

DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**NOELI PRESTES PADILHA RIVAS
GLAUCIA MARIA DA SILVA DEGRÈVE
GIOVANNA OFRETORIO DE OLIVEIRA
MARTIN FRANCHI**

(ORGANIZADORAS)



**DIÁLOGOS SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR E NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Noeli Prestes Padilha Rivas
Glauca Maria da Silva Degrève
Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi
(Organizadoras)**

**DIÁLOGOS SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR E NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Noeli Prestes Padilha Rivas; Gláucia Maria da Silva Degrève; Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi [Orgs.]

Diálogos sobre formação de professores e currículo no ensino superior e na educação básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 448p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0049-1 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526500491

1. Diálogos. 2. Formação de professores. 3. Currículo. 4. Ensino superior. 5. Educação básica. I. Título.

CDD – 370

Arte da capa: Beatriz Borges de Carvalho

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 32).

SUMÁRIO

Prefácio	13
Maria Isabel da Cunha	
Apresentação	17
Noeli Prestes Padilha Rivas	
Glaucia Maria da Silva Degrève	
Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi	
Capítulo 1	23
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DO GEPEFOR – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO	
Noeli Prestes Padilha Rivas; Glaucia Maria da Silva Degrève; Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques; Yuna Lélis Beleza Lopes; Beatriz Borges de Carvalho e Maria Alejandra Iturrieta Leal	
SEÇÃO I	
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSTRUTOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS	
Capítulo 2	49
LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA UBA: DIÁLOGOS ENTRE LA FORMACIÓN DE ORIGEN Y LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	
Elisa Lucarelli e Claudia Finkelstein	

Capítulo 3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO Jamile Cristina Ajub Bridi; Marielda Ferreira Pryjma e Silvana Stremel	69
Capítulo 4 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E OS IMPACTOS NOS CURRÍCULOS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PREFACIAIS Maria Antonia Ramos de Azevedo; Amanda Rezende Costa Xavier e Ligia Bueno Zangali Carrasco	95
Capítulo 5 O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE) NA EERP COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: LIMITES E POSSIBILIDADES Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi	121
Capítulo 6 PROFESSORES NO CURSO DE MEDICINA: (DES) CAMINHOS ENTRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE Rosimeire Ferreira Mendes e Celine Marques Pinheiro	147
Capítulo 7 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO PERÍODO PANDÊMICO: A EXPERIÊNCIA DA UNIFAL-MG Daniela Schiabel e Helena Maria dos Santos Felício	163

Capítulo 8 CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Glauca Maria da Silva Degrève, Noeli Prestes Padilha Rivas; Nayara Raimundo da Silva e Rejane Aparecida Meneghini Kobori	185
Capítulo 9 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: TESSITURAS A PARTIR DO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO Julia Barbosa Generoso; Marília Ferranti Marques Scorzoni e Márcia Mendes Ruiz Cantano	209
Capítulo 10 PEDAGOGOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE A PARTIR DOS EDITAIS DE CONCURSO PÚBLICO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS Márcia Mendes Ruiz Cantano	227
Capítulo 11 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: DILEMAS SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE Nathana Maria Carvalho Lopes	247

SEÇÃO II
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA: CONSTRUTOS CURRICULARES E
PEDAGÓGICOS

Capítulo 12 **269**
PARA UMA TEORIA CURRICULAR DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

José Augusto de Brito Pacheco

Capítulo 13 **287**
EMPODERAMENTO PROFISSIONAL NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR
MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

Kelly Danelon e Rosebelly Nunes Marques

Capítulo 14 **305**
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES
CONCEITUAIS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-
CULTURAL PARA ENFRENTAMENTO DE
PRÁTICAS SOCIAIS CONCRETAS

Mônica Mitsue Nakano; Janaina dos Santos Monteiro Sabino; Luciane Sá de Andrade e Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Capítulo 15 **325**
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS
PROFESSORES INICIANTES ATUANTES NO
ENSINO MÉDIO E NO ENSINO SUPERIOR

Patrícia Borges Gimenes e Taciana Cardozo Suarez

Capítulo 16 **343**
A (IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO ÂMBITO DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA: ESPAÇOS E PROCESSOS FORMATIVOS

Karina de Souza Elias

Capítulo 17	365
PROFISSIONALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS ANOS INICIAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO: ATRIBUIÇÕES, SABERES E ESPECIFICIDADES DA FUNÇÃO	
Inês Aparecida Bolandin Marcomini e Flávia Pinheiro da Silva Colombini	
Capítulo 18	385
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: BASES LEGAIS E DISCURSOS EM QUESTÃO	
Yuna Lélis Beleza Lopes	
Capítulo 19	409
A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O)	
Aline Cristina Gimenes Monti; Beatriz de Carvalho Castro; Camilly Borges Oliveira; Erika Osakabe; Mariana Melo e Natalia Celestina de Assis	
Autoras e autores	427

PREFÁCIO

Maria Isabel da Cunha

Devemos nos preocupar por trazer experiências, em vez de doutrinas.

Hanna Arendt

Sinto-me honrada em prefaciar o livro *Diálogos sobre formação de professores e currículo no ensino superior e na educação básica*, organizado por Noeli Prestes Padilha Rivas, Glaucia Maria da Silva Degrève e Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi, comemorando a maturidade do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de professores e currículo* – GEPEFOR – da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto.

Refiro-me a alegria de ver, nessa obra, a consolidação da produção acadêmica do GEPEFOR, em parceria com estudiosos estrangeiros e nacionais.

O tema que denomina o GRUPO pressupõe um compromisso com dois aspectos fundamentais dos processos formativos: a docência e o currículo. O tema da formação e do desenvolvimento profissional dos professores ocupa um especial lugar na agenda investigativa do campo da educação, reconhecendo a complexidade da tarefa docente, em suas múltiplas dimensões. Trata-se de uma profissão que, em que pese se assente numa base conceitual e teórica reconhecida, está em constante processo de revisão de suas concepções e práticas, a partir dos contextos e desafios sociais e culturais em que se situa.

Em tempos contemporâneos, as mudanças na vida acadêmica, o desenvolvimento das ciências e da sociedade têm provocado o campo da formação e do currículo e posto em evidência a importância de colocar a experiência, que envolve o temporal, o subjetivo e as variáveis da vida humana como um cenário

importante de modos distintos de conhecer e variáveis que nos acercam da realidade e da prática dos sujeitos.

Cada vez mais nos afastamos das narrativas únicas e universais, para tentar compreender o fenômeno educativo nos contextos que o produz, sem perder a unidade de vida dos sujeitos nem a complexidade de cada situação.

Trabalhar com a experiência requer a não imposição de pontos de vista, mas dispor-se a escutar sem impor condições: ouvir o outro no que ele tem a dizer. Dialogar com suas ideias a partir da própria experiência, numa relação aberta, num pensamento que atribui significados ao seu dizer.

Aprendemos com Contreras e Perez de Lara (2010) que a razão de ser da pesquisa em educação não se estriba na descrição, em explicar ou compreender a realidade, como se estivéssemos alheios a ela, fora de seu contexto; mas sim em revelar, desvelar, suscitar a questão pedagógica que a investigação contém. Nessa direção a meta é compreender como as experiências que estudamos e as teorizações que realizamos nos ajudam a entender, questionar e formular sobre o ato educativo, seu sentido e realização.

A pesquisa em educação tem o sentido de mobilizar uma inquietação, ou seja, o que podemos aprender, tornar como nossa a experiência que estamos conhecendo. Os autores citados afirmam que vale indagar sobre a nossa relação sobre o que ouvimos ou lemos, para que as pessoas, as circunstâncias, os acontecimentos, as histórias não nos deixem indiferentes, mas, sim, nos ponham a pensar a ressignificar as mensagens em relação à nossa própria experiência. Não há a intenção de que se chegue à ideias conclusivas, mas sim, assumir como um campo sempre aberto, que segue nos interrogando. Ainda que traga uma contribuição importante, significa, também, provocar novas perguntas, caracterizando um jogo sem fim entre o saber e o ignorar, entre o desejo de compreender e a dificuldade e resistência em fazê-lo.

Essa perspectiva não se alicerça num saber especulativo, mas num saber que reclama pela experiência educativa. Afasta-se das respostas definitivas, pois a pesquisa pedagógica se move para o

incerto, numa relação plural e variável. Mas não significa se assentar num subjetivismo, pois exige clareza da relação que se estabelece na relação entre alguém e o mundo, e está provocada e reclamada por uma exterioridade (Larrossa, 2009).

Esses pressupostos sustentaram a organização deste livro, envolvendo dois focos especiais para analisar a docência e o currículo apostando na pluralidade de pensamento e experiência dos autores que contribuem com a obra.

Trata-se de contribuições decorrentes de estudos e experiências que, de forma provocativa, anseiam por um diálogo com seus leitores, de forma que eles possam interagir com a experiência intelectual dos autores. O livro alcançará seu objetivo na medida em que puder mobilizar a experiência de seus leitores.

A pedagogia só existe encarnada, lembram Contreras e Perez de Lara (2010). E ainda que nem sempre investiguemos nossa própria experiência, a que queremos compreender deve encontrar sentido em nós, nos interpelando, tornando nosso, o pensar dos nossos interlocutores. Nesse sentido não há conhecimentos inertes que tenham significados por eles mesmos, que não nos interroguem, num processo dinâmico e subjetivo de conhecer.

Essa é a experiência que desejo aos leitores dessa obra. Ela encontrará seu sentido à medida que mobilizar emoções, saberes e experiências. Os diversos textos têm potencial para tal. O que se espera é que os leitores o manuseiem a procura de viver uma experiência. Só assim cumprirá sua perspectiva formadora, pois conhecer e aprender tem que ver com uma disposição ativa. Que seja essa nossa perspectiva, com estímulos a nos pôr a pensar, atentos ao que está dito, ao que se precisa dizer e ao que pode ser estimulado a fazer.

Parabenizo aos organizadores, autores e aos seus leitores que trazem suas reflexões e pontos de vista. Que sejam o fermento para fazer crescer o diálogo com campos de saber e de práticas que nos mobilizam.

Porto Alegre, setembro de 2022

Referências

ARENDDT, Hannah. Las crises em la educaión. In: **Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la refexión política**. Barcelona: Peninsula, pg; 185-2018. 1996.

CONTRERAS, José; PÉREZ LARA, Núria. (orgs). **Investigar la experiência educativa**. Madri. Morata, 2010.

LARROSSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Ed. Laertes. 1995.

APRESENTAÇÃO

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi
Gláucia Maria da Silva Degrèze
Noeli Prestes Padilha Rivas

O livro *Diálogos sobre Formação de Professores e Currículo no Ensino Superior e na Educação Básica* aborda as produções científicas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo – GEPEFOR/FFCLRP/USP, corroborando para as pesquisas na área de Formação de Professores e Currículo, tendo como foco o diálogo entre a Formação de Professores no Ensino Superior e Educação Básica e as questões inerentes ao currículo nestes níveis de ensino.

A coletânea abrange eixos centrais que dimensionam a complexidade da formação e atuação profissional, os processos de mudança no ensinar e aprender, a conflitualidade e tensões decorrentes das transformações sociais profundas e de processos políticos globais que reverberam na educação, entendida como prática social. Os capítulos, escritos por pesquisadores internacionais e nacionais e, principalmente, por integrantes do GEPEFOR, objetivam socializar pesquisas e experiências que implicam em ressignificação dos vários momentos da vida do docente - formação inicial, formação continuada, processos de desenvolvimento profissional e reconfigurações curriculares, evidenciando o envolvimento de políticas para a formação e para a prática de professores.

O livro apresenta o capítulo 1 de cunho introdutório, além de duas seções. A primeira seção intitulada **Formação Docente para a Educação Superior: construtos curriculares e pedagógicos** e a segunda seção intitulada **Formação Docente para a Educação Básica: construtos curriculares e pedagógicos**.

O capítulo 1 - **A Formação de Professores e Currículo no Ensino Superior e na Educação Básica: as contribuições do GEPEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo**, elaborado por Noeli Prestes Padilha Rivas, Gláucia Maria da Silva Degrève, Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques, Yuna Lélis Beleza Lopes, Beatriz Borges de Carvalho, Maria Alejandra Iturrieta Leal, elucida a história de formação do Grupo GEPEFOR e seus contributos para a área de Formação de Professores, Currículo, Ensino Superior e Educação Básica.

A seguir serão apresentados os capítulos que estão presentes em cada seção.

Na Seção I, intitulada **Formação Docente para a Educação Superior: construtos curriculares e pedagógicos**, foram elencados os capítulos 2 ao 11, totalizando 10 capítulos.

O Capítulo 2 - **La formación de los docentes en la UBA: diálogos entre la formación de origen y la formación pedagógica**, elaborado por Elisa Lucarelli e Claudia Finkelstein, aborda os desafios que os professores podem enfrentar, tais como a educação e o contexto pandêmico, diversidade social, cultural, étnica, de gênero, da população estudantil. Além de estudar as ações desenvolvidas pelas faculdades da Universidade de Buenos Aires para formar seus professores em serviço, como um caminho válido para melhorar a qualidade do ensino no nível educacional.

O Capítulo 3 - **Desenvolvimento profissional docente do professor universitário**, elaborado por Jamile Cristina Ajub Bridi, Marielda Ferreira Pryjma e Silvana Stremel, analisa a estrutura e organização de um programa de formação para a docência destinado ao professor que está em exercício no magistério da educação superior.

O Capítulo 4 - **A Curricularização da Extensão e os impactos nos currículos e na formação de professores do ensino superior: algumas considerações prefaciais sobre o tema** por Maria Antônia Ramos de Azevedo, Amanda Rezende Costa Xavier e Ligia Bueno Zangali Carrasco discute as exigências trazidas pela política extensionista, conhecida como Curricularização da Extensão

(política aprovada em 2018, mas cujos efeitos práticos nos currículos acontecerão a partir de 2023, prazo legal estabelecido como limite para sua implantação nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) do ensino superior)

O Capítulo 5 - **O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades** de Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi investiga, na perspectiva do pós-graduando, o PAE na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP) como lugar de formação para a docência universitária, a partir da Preparação Pedagógica (PP) e o Estágio Supervisionado em Docência (ESD).

O Capítulo 6 - **Professores no Curso de Medicina e o percurso entre a Formação, Atuação Profissional e Profissionalidade Docente** de Rosimeire Ferreira Mendes e Celine Marques Pinheiro busca compreender o processo de profissionalidade docente dos professores que atuam no Curso de Medicina, em instituição de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo.

O Capítulo 7 - **A formação continuada de professores universitários no período pandêmico: a experiência da UNIFAL-MG**, elaborado por Daniela Schiabel e Helena Maria dos Santos Felício, discorre sobre a formação continuada de professores do Ensino Superior durante a pandemia.

O Capítulo 8 - **Currículo dos Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo na Perspectiva do Programa de Formação de Professores** de Glaucia Maria da Silva Degrève, Noeli Prestes Padilha Rivas, Nayara Raimundo da Silva e Rejane Aparecida Meneghini Kobori investiga as concepções e organização do currículo dos Cursos de Licenciatura da USP, procurando identificar as diferentes dimensões da formação dos licenciandos contempladas no Programa de Formação dos Professores da USP, bem como verificar a articulação entre os componentes curriculares, as atividades acadêmico-científico-culturais e os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

O Capítulo 9 - **A formação do professor universitário no contexto da Universidade de São Paulo: tessituras a partir do**

Programa de Aperfeiçoamento de Ensino de Julia Barbosa, Marília Ferranti Marques Scorzoni e Márcia Mendes Ruiz Cantano analisa os conteúdos exigidos nos editais de contratação para o cargo de pedagogo nas Universidades Federais (UFs) em funções relativas ao Ensino Superior, bem como apresenta breve panorama sobre a inserção do pedagogo neste nível de ensino.

O Capítulo 10 – **Pedagogos que atuam na Educação Superior: saberes profissionais em análise** por Márcia Mendes Ruiz Cantano faz uma análise dos conteúdos programáticos dos editais de contratação de pedagogos para atuar e desempenhar atividades de acordo com as demandas das Universidades Federais Brasileiras.

O Capítulo 11 – **Pedagogia Universitária: dilemas sobre a formação pedagógica docente** de Nathana Maria Carvalho Lopes aborda o campo epistemológico da Pedagogia Universitária e propõe provocar discussões e reflexões acerca da formação pedagógica docente a partir de uma pesquisa inicial desenvolvida no âmbito da pós-graduação.

A Seção II, intitulada **Formação Docente para a Educação Básica: construtos curriculares e pedagógicos**, é formada pelos capítulos 12 à 19, totalizando oito capítulos que abordam os aspectos da Formação Docente no que concerne às questões sobre currículo e conhecimentos pedagógicos relacionados à Educação Básica.

O Capítulo 12 - **Para uma teoria curricular de formação de professores** de José Augusto de Brito Pacheco apresenta contributos para a enunciação uma teoria curricular de formação de professores, partindo tanto dos avanços teóricos acontecidos nas últimas décadas, quanto do contexto da pandemia de Covid-19.

O Capítulo 13 - **Empoderamento profissional na Formação Continuada de Professores por meio da pesquisa-ação** de Kelly Beatriz Danelon e Rosebelly Nunes Marques aborda o processo de empoderamento profissional sob a ótica da pesquisa-ação pedagógica.

O Capítulo 14 - **Formação de professores: contribuições conceituais da abordagem histórico-cultural para enfrentamento**

de práticas sociais concretas de Mônica Mitsue Nakano, Janaina dos Santos Monteiro Sabino, Luciane Sá de Andrade e Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves discute as situações vivenciadas relacionadas à formação de professores e suas ressignificações no âmbito da educação básica à luz da abordagem histórico-cultural.

O Capítulo 15 - **A profissionalidade docente dos professores iniciantes atuantes no Ensino Médio e no Ensino Superior** de Patrícia Borges Gimenes e Taciana C. Suarez busca compreender como os professores iniciantes reconfiguram as funções do ensino, pesquisa e extensão como indissociáveis ao processo de profissionalidade docente, na fase inicial da carreira na Universidade de São Paulo/ Campus Ribeirão Preto –SP, e como é construído os processos de inserção da profissão docente na Educação Básica.

O Capítulo 16 - **A invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos no âmbito dos cursos de Pedagogia: espaços e processos formativos** de Karina de Souza Elias investiga como a EJA tem sido considerada no currículo dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas universidades públicas no estado de São Paulo

O Capítulo 17 - **Profissionalidade e Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógico dos Anos Iniciais no estado de São Paulo: atribuições, saberes e especificidades da função** de Inês Aparecida Bolandin Marcomini e Flávia Pinheiro da Silva Colombini busca refletir sobre a profissionalidade e o desenvolvimento profissional de Coordenadores Pedagógicos atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no estado de São Paulo.

O Capítulo 18 - **Formação inicial de professores a distância: bases legais e discursos em questão** de Yuna Lélis Beleza Lopes analisa o modelo pedagógico do curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Pública Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

O Capítulo 19 - **A pesquisa como princípio educativo na formação da(o) pedagoga(o)** de Aline Cristina Gimenes Monti, Beatriz de Carvalho Castro, Camilly Borges Oliveira, Erika Osakabe, Mariana Melo e Natalia Celestina de Assis busca

compreender o papel da pesquisa como princípio educativo para a formação da (o) pedagoga (o), considerando dois dispositivos formativos: participação em projetos de iniciação científica e grupos de pesquisa.

Os textos ora apresentados buscam corroborar para questões relacionadas à formação docente em diálogo com o currículo, perpassando os contextos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Capítulo 1

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONTRIBUIÇÕES DO GEPEFOR – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO

Noeli Prestes Padilha Rivas
Glaucia Maria da Silva Degreève
Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques
Yuna Lélis Beleza Lopes
Beatriz Borges de Carvalho
Maria Alejandra Iturrieta Leal

Introdução

Procuramos neste artigo revisitar a trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR/USP no sentido de desvelar múltiplas passagens pelo saber e fazer, traduzidos pelo conhecimento e práxis, que se constituíram, e se constituem em elementos de profissionalidade, enquanto professores e estudantes de graduação e pós-graduação. Trabalhamos com os percursos construídos e vividos, permeados pelas dimensões pessoal, profissional e institucional (ZABALZA, 2007), numa abordagem autobiográfica e identitária.

Para explicitar melhor a relação entre o conhecimento e práxis, na formação do professor, utilizamos a expressão *percurso formativo*¹ como fonte de linguagem. A formação abarca trajetórias de vida, constituindo-se um processo global, que envolve complexidade de dimensões que dão capilaridade à vida e que, articuladas, produzem a formação.

¹ Entendemos percurso formativo como processo de transformação pessoal (interno ao sujeito) e movimento institucional (externo ao sujeito).

Assim, formação pode ser interpretada como transformação pessoal do sujeito abrangendo ambos os sentidos, como movimento institucional e externo ao sujeito e como processo de transformação pessoal. Nessa direção, compartilhamos com Bragança (2011, p.161-162) o conceito de formação, tendo em vista sua amplitude. Para a autora,

A formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são ressignificadas.

Buscamos, ainda, em Formosinho (2009) o conceito de formação, uma vez que um grupo de estudos e pesquisas se constitui como lócus formativo e de aprendizagem. Conforme o autor:

A formação é conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações, afectos, valores e normas. (...) A formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares. (FORMOSINHO, 2009, p.9-10).

A formação e o processo identitário constituem campo de interseção na transformação do sujeito; contudo se distinguem, haja vista que a primeira compreende o processo de conhecimento produzido pela sociedade em movimento e o segundo é composto por reflexões provisórias do referido processo. A identidade é formada por processos que englobam experiências pessoais, acadêmicas e institucionais, ou seja, pessoalidade e profissionalidade, na perspectiva de Nóvoa (1992). A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem (auto)biográfica, implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções (BRAGANÇA, 2011; DUBAR, 2005).

Segundo Josso (2002), uma aprendizagem ancorada na experiência articula saber-fazer e conhecimento, teorias e práticas,

funcionalidade e significação, técnicas e valores, implicando o conceito de práxis. Pode-se refletir sobre esse conceito como ação refletida e propositiva sobre o mundo, isto é, a práxis é a prática pensada e conscientemente orientada. Para Vázquez (1977, p. 185), "toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". Portanto, visualizar a importância da práxis na produção de conhecimento por meio da pesquisa, tanto quanto na mobilização do saber produzido pela investigação epistêmica no ensino e nas ações concretas em meio à sociedade, à realidade, constituem-se dimensões investigadas pelos profissionais da educação – e dão sentido a este texto.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo -GEPEFOR/USP atua, há vinte anos, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto, com o objetivo de investigar a formação de professores para o Ensino Superior e Cursos de Licenciatura, na perspectiva dialética entre os campos da Didática e do Currículo e seus desdobramentos nos processos formativos de professores. Tem compromisso com a formação de pós-graduandos/docentes/pesquisadores para a Educação Básica e Ensino Superior e na orientação de estudantes de iniciação científica. É formado por professores e pesquisadores que atuam no ensino superior, estudantes de pós-graduação, graduação e professores das redes municipal e estadual de ensino na Educação Básica, num total de 30 participantes. Os resultados de suas pesquisas têm sido socializados em fóruns e produções científicas.

A fundamentação teórica situa-se no âmbito da pedagogia universitária, formação de professores e construtos curriculares (APPLE, BALL, CHAÚÍ, KOSIK, CUNHA, DARDOT E LAVAL, DIAS SOBRINHO, PIMENTA, BOAVENTURA SANTOS, PACHECO, ZABALZA, dentre outros), enquanto campo de produção de conhecimentos, saberes docentes, processos formativos e articulação das dimensões ensino e pesquisa, os quais se encontram permeados de intencionalidade, historicidade e ética. Orienta-se com base nos principais pressupostos: a) A

universidade, transversalizada por contradições e dissensos, vive significativo cenário de crise, cujas assimetrias impactam o trabalho dos professores, com repercussões na aprendizagem dos estudantes; na construção do conhecimento necessário às demandas sociais e ambientais da sociedade; b) A especificidade da formação de professores que se encontra vinculada às políticas educacionais contextualizadas e fragilizadas em decorrência das políticas atuais e mudanças estratégicas que afetam a universidade e a escola; c) A exigência legal para exercer a docência na Educação Superior no Brasil, consubstanciada na LDB 9394/96, art. 52 (BRASIL, 1996), a qual destaca *preparação* e não formação; d) O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) oferecido pela USP representando um dos espaços formativos, pois se destina a aprimorar a formação do estudante de pós-graduação para a atividade didática de graduação, sendo composto por duas etapas: Preparação Pedagógica (PP) e Estágio Supervisionado em Docência (ESD); e) As políticas curriculares, enquanto proposições e construtos formativos, impactam a formação inicial e continuada de professores, principalmente os que atuam na Educação Básica.

A formação em uma perspectiva crítica pressupõe a apreensão do concreto, ou seja, das determinações sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam a sociedade e reverberam no humano, no sujeito histórico, individual e coletivo, exigindo permanente reflexão rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 1973). Socializar pesquisas e debater sobre a formação de professores se reveste de maior importância, principalmente neste momento em que as políticas públicas consideram a educação como mercadoria e a formação de professores passa a ter um caráter instrumental e utilitário.

Nesse sentido, a questão problematizadora que permeia o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR/USP pode ser equacionada da seguinte forma: Como enfrentar, enquanto Grupo de Estudos e Pesquisas, a formação (inicial e continuada) de professores e estudantes universitários considerando a necessidade de formação crítica da

docência e da investigação científica diante dos problemas atuais da sociedade e do planeta.

1. Construindo fios condutores e balizadores: o início do percurso

Esta reflexão tem como fio condutor a trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR/USP e objetiva revisitar memórias e desafios, em contextos nos quais há cruzamento de gerações, histórias de vida, expectativas e interesses que vão se constituindo em um caleidoscópio. Sabemos das fragilidades e ambiguidades que um trabalho sobre história de vida pode apresentar, principalmente de um coletivo. Também compreendemos o quanto é estimulante e gerador de reflexões conhecer as histórias que contribuíram para enriquecer, melhorar e questionar a nossa vida profissional através do cotidiano e das vivências que são compartilhadas, bem como o sentido dado ao conhecimento que produzimos, perspectivado como *conhecimento válido*. A contradição que emerge dessa situação diz respeito ao sentido que damos a este conhecimento, uma vez que a visão de conhecimento que perpassa a universidade assim se mostra: ou é um conhecimento que auxilia no processo de humanização do sujeito, ou é um *conhecimento do poderoso* (YOUNG,2011), atrelado ao mercado, e até mesmo definidor de políticas públicas, como bem explicita Nóvoa (1992, p.53).

No entanto, este saber suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, não nos-ditos dos nossos trabalhos científicos (...). Hoje não se trata tanto de sobreviver, mas como se saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.

Recentemente, o autor volta a questionar a vida acadêmica, agora sob o manto da globalização, das práticas avaliativas (*accountability*) sinalizando o que denomina de *sintomas* da corrosão atual das universidades e da pesquisa (NÓVOA, 2015, p.263),

consubstanciados nas ideologias de modernização, que nos faz parecer “resignados e apáticos, como se tudo isto fosse inevitável, como se não houvesse alternativa” (idem, p.264). Que conhecimento apreendemos do cotidiano e de nossas experiências vividas? Como vamos construindo os saberes da docência e da pesquisa a partir deste quadro real e contraditório que Nóvoa nos aponta? Ao refletir sobre este cotidiano, vamos nos deparando com realidades contraditórias, ou seja, com uma leitura de mundo ampliada que dá sentido à profissão professor por uma educação democrática, crítica, inclusiva, mas, por outro lado, nos faz pensar também na incompletude e nos limites que permeiam a profissão e a vida.

Recorrendo ao processo de memória, dialogamos com Kenski (1994) no sentido de uma ampliação do conceito de memória. Para a autora, a memória nos remete a tudo aquilo que entendemos como algo vivido ou experienciado no passado e que retorna como lembrança no presente com suas relações, interpenetrações e diferenças. Neste trabalho, procuramos resgatar a memória e verificar quais as relações ou ligações que entretecemos nos espaços que ocupamos.

(...) Pesquisar a memória é trabalhar numa fronteira permanente entre a objetividade e a subjetividade. A objetividade da memória nos aponta fatos, acontecimentos, espaços, instituições e vivências cotidianas que não podem ser negadas. Pelo contrário, é a partir destes dados objetivos que é desencadeado o fio condutor que vai orientar os caminhos a serem percorridos nos estudos. (...) uma história cheia de memórias, mas cheia também de revisões, de recuperações, de construções atuais daquilo que foi passado. (KENSKI, 1992, p.2-3).

O comentário da autora nos conduz a lugares que um dia ocupamos, ora como narrador, relatando experiências, a procura de sentidos nessa (re)visitação, ora protagonistas, como atores principais, em um processo de (re) construção de identidade no campo da educação.

Bosi (1994), no seu notável trabalho *Memória e sociedade lembranças de velhos*, também indicou que, na maioria das vezes, lembrar não é

reviver, mas refazer, reconstruir, reelaborar as experiências do passado, e que, nesse trabalho de recuperar a memória de uma vida, fica o que significa. A autora faz análise da impossibilidade de o sujeito reviver o passado tal e qual à do historiador:

Para este também se coloca a meta ideal de refazer, no discurso presente, acontecimentos pretéritos, o que, a rigor, exigiria se tirassem dos túmulos todos os que agiram ou testemunharam os fatos a serem evocados. Posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador, não lhe resta senão reconstruir, no que lhe for possível, a fisionomia dos acontecimentos. Nesse esforço exerce um papel condicionante no conjunto de noções presentes que, involuntariamente, nos obriga a avaliar e alterar o conteúdo das memórias. (BOSÍ, 1994, p.59).

De tal modo, quando se revisitam as memórias por meio de um quadro vivenciado, selecionam-se ações e atividades mais significativas, cuja *fisionomia dos acontecimentos* na perspectiva de Bosi ensejam a riqueza da subjetividade. Escrever a trajetória do GEPEFOR significa ir desdobrando cada faceta deste coletivo, em busca de indicadores de formação que consideramos mais importantes e significativos para a construção do “nós” pessoal e institucional, ou seja, de sermos professoras, pesquisadoras, orientadoras, estudantes de graduação e pós-graduação.

No *percurso iniciante* relatamos a criação do Grupo no contexto de implantação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. É um momento de ocupação de novos espaços.

No *percurso possibilitado* consideramos o desvendamento dos caminhos da formação para o entendimento da atuação profissional na Universidade, os múltiplos desafios enfrentados como docentes, orientadoras, pesquisadores que adentram o Grupo, com alunos de graduação e pós-graduação, com docentes da Educação Básica que procuram um lugar para discutir, debater, ressignificar e construir novos vínculos.

No *percurso refletido* consideramos o movimento da ação e reflexão no permanente diálogo prática-teoria-prática na vivência

educacional, em um processo de identidade do Grupos de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo-GEPEFOR/USP.

1.1 Percorso iniciante

Ter como eixo no GEPEFOR a temática *formação de professores e currículo* decorre de meu doutorado² e da atuação na Universidade de São Paulo, no Departamento de Psicologia e Educação, com as disciplinas de Didática e Teorias do Currículo. Minha tese foi defendida em fevereiro de 2003, sob o título "*As reformas curriculares no processo de constituição das escolas de formação de professores no Estado do Paraná*". Neste trabalho me propus a realizar estudos sobre as reformas curriculares no processo de constituição das escolas de formação de professores no estado do Paraná, focalizando sua evolução, sua concepção e os contornos dos modelos pedagógicos. Analisei a formação de professores sob a ótica das políticas curriculares, desde o Brasil Império até a década de 1990.

Esta pesquisa revelou uma multiplicidade de níveis de formação de professores, a centralização de poder pelo Estado e concepções de currículos conflitantes. Utilizei outros referenciais de currículo, na perspectiva de Pérez Gómez (2001) e Giroux (1997), que denominam de "*currículo oculto*", para enfatizar o caráter intencional do não ensinado. Busquei em Sacristán (2015) o conceito com o qual define que o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um "conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de

² Minha atuação decorre em vários momentos, desde a criação do Grupo até o momento atual. Dividimos a coordenação, pois entendemos que o GEPEFOR é um coletivo, que pressupõe integração, compromisso com a educação crítica e humanizada, com o espírito científico e a resistência contra as políticas neoliberais. O Grupo é coordenado por docentes e estudantes: Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas, Profa. Dra. Glaucia Maria da Silva Degrève, Profa. Dra. Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques, Profa. MS Maria Alejandra Iturrieta Leal e as estudantes pós-graduandas Yuna Lélis Beleza Lopes e Beatriz Borges de Carvalho.

práticas educativas" (SACRISTÁN, 2015, p. 14). Para muitos professores, o currículo continua a ser um vocábulo confuso e impreciso, atinente aos programas de ensino, aos conteúdos ou à matriz curricular. Em realidade, existe pluralidade de definições de currículo, e cada uma delas pressupõe determinados valores e concepções implícitas.

Que tipo de decisões na universidade são decisões educativas? As decisões educativas têm a ver com os objetivos (Por quê? Para quê? Para quem ensinar?), com a seleção do conhecimento (conteúdos, matérias, disciplinas e sua integração), com a forma pela qual este conhecimento será transmitido e com o acompanhamento dos resultados deste processo (avaliação). Quais as intenções do currículo nos cursos? Quem toma essas decisões? Qual é o critério utilizado?

A especificidade da formação de professores e do currículo encontra-se vinculada às políticas educacionais contextualizadas. E estas envolvem perspectivas mais amplas, que visam à qualidade da educação superior e que se encontram fragilizadas pelas políticas atuais e mudanças estratégicas que afetam a universidade. Nesse sentido, as consequências interferem nas dimensões da vida acadêmica, nos aspectos humanístico e profissional, abalando a formação universitária de modo geral. Assim, é importante compreender que a universidade historicamente sempre esteve condicionada ao paradigma instrumental, o qual deu legitimidade e se impregnou fortemente na trajetória do conhecimento científico e tecnológico, notadamente nas áreas das ciências exatas, mas também em outras áreas cujas orientações políticas e ideológicas se afinam a essas perspectivas (DIAS SOBRINHO, 2015). Quais desafios que nós professores temos na Universidade pública? A relação com a sociedade e com o conhecimento pode ser considerada basilar para uma tomada de decisão.

Em 2004, passávamos por desafios, como a implantação do Curso de Pedagogia, a discussão das Diretrizes Curriculares da Pedagogia, as propostas institucionais de formação de professores em serviço e a avaliação docente, pela via do produtivismo

acadêmico. Por onde começar? Lembro-me de que meu regime de trabalho ainda era de dedicação parcial, e por esta razão complementava minha carga horária em outra Universidade particular (UNAERP). E foi nesta Instituição que começamos a pensar em um grupo de estudos e pesquisas. Éramos um Grupo pequeno, mas destaco a liderança de nossa companheira e amiga Professora Maria Alejandra Iturrieta Leal, que, juntamente comigo, criamos no mesmo momento dois Grupos, um na Unaerp e outro na USP, em nosso Departamento. Tínhamos reuniões quinzenais e começamos a trabalhar com estudantes dos Cursos de Licenciatura em que atuávamos e com professores da Educação Básica.

A formação de professores tem se constituído um *locus* de estudos, pesquisa e atuação profissional, e minha inserção nesta área foi feita por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores - GEPEFE, ligado à Faculdade de Educação da USP, do qual participo até o momento atual, sob a coordenação da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta. Esta experiência também serviu de mote para a estrutura e organização do GEPEFOR. Não foi um caminho fácil, mas nos dedicávamos às orientações de Iniciação Científica, intensa participação nos eventos científicos da área, debates e discussões sobre temas relacionados às políticas educacionais e curriculares.

Em 2004, sou convidada pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP para atuar como palestrante na área de formação de professores e currículo, na Disciplina “Universidade, formação, ensino e produção do conhecimento”. Esta atividade foi desenvolvida nos anos posteriores, até 2007, bem como estendida para outras Unidades. Tal inserção gerou o interesse por investigarmos a formação de professores na universidade, temática que gerou orientações de iniciação científica e produções na área, dentre os quais, nossa entrada no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). Outro fato importante diz respeito à nossa inserção no Grupo de Apoio Pedagógico, espaço que nos mobilizou para estudos e pesquisas na área universitária, bem como nos ensejou a parceria com a Profa. Dra. Glaucia Maria da Silva

Degrève, do Departamento de Química/FFCLRP. Esta parceria tem sido muito significativa em nossa vida pessoal e profissional.

1.2 Percurso possibilitado

O cadastramento do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR) no CNPq, em 2014, foi um grande marco, seja pelo significado institucional, seja pelo sentido identitário. O GEPEFOR foi se estruturando por meio de reuniões semanais, com ampliação de participantes, estudantes graduandos e pós-graduandos, com pautas que incluíam o estudo dos clássicos na área da educação, em uma perspectiva crítica, com temáticas atuais sobre formação de professores e currículo, bem como com estudos na área dos fundamentos metodológicos. O sentido coletivo e democrático do Grupo foi se consolidando. Na coordenação, contávamos com as colegas professoras Maria Alejandra Iturrieta Leal, Glaucia Maria da Silva Degrève e Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques, as quais juntamente comigo fomos demarcando novos rumos pela via da pesquisa, da orientação às estudantes graduandas, mestrandas e doutorandas. Contudo, não podemos deixar de ressaltar a importância da participação de estudantes desde a criação do GEPEFOR. Nesse sentido, a participação da Yuna Léllis Beleza Lopes e Beatriz Borges de Carvalho na equipe de coordenação do Grupo tem sido muito efetiva e relevante em vários aspectos, não apenas pela escolha de temáticas e autores, mas também pelo suporte tecnológico. Temos um cronograma de atividades que contempla estudos de textos alusivos às temáticas formação de professores e currículo, discussão de projetos de pesquisa dos orientandos e projetos desenvolvidos pelo próprio grupo. O Projeto de Pesquisa "A formação pedagógica de professores para o ensino superior nos Programas de Pós -Graduação da USP" aprovado pelo CNPq - Chamada MCTI/CNPQ/CAPES nº 22/2014 - Processo 472115/2014-6 se constituiu em importante atividade de pesquisa, bem como tem balizado novas pesquisas na área.

No período pandêmico, tivemos que nos reinventar. Dos encontros presenciais, às sextas-feiras, no Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (L@IFE), com o apoio de nossa companheira Lina, tivemos que utilizar os recursos digitais, notadamente a plataforma Google Meet. Mesmo considerando os limites da virtualidade, tivemos que pensar em novos formatos. Nessa direção, podemos afirmar que tivemos algumas experiências interessantes, ou seja, diálogos com autores que têm produzido na área de formação de professores e currículo. No entanto, na concretude do momento, optamos por continuar com nossos encontros on-line, tendo em vista que muitos participantes residem fora de Ribeirão Preto; mas retomamos as orientações de forma presencial.

As pesquisas na área de formação de professores centram-se nos processos de construção do conhecimento profissional, saberes e identidade do professor, profissionalização docente, professor intelectual-crítico, entre outros. Elas atendem especificidades diferenciadas, mas que convergem suas contribuições na busca de novos referenciais teórico-metodológicos, buscando suplantar os velhos paradigmas de formação, entre eles, a racionalidade técnica. Ainda desvelando novas concepções formativas, estudiosos como Contreras, Nóvoa, Pacheco, Pereira, Pimenta, Tardif, Veiga e Zeichner têm apontado, em especial, a escola como lócus privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor, bem como realçam o papel das instituições universitárias e dos gestores públicos na formação inicial e contínua do professor. Da mesma forma que as pesquisas na formação dos professores têm redirecionado suas concepções teórico-metodológicas, o mesmo movimento tem exigido da escola uma mudança/ inovação quanto ao seu papel, qual seja a de uma instituição organizacional aprendente (FULLAN; HARGREAVES, 2000), entendida como um terreno fértil à qualificação não somente daqueles que nela estudam, mas também dos que nela ensinam.

Essa asserção evoca, dessa maneira, um princípio comum entre escola e profissão docente: a necessidade de saber refletir

sobre si própria e sobre sua prática escolar, configurando propostas metodológicas emergentes, em que a formação de professores (inicial e continuada) surge como uma das mais importantes políticas públicas, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao existente. No entanto, as políticas oficiais se direcionam para outros estruturantes, o que suscita movimentos de resistência.

Como toda profissão, o magistério tem trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sociopolítico no qual ela esteve e está inserida, as exigências postas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos, o papel e o modelo de professor, o lugar da educação nas prioridades do governo, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes que permeiam a profissão professor.

1.3 Percurso Refletido

Nesta etapa, ressaltamos os desafios do GEPEFOR quanto às produções e pautas que estão sendo construídas. Os objetos investigativos estão distribuídos nos dois eixos, abaixo discriminados:

Educação Básica: Ênfases: Cursos de Licenciatura; Curso de Pedagogia; Políticas Curriculares, Programa de Formação de Professores, Estágio Curricular; Supervisão e Coordenação Pedagógica.

Educação Superior: Ênfases: Programa PAE; Professor Iniciante e Formação de Professores para o Ensino Superior, Pedagogia Universitária

Como estamos tratando do percurso histórico do GEPEFOR, é importante salientar as produções das pós-graduandas. Suas pesquisas têm fomentado a crítica e discussão no Grupo. No período de 2017 a 2021 foram concluídas 11 Dissertações de Mestrado. Atualmente, temos sete pós-graduandas, sendo 05 nos

estudos pós-graduandos de doutorado e 02 de mestrado. As temáticas investigadas versam sobre a profissionalidade de professores que atuam no Ensino Superior e Educação Básica, de coordenadores pedagógicos, de pedagogos e pedagogas que atuam em diversos espaços educativos, de políticas educacionais e curriculares vinculadas à profissão docente, formação inicial de professores, formação de professores a distância, principalmente o Curso de Pedagogia, o Programa de Formação de Professores da USP e sua relação com os Cursos de Licenciatura, o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), dentre outros.

a) Orientações Concluídas – Dissertação de Mestrado/Programa de Pós-Graduação em Educação- FFCLRP/USP) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, *Inês Aparecida Bolandin Marcomini*. A profissionalidade dos professores coordenadores dos anos iniciais no Ensino Fundamental da rede pública estadual de Ribeirão Preto, 2021; *Ariane Pereira Matias*. Gestão Pedagógica em instituições do ensino superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE), 2020; *Yuna Lelis Beleza Lopez*. Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos Cursos de Pedagogia do estado de São Paulo, 2019; *Rosimeire Ferreira Mendes*. A formação dos professores no Curso de Medicina: (des)caminhos entre a atuação profissional e a profissionalização docente, 2019; *Taciana Cardozo Suarez*. A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo, 2018; *Nathana Maria Carvalho Lopes*. Programas de Pedagogia Universitária em Instituições de educação superior públicas, 2018; *Rejane Aparecida Meneghini Kobori*. A inserção profissional dos licenciandos em Educação Artística com Habilitação em Música, oriundos de uma Universidade pública paulista, 2018; *Márcia Mendes Ruiz Cantano*. Espaços institucionais para formação do professor universitário: uma análise do programa de Aperfeiçoamento do Ensino da Universidade de São Paulo, 2017; *Patrícia Borges Gimenes*. O professor iniciante no Ensino Médio: um estudo a partir da profissionalidade docente, 2017; *Giovanna Ofretório de Oliveira Martin Franchi*. O Programa de Aperfeiçoamento de

Ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades, 2017; *Karina de Souza Elias*. O lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas no estado de São Paulo, 2017.

b) Orientações em andamento: 1) Mestrado: *Julia Barbosa Generoso*. O estágio supervisionado em docência no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP) na perspectiva dos professores supervisores. Início: 2020; *Nayara Raimundo da Silva*. Cursos de Licenciatura na Universidade de São Paulo: Implicações políticas e curriculares. Início: 2019; 2) Tese de doutorado: *Márcia Mendes Ruiz Cantano*. O pedagogo que atua no Ensino Superior: formação, saberes e identidade profissional. Início: 2021; *Flávia Pinheiro da Silva Colombini*. A política de formação inicial dos pedagogos escolares no Brasil: Da formação ao campo de atuação. Início: 2021; *Daniela Schiabel*. Ressignificação do currículo em ação: a práxis do professor universitário no contexto da pandemia – Covid-19. Início: 2020; *Marília Ferranti Marques Scorzoni*. Formação do docente universitário no âmbito da pós-graduação: dimensões epistemológicas, políticas e institucionais. Início: 2020; *Yuna Lelis Beleza Lopes*. Formação de Professores na modalidade a Distância: O Curso de Pedagogia em uma Universidade Pública Virtual. Início: 2019.

c) Orientações na Iniciação Científica: Desde o início do GEPEFOR, foram desenvolvidos em torno de 58 projetos, com verbas oriundas do CNPQ/PIBIC e verbas institucionais da USP, como por exemplo Programa Integrado de Bolsas. Ressaltamos a participação ativa das estudantes que atualmente estão desenvolvendo projetos de iniciação científica.

No que concerne ao referencial teórico, temos discutido ideias fundantes que vão permeando as nossas pesquisas:

a) *O materialismo histórico como método de pesquisa*: Dessa forma, quando optamos por uma concepção metodológica, não podemos desconsiderar os postulados teóricos que lhe dão sustentação, pois nenhum princípio metodológico está autossustentado de abstrações,

mas está relacionado às determinações sociais que lhe trazem concretude. Concordamos com Masson (2007) ao assinalar que, para compreendermos uma concepção metodológica, podemos optar por vias distintas, dentre elas a via direta, que ocorre pela seleção dos textos do próprio autor que tratam especificamente do método; e a via indireta, que implica o estudo de toda a obra do autor a fim de perceber como ele constrói o pensamento. A compreensão do método marxiano poderá ser mais profunda se optarmos pelas duas formas, pois Marx (2005) trata especificamente do método, de maneira muito breve, na Introdução 1 da “Contribuição à Crítica da Economia Política” e no posfácio à segunda edição alemã de “O Capital”. Segundo Frigotto (2001):

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2001, p.77).

Dada a complexidade do tema, destacaremos, ainda, algumas contribuições de autores que tratam da questão. Vale sublinhar que a utilização do método desenvolvido por Karl Marx (2003b) requer, além do entendimento do seu percurso metodológico, a compreensão da obra “O Capital”. Caso contrário, torna-se inviável para o pesquisador operar com tal concepção metodológica, já que essa obra possibilita perceber não só como Marx utiliza o seu método de investigação, mas, especialmente, como ele trabalha com o método de exposição. “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência.” (MARX, 2003a, p.5). Todavia, o método não pode servir para fazer com que a realidade se “encaixe” nele como uma camisa de força que permite apenas alguns movimentos controlados; ao contrário, tem o papel de dar sentido e validade explicativa ao objeto da pesquisa. “A opção por uma concepção

metodológica demonstra a posição do pesquisador diante da realidade e sua pesquisa revelará uma determinada visão de mundo e os elementos que contribuirão para a legitimação ou transformação do real.” (MASSON, 2005, p.112). Nesse sentido, a continuidade do estudo de alguns autores clássicos na perspectiva do materialismo histórico torna-se necessária.

b) *Universidade, a formação e a profissionalidade docente*: A docência universitária tem compromissos que vão além da transmissão de conteúdos disciplinares. “Suas dimensões científicas, técnicas, estéticas, éticas e políticas se inserem em um campo social em que a formação tem relação radical com a vida pública e com o melhoramento do modelo da sociedade nacional e da sociedade universal.” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 25). Deste modo, ser professor ultrapassa o domínio de conteúdo, incorporando características que só podem ser alcançadas mediante uma reflexão e atuação intencional da atividade pedagógica. Nesse domínio, as novas configurações da formação docente, da pedagogia universitária e as políticas que vão sendo engendradas nesta área se tornam temas para futuros estudos e pesquisas. Cunha (2022, p.37) nos faz ver que os desafios contemporâneos para a universidade sugerem formatos alternativos e, nesse sentido, “não podem, entretanto, afastar-se da especificidade da natureza universitária, que assume a formação profissional em espaços valorativos da capacidade crítica e do compromisso social”.

c) *As políticas curriculares e os saberes docentes: novas configurações*. Para Sacristán (2015), a política curricular é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele. E intervém, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incide na prática educativa, enquanto apresenta o currículo e seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. Em termos gerais, afirma-se que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da política do

desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema escolar. A definição de currículo proposta pelo autor sugere a perspectiva teórico-prática, ou seja, “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como das condições contra configurada” (p. 35). Sem perder de vista as determinações sociais e políticas, chama a atenção para os condicionantes administrativos, institucionais e pedagógicos que afetam o desenvolvimento do currículo, que sempre pressupõe uma ação, uma resposta ao problema educativo do que fazer em classe com os alunos. Por outro lado, os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre estas bases é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão (CUNHA, 2022). A resignificação dos saberes docentes para que o professor universitário entenda a relevância da docência e a responsabilidade da formação de uma sociedade torna-se pertinente e fundamental (TARDIF; LESSARD, 2005; TARDIF, 2002). No contexto destas mudanças, é preciso recontextualizar os currículos dos programas de pós-graduação, cujas disciplinas necessitam superar a submissão única ao campo científico e especializado, contemplar aspectos que visem sua integração às áreas afins, problematizando e contextualizando conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência, na busca de princípios de um currículo integrado (APPLE, 2017). Os estudantes identificam saberes constitutivos necessários ao exercício da docência; portanto, o que se pode denominar de saber docente é esse saber pedagógico ou profissional e a concepção do mundo que ele traz consigo. Neste sentido, o saber docente pode ser definido como um conjunto instituído de conhecimentos e de práticas relativas ao ofício de ensinar – ou seja, que tem como “objetivo a instrução e a educação dos sujeitos - e como um discurso ideológico, discurso esse que pode ser considerado, *o mais ideológico dos discursos*” (MELLOUKI; GAUTHIER,

2004, p.549). Assim sendo, as políticas curriculares, os saberes docentes são pautas constantes em nossos estudos e pesquisas.

Considerações finais

Na medida em que descrevemos o percurso de um grupo de pesquisa, fazemos um processo de revisitação. As memórias que vão sendo narradas num tempo histórico, nos fazem pensar nas várias situações que vivemos, que fomos protagonistas ou quando tivemos que alterar o curso de nossas ações. É importante situar o lugar do grupo de pesquisa e seus desafios, ou seja, a universidade, sua relação com a sociedade, com a escola pública e com a formação de professores.

Situat a universidade no contexto das transformações atuais é fundamental, haja vista a sua ligação estreita com os aparatos políticos, econômicos e, sobretudo ideológicos, que desenham o tipo de universidade e o paradigma que a sustenta. Essa questão assume total força no debate histórico sobre a universidade, e principalmente, por ser ela o espaço privilegiado da produção do conhecimento, do saber e da formação humana. Entretanto, situá-la, no mundo moderno, pressupõe entendê-la num cenário de crises e contradições. Por outro lado, é preciso investigar quais os caminhos que levam a universidade a outros significados, que rompem com os princípios sociais e humanísticos a uma visão mercadológica segundo o paradigma do mercado, ou seja, uma *universidade operacional*, tal como a denominou Freitag (apud CHAUI, 2003, p. 7).

O grupo de pesquisa representa espaço de formação, de debate, de profissionalidade. Mas também, abre espaço para a luta política, para escolhas e resistências diante das políticas neoliberais que capturam a essencialidade da formação humana. Como falamos de memórias, revisitação de uma trajetória vivida e pensada, é oportuno trazer aqui “in memoriam” o nosso querido Professor José Dias Sobrinho, que nos deixa bem no momento da escrita deste texto, e que nos fundamentou com seus escritos e

pensamentos em muitos momentos – e será sempre referenciado neste grupo.

Para essa homenagem transcrevemos uma de suas muitas contribuições:

A educação de todos os níveis, particularmente a universidade e o sistema de ciência-tecnologia-inovação precisam recuperar seu papel público de formação humana. Precisam promover o conhecimento, o debate público e a autonomia de pensar para seguir abrindo de modo mais sustentável e informado os caminhos de uma sociedade plural, dinâmica e digna. A transcendência humana requer uma ampliação da consciência do homem no mundo. (DIAS SOBRINHO, 2018, p.736)

Referências

APPLE, M. W. Reestruturação educativa e curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista. [on-line]. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.1. p.5-33, janeiro/junho, 2001. www.curriculosemfronteiras.com Issn1645 1384.

BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRAGANÇA, I.F.S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=26,da%20economia%20e%20da%20clientela. Acesso em: 13 ago. 2022.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, Set./Out./Nov./Dez. 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

CUNHA, M. I. **Textos em Foco**: Docência, Prática Pedagógica e Educação Superior. Curitiba, PR: CRV, 2022.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Brasília, DF, CAPES, CNPq, Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, M. I. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

CUNHA, M. I. (org.). **Pedagogia Universitária**: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006a.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p.258-271, maio/agosto, 2006b.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. **Universidade e sociedade**, ano IV, n. 7, jun., 2009, p. 92-97.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, v. 20, n. 3, 581-601, 2015.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade em tempos de precarização e incertezas. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba-SP, v.23. n. 3, p.736-753, nov. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>. Acesso em: 10 set. 2022.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORMOSINHO, J. **Formação de Professores:** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Editora Porto, 2009.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

KENSKI, V. M. **Memória e Ensino.** São Paulo: [s.n], 1994.

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

MASSON, G. MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007.

MELLOUKI, M; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educ. Soc**, Campinas, v.25, n.87, p.537-571, maio/ago., 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista.** 4. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005 [orig. 1848], p. 39-69.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação:** Investigar em Educação, II^a Série, Número 3, 15, 2015.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992.

PACHECO, J.A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. **O Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. *In: Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, p.17–30, 1973.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade do século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória**. 3. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I.P. (org.). **Formação médica: aprendizagem baseada em problemas**. Campinas-SP: Papirus, 2015.

VEIGA, I.P. A. Docência universitária na educação superior. *In: RISTOFF, Dilvo;*

SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85–96.

YOUNG, M. F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.-dez. 2011.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SEÇÃO I

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSTRUTOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS

Capítulo 2

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA UBA: DIÁLOGOS ENTRE LA FORMACIÓN DE ORIGEN Y LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Elisa Lucarelli
Claudia Finkelstein

Introducción

La Universidad de Buenos Aires es una universidad nacional pública argentina con sede en la Ciudad de Buenos Aires. Fue fundada el 12 de agosto de 1821, siendo en la actualidad la mayor universidad de Argentina que cuenta con alrededor de 30.000 docentes y más de 300.000 estudiantes. La integran trece Unidades Académicas: Agronomía; Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Ciencias Económicas; Ciencias Exactas y Naturales; Ciencias Sociales; Ciencias Veterinarias; Derecho; Farmacia y Bioquímica; Filosofía y Letras; Ingeniería; Medicina; Odontología; Psicología. Produce alrededor del 30% de la investigación científica del país y está considerada como uno de los centros de estudios más prestigiosos de América.

Esta universidad ha desarrollado distintas estrategias para la formación pedagógica de sus docentes, ante el hecho que los profesores universitarios argentinos son portadores de una tradición de excelencia en cuanto a su formación disciplinar profesional de origen, sin que en su gran mayoría hayan tenido una preparación inicial pedagógica. La situación de interiorización de la educación universitaria, proceso incrementado en las últimas décadas a través de la creación de nuevas instituciones, ha provocado la incorporación de poblaciones de sectores populares históricamente

ausentes de las aulas universitarias, estudiantes de primera generación con historias y pautas culturales que obligan al profesor a desarrollar formas de enseñanza apropiadas a esas realidades.

La pandemia covid19 con la consiguiente y no planificada virtualización de la enseñanza, complejiza aún más los desafíos que se presentan en el nivel. Y nos preguntamos si los docentes están preparados para afrontar los desafíos de la diversidad social, cultural, étnica, de género, de la población estudiantil? ¿Con qué bagaje de conocimientos antropológicos, psicológicos, pedagógicos cuentan para comprender estos nuevos estudiantes? ¿De qué manera programan acciones de enseñanza y de evaluación orientadas hacia propuestas innovadoras? ¿Con qué recursos cuentan para ello? De este tipo de problemas se ocupan la Pedagogía y la Didáctica Universitarias, como campo específico para estudiar los problemas de la formación y de la enseñanza en estas instituciones. La investigación desarrollada por un equipo de profesionales en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires aporta información y reflexiones sobre esta temática. El capítulo que aquí se presenta es parte de un estudio regional más amplio desarrollado a través de distintos caminos estratégicos. En efecto, se trata de la investigación regional, con equipos de instituciones públicas de países del MERCOSUR, Argentina, Brasil y Uruguay) y uno de Costa Rica¹ coordinada por Claudia

¹ Los investigadores que participaron según países e instituciones fueron: Por *Argentina*: Universidad de Buenos Aires (UBA): Claudia Finkelstein, Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Walter Viñas y Mercedes Lavalletto; Universidad Nacional de Tucumán (UNT): Alicia Villagra; Universidad Nacional del Sur (UNS): Ana María Malet y Andrea Montano. Por *Brasil*: Universidades Federal de Pelotas (UFPel): María Isabel Da Cunha, Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, Nadiane Feldkercher y Gabriela Machado Ribeiro; Universidade de Bahia (UNB): Sandra Regina Soares Liége Maria Queiroz Sitja y Mariana Soledade Barreiro. Por *Uruguay*: Universidad de la República (UDELAR): Mercedes Collazo, Sylvia De Bellis, Virginia Fachinetti, Nancy Peré, Vanesa Sanguinetti. Por *Costa Rica*: Universidad de Costa Rica (UCR): Nora Cascante Flores, Patricia Marín Sánchez. La investigación se desarrolló entre los años 2015y 2018.

Finkelstein y que dio origen a una publicación reciente² (FINKELSTEIN; LUCARELLI, 2022).

Todas estas investigaciones se realizaron en el marco del Proyecto *Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación*, que se integró al Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES-Mercosur). Fue coordinado por Claudia Finkelstein, y enmarcado en el *Programa Estudios en el aula universitaria*, con sede en Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Este capítulo contiene algunos aspectos de los estudios realizados por el equipo de investigadores de la Universidad de Buenos Aires quienes se propusieron estudiar cómo son, que modalidades adoptan y cuáles son los ejes que caracterizan a los programas estructurados alrededor del rol docente ofrecían las Unidades Académicas de esa institución para la formación pedagógica continua de quienes enseñaban en ellas. Este objetivo se amplió al buscar precisar cuáles eran los ejes comunes relativos a esos procesos formativos que identifican a las otras universidades argentinas involucradas en la investigación, esto es, además de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional del Sur.

Si bien en esta ocasión focalizaremos la mirada en los programas de la Universidad de Buenos Aires, es dable señalar que los tres equipos argentinos desarrollaron sus estudios siguiendo una metodología de investigación en común, la encuadrada en el modo de *generación conceptual* (SIRVENT; RIGAL, 2022) usualmente denominada cualitativa. Cada equipo abordó de una manera particular el objeto de estudio analizando las experiencias de formación de docentes del nivel superior tendientes al mejoramiento de la calidad pedagógica, tomadas como "estudios

² En el libro tienen participación todos los integrantes de los equipos involucrados en la investigación.

de casos" desde diversas dimensiones de análisis e identificando las estrategias de intervención y acompañamiento que en ellas se incluyen con una finalidad interpretativa.

El marco teórico conceptual también fue compartido, y según el encuadre adoptado, la formación es entendida como un proceso contextualizado en tiempo y espacio, y a la vez concebida como la dinámica de un desarrollo personal, un trabajo sobre sí mismo que se da por mediación (FERRY, 1997; FILLoux, 1996; BEILLEROT, 2006).

A partir de lo enunciado en esta Introducción, el capítulo se organizó en apartados que abordaron aspectos como: la descripción de los programas estructurados relativos a la formación pedagógica de los docentes en la Universidad de Buenos Aires; la metodología seguida durante la investigación respetando los lineamientos de un modo de *generación conceptual*; los resultados y la discusión en torno a los resultados de la investigación sobre aquellos Programas en general y de manera particular acerca de las Carreras Docentes, focalizándose el análisis en considerar cómo conciben docentes y gestores la articulación teoría-práctica y la formación.; un último apartado está dedicado a las consideraciones finales que surgen de la investigación.

1. Desarrollo: Acerca de los programas estructurados relativos a la formación pedagógica de los docentes en la Universidad de Buenos Aires.

La investigación se desarrolló en dos etapas: la primera, realizada sobre la base de material documental (la información existente en las páginas web de las Unidades Académicas y las Resoluciones del Consejo Superior de la UBA que reglamentan la creación y funcionamiento de las mismas) se orientó a tener una visión panorámica de cómo se dan estos procesos en las Facultades que cuentan con espacios institucionales sistemáticos de formación de sus docentes. Se identificaron dos modalidades en términos de formatos para la formación pedagógica de los profesores: las denominadas *Carreras Docentes* y los Posgrados.

En este capítulo nos referiremos específicamente a los resultados referidos a las Carreras Docentes. Las Carreras Docentes son programas que pueden considerarse como un primer nivel de formación que desarrollan prioritariamente algunas instituciones (las Facultades de Agronomía, Derecho y Ciencias Sociales, Farmacia y Bioquímica, Odontología y Medicina) teniendo como mira atender la formación de sus propios docentes.

La otra modalidad, más convencional, encontrada son las *Carreras de Especialización y/o Maestrías*, que dan un segundo nivel de formación, y que se llevan a cabo, como ofertas de los Posgrados, en las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Ciencias Económicas, Ciencias Veterinarias.

2. Metodología según los lineamientos de un modo de *generación conceptual*

En la investigación seguimos los lineamientos propios de una metodología propia de un modo de *generación conceptual* (SIRVENT; RIGAL, 2022), (conocida comúnmente como cualitativa) que se orienta, desde la perspectiva epistemológica dentro del paradigma hermenéutico, en cuanto busca *comprender significados* construidos socialmente. En consecuencia parte de reconocer la peculiaridad de los objetos del mundo cultural y social, que hace que los sujetos investigados sean considerados como tales, es decir como sujetos. Desde la lógica de investigación se enfatiza la inducción a través de un proceso de abstracción creciente partiendo de la información empírica. Consecuentemente se orienta hacia la *generación de teoría* mediante la elaboración de *esquemas conceptuales* que describan e interpreten el fenómeno a estudiar

3. Resultados y discusión

Tal como señalamos precedentemente la investigación se organizó en dos etapas: la primera dirigida para identificar las ofertas que, en términos generales, tiene la Universidad de Buenos

Aires para formación pedagógica de los docentes, y la segunda orientada específicamente al análisis de las Carreras Docentes de esa institución.

3.1 Primera etapa: las ofertas de formación pedagógica de los docentes

En la primera etapa se analizaron aspectos relativos a los Programas de esas dos modalidades que ofrecen las Unidades Académicas, tales como: espacio institucional de la formación y su dependencia institucional, titulación, destinatarios, requisitos para la inscripción y tipo de formación brindada. La información recabada permitió elaborar el cuadro comparativo que presentamos a continuación.

Cuadro 1 - Dimensiones de análisis da Primera etapa.

Unidad Académica	Espacio institucional de formación y Nivel de dependencia Institucional	Títulos que otorga	Destinatarios	Requisitos de inscripción	Tipo de formación que brinda
Facultad de Agronomía	Posgrado/ Secretaría Académica	Docente Autorizado	Docentes auxiliares de la Facultad con por lo menos un año de graduados	Docentes auxiliares de la Facultad con por lo menos un año de graduados	Pedagógica e investigación
Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo	Posgrado/Secretaría de Posgrado	Especialista en Docencia para Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Graduados de carreras de 4 años universitarios que acrediten una formación en el campo del Diseño y el Proyecto	Graduado de la UBA u otras universidades argentinas o extranjeras de 4 años de duración mínimo. Egresados de nivel superior no universitario de 4 años de duración completando prerrequisitos. Acreditar 2 años de experiencia docente y ejercerla.	Pedagógica e investigación

Facultad de Ciencias Económicas	Posgrado/Secretaría de Posgrado	Especialista en Docencia Universitaria	Docentes auxiliares de la Facultad	Graduados de universidades argentinas o extranjeras, o extranjeros de estudios de nivel superior no universitario	Pedagógica
Facultad de Ciencias Veterinarias	Posgrado/Secretaría de Posgrado	Especialista en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas	Graduados de carreras de 4 años universitarios	Graduado de la Universidad de Buenos Aires, de otras universidades argentinas o extranjeras	Pedagógica e investigación
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Programa de Formación y Actualización Docente Continua/ Secretaría Académica	No hay titulación	Docentes auxiliares de la Facultad	Graduado universitario de las carreras que se dictan en la Facultad. Aprobar el examen de ingreso en la cátedra elegido	Pedagógica, epistemológica
Facultad de Farmacia y Bioquímica	Posgrado/Secretaría de Posgrado	Docente Autorizado	Docente de la Facultad y Auxiliares docentes	Graduados de Farmacia. y Bioquímica o carreras afines que desarrollen cargo docente	Pedagógica e investigación

Facultad de Medicina	Posgrado/Secretaría de Educación Médica	Varía según los títulos de PG que se posean: Docente Adscrito al Departamento y Orientación que corresponda/Docente Autorizado	Docentes de la Facultad	Graduado universitario de Universidades Nacionales Públicas o Privadas reconocidas afín a la asignatura en la cual el aspirante desea formarse. Aprobar un Examen de Idoneidad Conocimiento del idioma inglés	Pedagógica, Metodológica y Socio-Humanístico
Facultad de Odontología	Posgrado/Secretaría Académica	Docente Autorizado	Docentes de la Facultad	Odontólogo o Graduado universitario en Cs de la Salud, de Universidades Nacionales o Provinciales con una antigüedad no menor a 2 años. Poseer nombramiento docente en la Facultad	Pedagógica, Investigación y Extensión

El análisis del cuadro nos permite reconocer ciertos rasgos específicos de las dos modalidades encontradas en las ofertas de formación pedagógica para los docentes de la UBA.

Las Carreras Docentes se distinguen por la especificidad disciplinar profesional de su currícula, ya que, al estar destinadas a los docentes de cada Unidad Académica, hay una mayor definición del objeto de estudio y de las necesidades de formación particulares de sus docentes en función de las problemáticas de enseñanza que se plantean en cada contexto institucional. Este criterio de idiosincrasia hace que las propuestas curriculares de las Facultades, como puede observarse, no sean homogéneas en cuanto a requisitos en relación con el desempeño docente, contenidos y duración, tal como se detallará más adelante. En cuatro de las cinco Facultades que tienen esta oferta formativa se obtiene el título de Docente Autorizado otorgado por el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires.

Por su parte las Carreras de Posgrado siguen la reglamentación existente para tal nivel en la argentina, en cuanto a duración y, como es obvio, titulación requerida, pero a su vez la currícula no es homogénea en las distintas Facultades que la ofrecen. Si bien tienen cierto grado de focalización en los contenidos según la especialidad de cada Unidad Académica, la concurrencia de los participantes es amplia ya que no está limitada a la institución.

3.2 Segunda etapa: Las Carreras Docentes como oferta de formación pedagógica de los docentes

En su segundo momento, la investigación se focalizó en el análisis de los cinco casos, que representan las Unidades Académicas que ofrecen las denominadas Carreras Docentes como espacios formativos privilegiados para sus propios docentes. El encuadre metodológico dentro de un modo de generación conceptual incluyó, además de los documentos (relativos en especial al plano curricular),

la realización de entrevistas en profundidad a los responsables y docentes de estos procesos formativos.

El análisis de la información empírica recabada en esta etapa permitió identificar las siguientes dimensiones: la articulación teoría-práctica como principio sinérgico en la enseñanza universitaria y en la formación pedagógica de sus docentes, las concepciones acerca de la formación, el sistema didáctico, y la profesionalización del docente universitario.

En este capítulo focalizaremos dos de estas dimensiones *la articulación teoría-práctica* y las *concepciones de formación* presentes en los casos estudiados según la mirada de los sujetos que dirigen las carreras y que enseñan en ella.

3.2.1 La articulación teoría-práctica como principio sinérgico en la enseñanza universitaria y en la formación pedagógica de sus docentes

Desde una perspectiva fundamentada crítica, tanto el currículum como la enseñanza en la educación superior manifiestan y son afectados por las formas que adopta el relacionamiento entre la teoría y la práctica, definiendo modelos y estrategias cargados de la valoración que se adjudica a esas esferas del conocimiento.

Consecuentemente en términos generales pueden reconocerse dos grandes perspectivas acerca de cómo se vinculan teoría y práctica en la universidad: la *perspectiva tecnicista*, heredera de la tradición del positivismo y fundamentada en la racionalidad técnica, donde el conocimiento se expone sin analizar las condiciones sociohistóricas en las que fue creado y sin reconocerlo como una producción social (CUNHA, 1998) que se manifiesta en la segmentación de las esferas teóricas y prácticas del conocimiento y de la enseñanza; y la *perspectiva fundamentada crítica*, (LUCARELLI, 2009) basada en los principios dialécticos y de la ciencia social crítica, y que pone en acción un relacionamiento dinámico entre lo teórico y lo práctico. En la educación superior un

primer nivel de modalidades sintácticas, de alcance más general y abarcativo, se manifiesta en dos vías principales: como *proceso genuino de aprendizaje* y como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, *formas de operar específicas relativas a la práctica profesional (op.cit.)*. En el primer caso se comprende al aprendizaje como construcción, como un proceso de apropiación del conocimiento, en el que el método didáctico permite trasladar a este contexto las notas propias de la conformación dialéctica (WACHOWICZ, 1995); en el segundo la formación anticipada en los meollos de la profesión de destino es el eje vinculante entre momentos teóricos y prácticos.

En la perspectiva tecnicista la afirmación de asumir la práctica separada de la teoría y en forma diferida, se corresponde con lo que Heller (1977, 244-250) entiende como propia de la “praxis repetitiva”, es decir aquella que implica la repetición de esquemas prácticos desarrollados por otros (en este caso los docentes, los libros, los programas informáticos) y adquiridos como tales por cada sujeto particular (es decir por el alumno individual o el grupo clase). La articulación dialéctica entre teoría y práctica que sostiene la perspectiva fundamentada crítica, implica la existencia de una “praxis inventiva”, que según Heller produce algo nuevo que constituye la solución de un problema de manera intencional.

Estas perspectivas, con orígenes teóricos y cronológicos distintos, coexisten en la actualidad en las propuestas curriculares y en los desarrollos áulicos de las instituciones universitarias.

En síntesis, las vinculaciones entre las dos esferas del conocimiento pueden asumirse, según el posicionamiento epistemológico del que se parta, como una relación dialéctica o una relación causal y de dependencia, implicando derivaciones pedagógicas y didácticas contrastantes. En las Carreras Docentes de la Universidad de Buenos Aires se hacen presentes ambas perspectivas.

En relación a cómo se manifiesta en las Carreras Docentes la articulación teoría-práctica en la formación en el rol del docente universitario (es decir considerando su vía principal de manifestación) (LUCARELLI, 2009), se pudo detectar en nuestra

investigación la presencia de dos maneras de entender esa articulación:

- Una visión donde los espacios curriculares se desarrollan en forma predominantemente independientes entre sí (como puede ser el caso de Medicina) o donde el lugar de la teoría abarca toda la propuesta, negando implícitamente la necesidad de ampliar o revisar la práctica (Derecho); en ambos casos podemos referirnos a una perspectiva epistemológica de índole positivista donde el conocimiento se manifiesta dicotomizado en sus esferas : la práctica es sólo la aplicación de la teoría; o esta ocupa todo el territorio de la formación.

- Una línea, detectada en las tres carreras restantes, que da cuenta de la presencia de una articulación dinámica, del orden de lo dialéctico, entre teoría y práctica, donde el conocimiento se conforma en función de la alternancia de uno y otro momento. Veamos cómo se manifiesta en cada caso.

En la Carrera Docente de Agronomía, se otorga un lugar importante a la Práctica Docente en términos de su duración (96 horas) y también en lo que a la propuesta global se refiere. El espacio de la Práctica Docente incluye la realización, por parte del cursante, de un amplio abanico de las tareas que desarrolla un docente universitario: dar clases, evaluar, preparar materiales, asistir y coordinar reuniones, asesorar y atender consultas de becarios. Las actividades están organizadas en función de un *Dossier*, recurso diseñado por la Asesoría Pedagógica (quien dirige la Carrera) en conjunto con los profesores disciplinares, de manera de orientar el análisis de la propia práctica por parte del participante. El cursante debe ir realizando cada una de las tareas pautadas en el documento, constituyéndose en una especie de portafolio.

Por su parte la Carrera Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica es la que menor número de horas (42) reserva a la Práctica docente supervisada con tutoría, y esta se ubica al finalizar la cursada, pero que tiene instancias anticipatoria funcionando como un eje transversal del diseño curricular. Consiste en la realización un Proyecto anticipatorio de observación de clases, la

planificación de una clase y su realización, actividades que son tutoradas por los integrantes del Área Pedagógica, quienes analizan lo observado y realizan la devolución correspondiente

Así lo expresa un docente de la CD

Algo interesante que tiene el dispositivo de carrera docente es la práctica supervisada. La práctica supervisada implica que finalizada la cursada ellos van a tutorear una clase, van a traer la planificación de esa clase, van a pensar la planificación junto con el Área Pedagógica, se los observa en esa clase, se entrega una devolución, ellos tienen que hacer un análisis de la clase y en realidad con eso se reciben.

El Programa de la Facultad de Odontología ubica la Práctica Docente (de 48 horas de duración) en la mitad del desarrollo de la Carrera Docente, al finalizar el primer año de cursada, propiciando la construcción de una perspectiva dialéctica en la articulación de los momentos teóricos y de práctica, y a la vez el predominio de los rasgos de un *modelo favorable a la reflexión sobre la práctica* (Schon, 1992). Así lo manifiesta la Coordinadora de la Carrera:

La carrera docente tiene dos niveles, entre los dos niveles tiene la práctica docente y ese es un espacio que vamos modificando todo el tiempo en virtud de las posibilidades de los alumnos y de que ese como compás de mirada un poco más reflexiva tenga posicionamientos diferentes. Para nosotros es un espacio de reflexión, es un espacio de "parate" e inclusive cambia la modalidad de cursada porque no es presencial sino tutorial.

Concordante con lo señalado podemos afirmar que estas carreras sostienen el espacio destinado a la Práctica Docente articulado con los Seminarios de índole teórica, observándose distintas vertientes: algunas donde predomina la concepción propia de una *nueva epistemología de la práctica* como lo define Schön (1992), (casos de Farmacia y Bioquímica, y de Agronomía) y otras, como Odontología donde *la reflexión sobre la práctica* se combina y manifiesta un enfoque clínico, propio de la escuela francesa de Filloux (1996), Ferry (1997), donde la preocupación se centra en la singularidad de las situaciones y de los sujetos fundamentándose en los procesos de autoformación con mediadores.

3.2.2 Las concepciones sobre formación docente que sostienen las Carreras Docentes:

En primer lugar se hace necesario considerar que la formación pedagógica de los docentes universitarios se da en las últimas décadas en un contexto de realización favorable en el ámbito universitario, dado el reconocimiento del posible impacto que tiene en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en situación que las nuevas perspectivas teóricas y políticas hacen vislumbrar que el fracaso del estudiantado ha dejado de ser responsabilidad única del alumno, incorporando otras variables, entre ellas, el sistema, la institución y el docente. (FINKELSTEIN, 2022).

Los aportes de la escuela francesa sobre la formación docente en general y para los adultos en particular iniciada en las últimas décadas del siglo anterior y desarrollada en este, permiten encarar estos procesos desde una mirada sociohistórica centrada en la relación entre los sujetos intervinientes (BEILLEROT, 2006). En este sentido se entiende al formarse como el adquirir cierta forma a través de un proceso personal en que el sujeto se forma a sí mismo pero a través de la mediación de otros sujetos y de dispositivos, información que operan como facilitadores (FERRY, 1997)

Se sostiene que la formación, como trabajo sobre sí mismo (FILLOUX, 1996), requiere de condiciones especiales de tiempo y de lugar, diferenciados, separados, de aquellos donde se da la tarea profesional, de manera de establecer así la necesaria distancia reflexiva con la realidad.

Como otro ángulo de esta perspectiva, y avanzando en el análisis de estos procesos en la universidad como organización, otros autores avanzan en la caracterización de la *formación del profesorado universitario* (ARAMBURUZABALA; HERNÁNDEZ-CASTILLA; ÁNGEL-URIBE, 2013); lo entienden como un proceso continuo, sistemático y organizado para el desempeño de la función docente, abarcando tanto la formación inicial como la permanente; a la vez indican que los *modelos* implicados pueden agruparse según se centren en el profesor, en el estudiante, en la

propia institución, o en el sector. En esta postura también se encuentran los aportes quienes sostienen que la reflexión es el dispositivo facilitador para que el docente en formación (como práctico) tome conciencia de cuáles son los supuestos que sostienen sus acciones, esto es enfocándolo en su carácter de un sujeto *práctico reflexivo* (SCHÖN, 1992)

Los casos estudiados en esta investigación se encuentran basados el tipo de formación centrada en la *institución* y específicamente en la *práctica reflexiva*.

Esta mirada de la institución como formadora se advierte en los siguientes testimonios:

Esperamos que [los docentes cursantes] puedan modificar conductas en el aula que no sean acordes al nivel de la Universidad de Buenos Aires. Que tengan claro cómo recurrir a otros colegas o al propio departamento, el Centro para el Desarrollo Docente, en caso de alguna situación que los exceda y no sepan cómo resolverla. Que sean mejores profesores básicamente, o sea que se formen en la docencia y que esto tenga un impacto en la calidad de la enseñanza. (Director de CD, Facultad de Derecho)

Nos gustaría que también fuera un docente que lograra integrarse más efectivamente con otros docentes, que tuviera un poco más de trabajo interdisciplinario. (Docente de CD, Facultad de Medicina)

También destacan la importancia de la práctica reflexiva al testimoniar:

En realidad, nosotros tenemos instalada la práctica durante toda la carrera docente. Para nosotros siempre la práctica docente es una mirada más de reflexión sobre la práctica que instalar una nueva práctica, o sea no tiene la mirada de la práctica que tiene la formación inicial o la formación de profesores porque todos nuestros alumnos realizan su práctica docente. Creo que ese es un punto de inflexión entre nuestra carrera docente y el resto de las carreras docentes. (Coordinadora de CD, Facultad de Odontología)

Nosotros estamos trabajando mucho en la reflexión acerca de la propia práctica, pero todavía nos falta dar un salto en cuanto a los equipos de trabajo. (Docente de CD, Facultad de Odontología)

La CD propone la reflexión sobre la práctica, pero ella está en función de la práctica profesional y la especialidad. Se trabaja con dispositivos que apuntan a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza que realizan los cursantes. (Docente de CD, Facultad de Medicina)

Los hacemos reflexionar sobre: qué obstáculos tuve en esta clase, qué cosas podría haber cambiado, qué cosas cambiaría y qué te dice tu supervisor. Es siempre esta cosa de co-construcción. (Directora de CD, Facultad de Agronomía)

Así que bueno, ahí estamos como para darles por lo menos una mirada crítica... hay gente que cursó carrera y nunca más volvió, y otros que están constantemente generando movimiento. Cuando metemos las tecnologías, siempre eso hace otra vez tracción en la propuesta pedagógica y los hace pensar y vuelven sobre cuestiones que no están revisando y eso me parece reflexivo. (Coordinadora de CD, Facultad de Farmacia y Bioquímica)

En la misma línea se observa insistencia en la relación existente entre el reflexionar y el mejoramiento del mismo proceso formativo

Estoy también influido por esa experiencia, porque uno cree que con experiencia... y ya lo venís haciendo muchos años... y es importante tener gente que pueda uno a través de preguntas pensar otras cuestiones que permitan mejorar la formación docente en la universidad. (Director de CD, Facultad de Derecho)

En síntesis, los datos aportados por la investigación indicarían el predominio de concepciones pedagógicas que identifican a la formación docente de sus profesores con modelos centrados en las necesidades institucionales más allá de los intereses individuales de los sujetos que participan en esos Programas; complementario de esto surge la presencia de enfoques centrados en la reflexión sobre las propias prácticas, ubicando a los docentes en un lugar protagónico.

Conclusiones

Una primera consideración de carácter general sobre la investigación que se presenta en este capítulo, permite afirmar la presencia de diversas miradas acerca de la formación del docente universitario atravesadas en gran medida por los marcos

regulatorios de las diferentes Unidades Académicas en que se inscriben. Las condiciones institucionales, enmarcadas en el contexto sociohistórico en que se desarrollan estas prácticas de formación, determinan los modelos que se implementan. Esto da lugar a programas formativos para los docentes universitarios, con eje en lo pedagógico, que se distinguen por sus características propias en cuanto a: espacio institucional de la formación y su dependencia institucional, titulación, destinatarios, requisitos para la inscripción y tipo de formación brindada.

En relación a las Carreras Docentes que implementan cinco Facultades de la Universidad de Buenos Aires para sus docentes se pudo observar que la tensión entre la formación inicial profesional disciplinar que tienen los docentes cursantes y la formación pedagógica que ofrecen estos Programas dan lugar peculiaridades que inciden en las características de las acciones.

De esta manera las Carreras Docentes expresan rasgos idiosincrásicos propios de su ideología institucional, definidos, en estos casos, en torno a la articulación teoría práctica y al concepto de formación presentes en cada programa.

En relación con la primera de las dimensiones nombradas, se pueden clasificar los programas de formación pedagógica en dos grupos. Uno de ellos, integrado por las Carreras Docentes de las Facultades de Medicina y de Derecho, manifiestan en sus diseños curriculares una perspectiva epistemológica de índole positivista donde el conocimiento se manifiesta dicotomizado en sus esferas, considerándose a la práctica sólo como la aplicación de la teoría (Medicina); o está ocupando todo el territorio de la formación (Derecho). Es interesante remarcar que la formación en el grado de los futuros médicos en la Unidad Académica de la UBA se desarrolla siguiendo un diseño curricular estructurado en ciclos, donde se advierte una separación definida entre lo teórico y lo práctico. De esta manera en el Ciclo Biomédico se presentan las asignaturas de corte prioritariamente teóricas, localizadas en la sede Facultad, mientras que el Ciclo Clínico, con sede en las instituciones de atención de la salud, está directamente orientado hacia las

habilidades complejas de la práctica profesional. Esta matriz dicotómica de raigambre histórica se traslada de igual manera a la currícula de la CD de esa Facultad. Otro tanto se puede afirmar acerca de la formación de grado en Derecho, la cual se concreta a través de un Plan de Estudios de índole casi exclusivamente teórica, siendo relativamente reciente la incorporación de un espacio curricular dedicado a la práctica profesional.

Con respecto a la segunda dimensión, el concepto de formación que sostienen los docentes y gestores responsables de los Programas, se puede reconocer en sus discursos la identificación de la formación docente con una concepción pedagógica que sostiene modelos centrados en las necesidades propias de la institución; a la vez predominan enfoques centrados en la reflexión sobre las propias prácticas, ubicando a los docentes en un lugar protagónico.

Para concluir, a la luz de los interrogantes y reflexiones que pueden motivar los resultados de nuestra investigación, consideramos que es conveniente recordar que la Pedagogía y Didáctica Universitarias se conforman como un *campo en construcción* relativamente reciente y complejo. En este sentido nos permitimos esperar que resultados de investigaciones como las aquí presentamos puedan dejar huellas en el camino de la consolidación del campo, generando el interés por identificar e investigar nuevas aristas de problemas acerca de la formación pedagógica de los docentes universitarios.

Referências

- ARAMBURUZABALA, Pilar; HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes; URIBE, Isabel. Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. **Revista Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado**, v. 17, n.3, p. 345-357, 2013.
- BEILLEROT, Jacky. **La formación de formadores: entre la teoría y la práctica**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.

- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: J. M. Ed., 1998.
- FERRY, Giles. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.
- FILLOUX, Jean Claude. **Intersubjetividad y formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.
- FINKELSTEIN, Claudia. Introducción. *In*: FINKELSTEIN, Claudia; LUCARELLI, Elisa (ed.) **Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica**: abriendo las fronteras. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2022. p 13-28.
- HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.
- LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad**: La innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2009.
- SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992
- SIRVENT, María Teresa; RIGAL, Luis. **La Investigación Social en Educación**: Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2022.
- WACHOWICZ, Lilian. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1995

Capítulo 3

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Jamile Cristina Ajub Bridi
Marielda Ferreira Pryjma
Silvana Stremel

Introdução

As reflexões e análises que deram início a este estudo partiram de três premissas para a sua realização, a saber: a) a formação para a docência no magistério superior no Brasil acontece nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, já o seu aprimoramento profissional se dá na atuação cotidiana e na continuidade formativa do professor; b) é na formação continuada que o professor se depara com a necessidade da inovação pedagógica; c) as instituições de educação superior têm a função de promover e assegurar a formação continuada do professor universitário. As inquietações que surgiram dessas premissas trouxeram para a equipe de pesquisadores inúmeros questionamentos sobre os processos formativos continuados dos professores da educação superior. E foi, a partir desse contexto, que o presente estudo teve a intenção de analisar uma proposta de formação para a docência na educação superior, com o intuito de entender como esse processo se configura e contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Dessa maneira, para auxiliar a compreensão do objeto de estudo, os seguintes tópicos foram abordados neste texto: a) aspectos contextuais e pedagógicos da docência na educação superior; b) experiências de formação continuada de professores na educação superior em contexto nacional e internacional; c) estudo

do programa de desenvolvimento profissional docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Para além da análise das propostas formativas, esse estudo possibilitou delinear, mesmo que de forma singela, o perfil do docente no contexto institucional analisado, desde a constituição dos espaços de formação, até a compreensão de como se dá a construção da profissionalidade do docente da educação superior.

A docência no Ensino Superior: aspectos contextuais e pedagógicos

A educação superior é um dos níveis de ensino proposto pelo sistema educacional brasileiro. Os cursos sequenciais, tecnológicos, de graduação, pós-graduação e de extensão compõem a educação superior no Brasil. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* compreendem todos os cursos de mestrado e doutorado (acadêmico e profissional) ofertados no país e são os responsáveis pela formação docente do professor que irá atuar na educação superior (BRASIL, 1996).

Ademais, é importante destacar que a criação dos programas de pós-graduação no país teve vínculo com a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, sendo essa instituição responsável por desenvolver um sistema de avaliação para garantir que os programas de pós-graduação tivessem a qualidade necessária para a formação de pesquisadores e cientistas no país. A partir da década de 1970 foram criados diversos planos nacionais para a pós-graduação, entre eles a “capacitação docente dos professores universitários” (PRYJMA, 2009, p. 54). Barreto (2006) explica que a ênfase desse plano foi a formação de professores para a educação superior e de pesquisadores para o trabalho científico de alto nível, para a atuação em diferentes espaços do mercado de trabalho. No entanto, a história demonstra que a pesquisa passou a ser assumida como a principal atividade na educação superior, pois um dos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação é a pesquisa,

estabelecendo a universidade como um espaço privilegiado para a produção do conhecimento.

Com a priorização da pesquisa nos programas de pós-graduação, a formação para a docência passa a ter uma configuração secundária e a valorização do pesquisador supera a do professor na educação superior, já que a produtividade na academia, por ser um critério de avaliação dos programas, gerou um entendimento de que quanto mais o professor produzir, melhor será a qualidade do programa (PRYJMA, 2009).

A LDB 9394/1996 define no Art. 43 as finalidades da educação superior da seguinte maneira:

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).

A partir dessas definições da legislação educacional, observa-se as especificidades daquilo que envolve a atuação do professor

universitário pautadas no tripé ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, os processos formativos devem possibilitar o desenvolvimento integrado desses aspectos, resgatando a “característica da profissionalidade na atuação docente” (MASETTO, 2020, p. 848). Portanto, faz-se necessário, por parte das instituições de Ensino Superior, proporcionar espaços para a formação pedagógica do professor visando a inovação e a qualidade do ensino.

A principal premissa que surge das considerações sobre a profissionalização docente indica que o processo de tornar-se professor deve ser construído ao longo da trajetória profissional de cada um (DAY, 1999). Assim, a profissão docente se constrói durante toda a vida profissional do sujeito, isso significa que o professor atua de formas distintas nos diferentes momentos e precisa reanalisar as suas práticas para compreender se elas estão atendendo as necessidades sociais, aos anseios do mundo do trabalho, as aspirações dos estudantes em relação ao seu próprio processo formativo. Por isso, a docência é uma atividade complexa.

Nesse contexto, para Tardif (2014) as profissões que lidam com o “outro” nem sempre possuem contornos bem definidos. Portanto, investir na formação continuada dos docentes é fundamental para a superação dos desafios que surgem no decorrer da carreira, tendo como principal objetivo dar suporte pedagógico aos docentes, por meio de experiências que provoquem reflexões sobre as práticas que melhor se adequem aos diferentes desafios relativos aos contextos educacionais, considerando as constantes mudanças curriculares, tecnológicas e metodológicas que são impulsionadas por aspectos políticos, culturais e sociais.

Entende-se, dessa maneira, que a formação do docente universitário não poderia ficar restrita aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que, concordando com Tardif (2014), está relacionada ao desenvolvimento profissional ao longo da vida. Assim sendo, as iniciativas formativas nas instituições de Ensino Superior podem contribuir para esse processo, levando em consideração a cultura institucional, a realidade, as demandas e

práticas locais. Como argumenta Medeiros (2007, p. 79) “vale muito insistir na formação deste profissional, para que se possa assegurar aos universitários uma formação também de qualidade. A formação de futuros profissionais é, não totalmente, mas em grande parte, reflexo da formação e prática de seus mestres”.

Experiências de formação continuada de professores na educação superior em contexto nacional e internacional

A análise de diferentes experiências de formação continuada contribui para o entendimento de como as instituições de educação superior têm enfrentado o desafio de proporcionar espaços para que os processos formativos aconteçam. Dessa forma, foram selecionadas quatro experiências propostas por instituições de educação superior que tinham uma estreita aproximação com os princípios formativos analisados neste texto. Na análise dessas experiências, observaram-se os seguintes elementos: a) as premissas de formação continuada; b) a organização da formação; e c) os resultados pretendidos.

A apresentação das análises terá início com as propostas formativas experienciadas por duas universidades localizadas no Brasil, a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), tendo como base as pesquisas publicadas por Neitzel, Ferri e Leal (2009), e por Rodhen e Rhoden (2017). Já para as duas universidades estrangeiras, a McGill University no Canadá¹ e a Universidade do Minho em Portugal², foram utilizados documentos publicados nos sítios institucionais dessas entidades.

A primeira informação relevante sobre o programa de formação continuada dos professores do magistério superior da UNIVALI refere-se ao seu objetivo que é o de promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e impulsionar a busca de novos

¹Universidade McGill: <https://www.mcgill.ca/>.

²Universidade do Minho: <https://www.uminho.pt/PT>.

saberes que possibilitem ao docente refletir sobre sua prática pedagógica, com vistas a melhoria na qualidade da educação (NETITZEL; FERRI; LEAL, 2009).

O referido programa foi desenvolvido apoiado na concepção de Pedro Goergen, o qual defende que a formação de professores do magistério superior precisa contemplar os aspectos científico-tecnológicos, bem como, aspectos relacionados à dimensão ética, cultural e política da prática educativa (NETITZEL; FERRI; LEAL, 2009).

Dessa forma, ancorado na concepção de Pedro Goergen e entendendo a importância da formação continuada dos professores, o programa da UNIVALI, iniciado nos anos 2000, utiliza diversas metodologias que incluem oficinas e minicursos. Está pautado em três grandes eixos: a) política institucional; b) saberes docentes; e c) cultura e formação geral.

O desenvolvimento da proposta entre os docentes da UNIVALI revelou que os profissionais, além de participarem das oficinas, voluntariaram-se como formadores para socializarem suas pesquisas vinculadas ao desenvolvimento e às inovações na área pedagógica, ampliando as possibilidades de reflexão sobre a prática docente. Essa participação ativa dos professores reforçou a premissa de que o envolvimento em um programa de formação amplia as estratégias de interação em sala de aula, repercutem no planejamento do trabalho em classe, no aprofundamento de conceitos, na adoção de critérios nas atividades avaliativas, na acessibilidade de conteúdos aos alunos, no estabelecimento de uma rede de aprendizagem. Segundo os autores, o mais importante, é que a formação modifica a visão de educação dos professores:

Ao participar de um programa de formação, o profissional do ensino superior se percebe não como mero executor de políticas, mas como um educador sócio-histórico; por isso, um programa de formação continuada deve auxiliar no exercício ético da docência, no aprimoramento da sensibilidade pessoal e profissional do docente, colaborando para a construção de sua identidade (NETITZEL; FERRI; LEAL, 2009, p. 323).

Em relação ao programa de formação continuada de docentes da UNIPAMPA, Rodhen e Rhoden (2017) indicam que a proposta partiu da premissa explicitada por Maria Isabel Cunha, a qual entende que a formação continuada “visa o desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço de trabalho, com vistas a aperfeiçoar a qualidade de trabalho” (RODHEN; RHODEN, 2017, p. 47).

O estudo demonstrou que a UNIPAMPA, desde sua criação, apresentou preocupação em construir uma política para a formação docente. Dessa forma, a instituição demonstra valorização dos processos de reflexão sobre a prática e os estudos de questões pedagógicas entre os docentes com diferentes formações e experiências profissionais, tendo em vista a qualidade do ensino (RODHEN; RHODEN, 2017).

Em 2008 foi elaborado na instituição o primeiro evento de formação, denominado: “Seminário de Desenvolvimento Profissional: Pedagogia Universitária”, destinado a todos os professores da UNIPAMPA, no qual abordou-se o contexto sociocultural-educacional e político-econômico da região e culminou em um levantamento conjunto do “perfil do egresso” da universidade. Em 2010, a instituição efetivou a política para a formação docente, por meio da aprovação do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, elaborado a partir dos seguintes entendimentos: a) que a docência é desenvolvida constantemente; b) que a formação é construída coletivamente e nas diversas atividades institucionais em que o docente atua; c) que é preciso proporcionar espaços de reflexão sobre as práticas pedagógicas (RODHEN; RHODEN, 2017).

Conforme Rodhen e Rhoden (2017), o programa foi desenvolvido por meio de três projetos: 1) o Projeto de Acolhida e de Acompanhamento do Professor Ingressante (PAAPI), que buscava a integração do novo professor e o estudo da organização política, pedagógica e estrutural da instituição; 2) o Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior (PADS), destinado a processos formativos como: seminário de desenvolvimento profissional, oficinas e palestras para professores em exercício; e 3)

o Projeto de Qualificação da Gestão do Ensino (ProGen), que visava a formação do coordenador de curso de graduação, por meio de ações formativas presenciais e a distância (RODHEN; RHODEN, 2017).

Como experiência internacional de formação de professores, verificou-se as propostas formativas da McGill University, localizada em Quebec no Canadá. A McGill University desenvolve um programa de desenvolvimento profissional de professores e gestores, abordando principalmente temas como: inclusão, saúde, gestão de sala de aula, currículo e tecnologias, com atividades de seminários e oficinas presenciais e a distância.

Além desses temas abordados, o programa contempla nos cursos para a formação de professores, didáticas que permitem a pesquisa da própria prática, capacitando os professores a atuar em sala de aula por meio do conhecimento didático-pedagógico e científico aplicado ao Ensino Superior, visando a discussão de temáticas atuais e de novas possibilidades de articular o processo de ensino e aprendizagem em sala.

Outro aspecto valorizado no programa, refere-se ao cuidado de ofertar formações aos professores considerando seus diferentes estágios da vida acadêmica, ou seja, o programa considera formações específicas para os professores em início de carreira, para os docentes mais experientes, para aqueles com formação na área da educação, para aqueles que nunca se aproximaram das discussões pedagógicas e para aqueles que possuem cargos de gestão.

A McGill University tem o centro “Teaching and Learning Services” cuja missão é criar uma comunidade de pessoas que estudam o processo de ensino-aprendizagem. O centro organiza-se com a colaboração de alunos, professores e funcionários, proporcionando ambientes de compartilhamento de saberes e experiências educacionais significativas.

O “Teaching and Learning Services” tem como natureza da sua atuação, os seguintes pontos: a) o foco centrado no aprendizado; b) o ensino como eixo central; c) a exploração de novas abordagens, contextos e ideias sobre ensino e aprendizagem fundamentadas em

evidências da literatura; d) atividades significativas de desenvolvimento educacional; e) ambiente propício para o desenvolvimento educacional; f) investimentos estratégicos para apoiar atividades de desenvolvimento educacional.

Considerando a natureza da atuação do “Teaching and Learning Services” entende-se que a sua principal missão é desenvolver espaços para a valorização do ensino e das discussões pedagógicas, por meio de ações, como: workshops, seminários e eventos; preparação e design de curso; avaliação institucional; avaliações dos cursos; supervisão e mentoria de professores; tecnologias de aprendizagem; prêmios de ensino; portfólio de ensino; recursos didáticos; comitês e grupos de trabalho; incentivos à propostas de inovação no ensino; estudo e experimentação para configuração de novos espaços de aprendizagem; pesquisas sobre inovação no ensino e no currículo; desenvolvimento de projetos de ensino.

Além dessa atuação, o “Teaching and Learning Services” assessora a McGill University na preparação de espaços para o desenvolvimento de salas de aula de aprendizagem ativas, laboratórios de aprendizagem ativa, salas de aula planas, salas de aula em camadas, salas de palestras, laboratórios de ensino e salas de palestras de atividades ativas.

O corpo docente participante do centro é a linha de frente para discutir novas inovações institucionais e criar um roteiro para inovações sustentáveis. Esses professores, também estão dispostos a serem contatados pelo corpo docente durante todo o ano para falar sobre tecnologias instrucionais e promover seu uso no ensino e na pesquisa.

O programa da McGill University tem uma abrangência institucional bem importante, com impactos expressivos no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras de qualidade.

A segunda universidade internacional analisada foi a Universidade do Minho, localizada em Braga, Portugal. Na Universidade do Minho, há o “Centro IDEA-UMinho” o qual

promove e valoriza a inovação e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na universidade.

Tal centro é constituído por docentes da UMinho e coordenado pela Pró-Reitoria para os Assuntos Estudantis e Inovação Pedagógica. O Centro exerce a sua atividade em estreita articulação com os Conselhos Pedagógicos das Unidades Orgânicas de Ensino e Investigação, o Gabinete de Apoio ao Ensino e as Associações de Estudantes.

O “Centro IDEA-UMinho” desenvolve o seu trabalho em 3 eixos centrais: 1. Apoio a projetos; 2. Desenvolvimento e Formação; 3. Eventos.

A partir dos eixos e visando promover a melhor educação disponível, o Centro dinamiza e apoia diversas ações, entre elas:

- Programa Docência +, especialmente dirigido a docentes com menor experiência de ensino, e que ambiciona contribuir para a criação de uma comunidade mais ativa e atenta à dimensão docente do trabalho universitário;

- Ciclos de formações pedagógicas (dois ciclos intensivos por ano letivo), sobre temáticas diversas como métodos inovadores, uso das tecnologias e avaliação das aprendizagens. Programa anual de financiamento e apoio/ mentoria a projetos de inovação pedagógica na universidade;

- Jornadas pedagógicas anuais para divulgação e partilha de projetos, experiências e estudos desenvolvidos na Universidade, podendo estar diretamente associadas a outras iniciativas do Centro - Projetos IDEA ou programa de formação - ou acolhendo iniciativas desenvolvidas no seio das Unidades Orgânicas de Ensino e Investigação;

- Apoio à constituição de comunidades profissionais para a inovação pedagógica;

- Realização de estudos ligados ao Ensino Superior;

- Apoio à realização de seminários, conferências e workshops sobre pedagogia no Ensino Superior, tendo dinamizado em 2018 a 5ª edição do Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES), com edição dos respetivos anais;

- Mentoria / tutoria de estudantes e coordenada.

Além disso, a equipe do Centro IDEA-UMinho é multidisciplinar e trabalha na área da pedagogia universitária no sentido de criar um roteiro para inovações sustentáveis. Esses professores também estão dispostos a serem contatados pelo corpo docente durante todo o ano para falar sobre tecnologias instrucionais e promover seu uso no ensino e na pesquisa.

A compreensão das experiências nacionais e internacionais apresentadas no presente texto, evidenciam a importância de políticas institucionais que viabilizem a construção de centros de pesquisas em educação e ensino do magistério superior, o incentivo à docência e às propostas de formação do docente do magistério superior no seu lócus de atuação visando o desenvolvimento profissional docente.

A formação do docente universitário em exercício na UTFPR

Para analisar a estrutura e organização do programa de formação para a docência destinado ao professor que está em exercício no magistério da educação superior, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)³, se faz necessário contextualizar alguns aspectos que contribuíram para a elaboração do referido programa na instituição.

Desde 2008, quando o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - CEFET-PR tornou-se a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)⁴, a instituição garantiu espaços para a discussão da política de gestão de pessoas e da política acadêmica para o ensino, pesquisa e extensão, entendendo

³UTFPR é constituída por uma reitoria e 13 campi localizados no Estado do Paraná: Apucarana; Campo Mourão; Cornélio Procopio; Curitiba; Dois Vizinhos; Francisco Beltrão; Guarapuava; Londrina; Medianeira; Pato Branco; Ponta Grossa; Santa Helena; Toledo.

⁴O disposto legal que trata da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná é a Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.

a importância da formação do docente do magistério superior como garantia de qualidade do processo educativo.

A revisão da proposta de formação de professores nesse novo contexto tornou-se uma ação necessária, pois o corpo docente era composto por profissionais do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) que passariam a atuar no magistério superior. A criação do Departamento de Educação da UTFPR, em julho de 2009, demonstrou a intenção de assegurar o apoio à docência nesse contexto de trabalho (UTFPR, 2009).

O Departamento de Educação - DEPEDUC vinculado à Pró-reitora de Graduação da UTFPR, coordena de forma institucional as atividades de formação do docente de todos os campi da UTFPR. Como a estrutura institucional é composta por campus em treze municípios, foi criado o Departamento de Educação - DEPED para o desenvolvimento de atividades locais (em cada um dos campi), contando com o apoio de profissionais como pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e técnicos administrativos.

No campus Curitiba, a estrutura do DEPED (denominado DEPED-CT) foi estabelecida de forma distinta dos demais, uma vez que além de contar com os profissionais supracitados, professores concursados para a atuação na educação superior foram vinculados a esse departamento. Esses professores, do quadro efetivo, têm formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) na área de educação e atuam nos cursos de licenciatura ofertados pela Universidade. Para além das atividades da docência, eles desenvolvem estudos e pesquisas, promovem ações de extensão universitária e participam da elaboração e da execução dos processos de formação do docente do magistério superior.

Faz parte da estrutura dos DEPEDs dois núcleos: o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) e o Núcleo de Ensino (NUENS). Tais núcleos se articulam nas ações relacionadas ao ensino. Enquanto o primeiro realiza levantamentos para entender as necessidades pedagógicas, psicológicas e sociais dos estudantes a fim de garantir a sua permanência na Universidade, o NUENS visa as ações relacionadas

aos docentes. São atribuições do NUENS: a) executar a política de qualificação e capacitação (formação continuada) do docente; b) apoiar didática e pedagogicamente os docentes da UTFPR; c) coordenar e ministrar as disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura; d) propor e executar ações relacionadas aos programas de formação pedagógica.

Com essa disposição, o NUENS desenvolve programas e propostas de formação em âmbito interno e essas vão ao encontro do que se entende por formação de professores na contemporaneidade e a concebe de maneira mais ampla como um processo de desenvolvimento profissional, emancipatório, autônomo e que incorpora a ideia de percurso profissional. A proposta de formação docente desenvolvida nesse contexto não se idealiza em uma trajetória linear, mas evolui como uma continuidade de experiências marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores sociais, políticos, pessoais, familiares, profissionais, institucionais incidem nesse processo. Esses fatores interferem não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

No campus Curitiba, o DEPED, por ter professores efetivos, desenvolveu diversas atividades e ações vinculadas à formação para a docência e a pesquisa sobre os processos formativos. A proposição do Grupo de Pesquisa Transmutare, vinculado ao Diretório de Pesquisa do CNPq, inaugurou os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente na instituição. Muitas ações decorreram das pesquisas realizadas por esse grupo, a saber: a) a proposição dos simpósios internacionais sobre desenvolvimento profissional docente; b) a aprovação de diversos projetos de pesquisas na instituição; c) a criação da Revista Transmutare, periódico responsável pela divulgação dos resultados de pesquisa na área da educação; d) participação dos professores em processos formativos propostos pelos sistemas municipais e estadual de ensino; e) participação de professores nos programas de pós-graduação em educação; entre outras atividades. O DEPED-CT foi inovador na proposição de sua estrutura organizacional,

permitindo que a relação entre o ensino e a pesquisa se estabelecesse de maneira concreta, já que as ações e pesquisas da prática propostas pelo DEPED-CT poderiam se converter em políticas formativas para os docentes da instituição como um todo, ampliando a compreensão acerca da profissionalidade e do trabalho docente.

Com o passar dos anos, a instituição foi aprimorando a sua proposta e em 2019 estabeleceu os propósitos do Departamento de Educação - DEPEDUC no novo texto do seu Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI (2019-2022), ao indicar que caberia ao DEPEDUC a

Criação, implantação e desenvolvimento do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente I e II; propor diretrizes, coordenar a atuação e os procedimentos dos DEPEDs; viabilizar o acesso a conhecimentos pedagógicos que contribuam para a construção da identidade docente da UTFPR; estabelecer políticas para o desenvolvimento profissional docente (UTFPR, 2017b).

Esses dados evidenciam como a UTFPR vem demonstrando, ao longo dos anos, que o seu enfoque está em busca do aprimoramento do seu processo de ensino e aprendizagem. Em documentos institucionais, como o PDI, menciona que uma das atribuições dos DEPEDs envolve a responsabilidade pela formação continuada de docentes em exercício e define, como uma das metas da Universidade, “desenvolver políticas de formação continuada e de acompanhamento do corpo docente” (UTFPR, 2017b, p. 18).

Nesse mesmo documento (UTFPR, 2017b) é ressaltada a necessidade da implementação de duas ações essenciais para o aprimoramento do ensino: a) formação e desenvolvimento profissional docente para os docentes que irão atuar no magistério superior; b) formação dos profissionais para que obtenham o conhecimento necessário para (re)elaborar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Com isso, a principal ação do DEPED de todos os campi da UTFPR é a promoção de espaços de formação do docente da

instituição. Nesse contexto, os DEPEDs organizam e executam a semana de formação docente, que ocorre a cada início de semestre, promovendo o debate entre os professores sobre temas ligados ao ensino, a didática, a internacionalização universitária, a extensão, a relação professor-aluno, a saúde mental do professor, entre outros. Essas formações são organizadas em forma de palestras, oficinas, mesas redondas e comunicação de relatos de experiências. Além da organização das semanas pedagógicas, outros projetos e programas de formação também são desenvolvidos pelo DEPED de cada campus visando o desenvolvimento profissional dos professores da instituição.

Política institucional de formação docente: o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da UTFPR

As políticas institucionais de formação docente são propostas para todo o sistema UTFPR, indicadas pela Reitoria e abrange todos os campi da universidade (UTFPR, 2017b). Em relação à formação continuada do professor, o DEPEDUC em conjunto com os campi tem autonomia para propor e desenvolver as suas ações. O mesmo ocorre com os Departamentos de Educação (DEPEDs), visto que existem particularidades contextuais que precisam ser atendidas.

De acordo com a notícia divulgada no site institucional:

A instituição foi a pioneira na oferta de cursos de formação pedagógica de professores. Tudo começou com o programa Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), em 1946. O CBAI era um programa de cooperação educacional para a formação de docentes para o ensino industrial, formado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos. A UTFPR, denominada então de Escola Técnica de Curitiba (ETC), foi a primeira instituição a enviar aos Estados Unidos uma equipe, em 1957, para receber o treinamento. Estes professores foram os responsáveis por aplicar este treinamento nos programas e cursos desta área na Instituição. Com este programa, teve início, além do processo de formação pedagógica, o de internacionalização da Universidade, já que partia de um convênio com os Estados Unidos.

Na década de 80, os cursos de formação de professores passaram a ser denominados de Esquema I e Esquema II, sendo o primeiro para portadores do diploma de grau superior e o II destinado aos de diploma de técnico de nível médio. Os dois também mantinham o mesmo princípio de levar a formação pedagógica aos participantes (UTFPR, 2018).

Nesse contexto, é possível perceber que a instituição, há muito tempo, busca considerar os processos formativos como forma de valorização da profissionalização docente, construindo uma trajetória com diferentes estratégias, visando a melhoria da qualidade educativa. Contudo, ainda não havia na instituição um programa que abrangesse todos os campi e desenvolvido a partir de uma política institucional para a formação do docente.

Nesse aspecto, no ano de 2019 foi aprovado o Regulamento do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (UTFPR, 2019) que consiste em um plano integrado de formação do professor. Tal programa considerou as características dos professores da instituição, que contava com aproximadamente 40% do seu corpo docente na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), e aproximadamente 60% de docentes em carreira do Magistério Superior. Quanto à formação, aproximadamente 98% dos docentes têm formação em pós-graduação *stricto sensu*. Um segundo aspecto é que a maioria desses profissionais (aproximadamente 76% dos professores da UTFPR) possui o título de doutor.

Outra característica observada foi o tempo de carreira. Considerando que a média de anos de trabalho para carreira profissional de um professor da educação superior é de 62,5 anos (60 para as mulheres e 65 para os homens), o tempo de docência está bastante equilibrado. 44,6% dos professores estão classificados entre os primeiros quinze anos de carreira e 47% deles estão na segunda etapa de atuação profissional, isto é acima de 16 anos de atuação. Isso indica que esses docentes, em particular, terão um longo período para a atuação profissional em um momento em que a sociedade passa por transformações bastante significativas, justificando a criação e implantação de programas de formação

continuada para que essas pessoas tenham a condição necessária para se desenvolverem como profissionais da educação.

A construção do regulamento do Programa de Desenvolvimento Profissional foi coletiva e teve a participação de diversos profissionais vinculados aos Departamentos de Educação (DEPEDs) e de outros setores da instituição. O início dessa construção contou com a realização do entendimento do perfil do professor, mencionado anteriormente, de um levantamento bibliográfico e de experiências formativas na área da educação superior. Dessa maneira, foram observadas várias experiências de formação continuada em diferentes instituições, e realizados estudos documentais e bibliográficos, os quais compuseram a base teórica para a elaboração do regulamento. Esse processo contou com a participação de pedagogos, psicólogos e professores que atuavam nos DEPEDs dos campi, coordenados pelo DEPEDUC e Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, por meio de debates coletivos, tornando o processo bastante democrático. O texto da minuta do regulamento do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente foi escrito coletivamente e após passar por uma consulta pública na comunidade acadêmica, foi aprovado pelo Conselho de Graduação e Educação Profissional - COGEP, da UTFPR, em março de 2019.

Segundo o regulamento, o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente,

visa contribuir para a constituição da identidade docente; viabilizar o acesso a conhecimentos pedagógicos; incentivar um processo contínuo de reflexão acerca do ensino e da aprendizagem; promover o desenvolvimento de uma prática pedagógica qualificada de ensino superior no âmbito da educação tecnológica; suscitar novas temáticas para o aperfeiçoamento do trabalho docente; colaborar no desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão de forma articulada; fomentar a participação em eventos relativos à formação docente, como forma de reconhecimento e valorização profissional (UTFPR, 2019, Art. 3º).

Quanto à estrutura, o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente contém dois planos: 1) Plano de

Desenvolvimento Profissional Docente Inicial, destinado à formação inicial dos professores ingressantes e em estágio probatório e professores em contrato temporário e é condição para a aprovação no estágio probatório⁵; 2) Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Continuado, destinado à formação continuada dos professores estáveis da instituição e docentes com nota menor ou igual a 75% na Avaliação do Docente pelo Discente⁶.

Os Planos de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial e Continuado estão organizados considerando o fator “hora” para a sua estruturação, isto é, cada docente necessita compor uma carga horária formativa mínima para a sua validação. Assim, diversas atividades foram propostas e passaram a compor o quadro de formação pedagógica e específica do professor. Essas ações converteram-se em módulos temáticos oferecidos pelos DEPEDs, em parceria com as Diretorias de Graduação dos campi, e apoio do DEPEDUC/PROGRAD. Para além dos módulos com temas específicos para a docência, o programa também considera como atividade de formação continuada a participação dos docentes em seminários sobre educação e/ou ensino, congressos sobre educação e/ou ensino, palestras sobre educação e/ou ensino, grupos de estudo, orientação pedagógica organizada pelos DEPEDs, execução de projetos de ensino, publicação de artigos na área da educação e/ou ensino, entre outras.

O Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial é constituído pela integralização de 192 horas em cursos de formação, sendo 36 horas distribuídas em atividades de formação

⁵ Se refere ao período de 36 meses de avaliação da aptidão e capacidade para o desempenho do cargo ocupado dos servidores efetivos da UTFPR, observados os fatores de assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade.

⁶ A avaliação do docente pelo discente da UTFPR é o instrumento de aferição, acompanhamento e conhecimento da qualidade de ensino oferecido que proporciona aos alunos a participação no ensino e, aos professores, os retornos para andamento de suas práticas didático-pedagógicas. Nesse instrumento são avaliados aspectos relacionados: à relação professor-aluno; ao conteúdo, à didática, ao planejamento e à avaliação.

que o professor pode compor conforme o seu interesse e a sua necessidade de desenvolvimento e 156 horas em módulos específicos do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente ofertado pelos DEPEDs.

Foram organizados 8 (oito) módulos temáticos voltados para a docência, que seriam ofertados nas modalidades presencial e a distância, porém com o isolamento social provocado pelo COVID-19 foi organizado inteiramente a distância. Os módulos e suas cargas horárias são:

- Módulo I - A Universidade e o Trabalho Docente (16h);
- Módulo II - Princípios Institucionais e Educação Tecnológica (16h);
- Módulo III- A Educação na Contemporaneidade e suas demandas (16h);
- Módulo IV- Relações profissionais na docência universitária (16h);
- Módulo V - Educação e Trabalho (16h);
- Módulo VI - Metodologias e Didática no Ensino Superior (32h);
- Módulo VII - Tecnologias e Prática Pedagógica (12h);
- Módulo VIII - Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior (32h).

De maneira geral, buscou-se na organização desses módulos que o professor iniciante conhecesse as especificidades do trabalho docente, no contexto atual, entendendo as características de uma universidade tecnológica (a UTFPR), visando um planejamento de ensino e uma prática pedagógica fundamentada.

O Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Continuado é obrigatório para os docentes com nota menor ou igual a 75% na Avaliação do Docente pelo Discente, por dois semestres consecutivos. Nesse Plano, o docente precisa realizar, no mínimo, 16 horas de formação pedagógica que pode ser composta pelas seguintes atividades: realização de um dos módulos organizados para o Plano Inicial; acompanhamento pedagógico especializado; publicação de artigo na área da educação ou do ensino; participação

em eventos da área da educação ou ensino. A organização desse Plano viabiliza que o professor da instituição tenha a possibilidade de planejar, com o seu chefe imediato, a melhor maneira para promover o seu próprio desenvolvimento a partir das observações apresentadas pelo discente na avaliação do docente.

Pela primeira vez, a instituição vinculou, em um regulamento próprio, a necessidade da formação continuada do professor aos processos de avaliação da UTFPR. Conforme anteriormente relatado, o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial pode interferir na composição da nota para aprovação no estágio probatório para professores iniciantes. Tal determinação impactou diretamente no Regulamento de Estágio Probatório da UTFPR, aprovado em 2017, em que se incluiu em 2019, no artigo 6º, a necessidade do professor em estágio probatório apresentar em seu Plano de Trabalho, elaborado junto com a chefia, a inclusão da integralização do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial. Acrescentou-se ainda, no artigo 17, que a não comprovação da integralização das horas do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial (192 horas compostas pelos módulos e atividades diversas) ocasiona a subtração de 20,0 (vinte) pontos do Resultado da Avaliação Final do estágio probatório (UTFPR, 2017a).

Se o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial tem impacto direto na avaliação do estágio probatório, o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Continuado relaciona-se ao desempenho individual do professor. Isso porque todos os professores com nota menor ou igual 75% na Avaliação do Docente pelo Discente, por dois semestres consecutivos, são convocados pelos seus chefes para realizarem um planejamento de ação que inclui o Plano Continuado. Além disso, a não realização do Plano Continuado pode impactar na avaliação de desempenho do servidor pela chefia no ano seguinte (UTFPR, 2019). A vinculação da formação continuada com a avaliação do docente, neste Programa, tem o propósito de proporcionar e garantir um espaço para o professor refletir e analisar os aspectos que foram apontados

na avaliação por seus estudantes e transformar a sua prática visando maior qualidade no ensino.

O desafio para a formação docente está se ampliando, se concretizando, se tornando essencial para o desenvolvimento da educação superior e a questão que emerge é como sensibilizar um jovem professor da necessidade de seguir aprendendo pelos próximos 15, 20, 25 anos de trabalho. O desenvolvimento profissional é um direito e não um dever no sentido de imposição. Nessa perspectiva, o entendimento sobre a necessidade de aprender a ensinar em diferentes contextos é imprescindível.

Existem demandas formativas que se mostram muito evidentes nos problemas e desafios presentes nos contextos educativos. Tais demandas são específicas de cada professor, de acordo com sua trajetória e experiências. Sendo assim, o processo de formação continuada se torna um projeto que está em constante movimento e que necessita almejar e atender diferentes necessidades, àquelas pedagógicas, metodológicas, práticas, conceituais, técnicas, entre outros aspectos. Entende-se que os Planos (Inicial e Continuado) do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da UTFPR, com a composição de uma carga horária que contempla diversas atividades, oferecidas pela UTFPR e que podem ser buscadas em outros espaços de formação, permitem que os professores tenham a oportunidade de planejar o seu desenvolvimento profissional de acordo com os seus interesses e necessidades formativas.

Considerações finais

Partindo do contexto institucional e levando em consideração a intenção do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da UTFPR, algumas considerações podem ser feitas a partir da análise documental realizada. A proposta da aprendizagem para a docência inserida nas bases estruturais do programa em questão, suscita três aspectos relevantes que apesar de terem as suas particularidades no contexto, são totalmente interdependentes

entre si, a saber: a) atividades práticas para a formação; b) socialização e reflexão sobre a ação docente; c) institucionalização da formação em serviço.

As “atividades práticas para a formação” delineiam a estrutura formativa do programa, na medida em que considera uma diversidade de atividades para a formação dos professores que inclui desde os saberes da experiência (história de vida pessoal e produzidos no cotidiano da prática), os saberes do conhecimento (da área específica), os saberes pedagógicos (currículo, didática, processo ensino-aprendizagem, etc.) (PIMENTA, 1999), até alcançar o propósito universitário que busca a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Em relação à “socialização e reflexão sobre a ação docente”, o programa enaltece a troca de experiência e socialização de práticas pedagógicas, pois indica a necessidade de se realizar seminários, atividades de discussão, produção de artigos na área de educação ou ensino, participação em eventos destinados ao compartilhamento de práticas de ensino inovadoras, entre outras ações que podem ser delineadas de acordo com as particularidades dos sujeitos envolvidos.

O terceiro aspecto refere-se à “institucionalização da formação em serviço”, visto que o programa é regulamentado, estabelece a participação de todos os professores ingressantes na carreira docente da instituição e pressupõe o acompanhamento pedagógico por um departamento responsável especificamente para este fim. A proposta considera que a institucionalização de um programa de formação só se solidifica e se estrutura quando uma instituição assume o compromisso com a formação continuada de seus professores.

Por fim, entende-se que investigações futuras poderão analisar a implementação e execução do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente na UTFPR, bem como os resultados que trará sob a ótica dos impactos para a prática docente e o entendimento de quais seriam as percepções dos professores participantes em relação a sua aprendizagem para a docência.

A educação superior possui um contexto de rápidas transformações. Essas transformações geram novos desafios e com eles a necessidade de ações voltadas para o desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, é delinear ações formativas futuras, almejando atender as necessidades referentes à prática docente e agregando maior qualidade aos processos de ensino/aprendizagem nesse nível de ensino.

Referências

BARRETO, Francisco César de Sá. O futuro da pós-graduação brasileira. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (Orgs.). **Ensino superior: conceitos e dinâmicas**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 30 jun. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. Impasses Contemporâneos para a Pedagogia Universitária no Brasil. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: Portugal, Edição CIEE/ Livpsic, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora. 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 842-861, abr. 2020.

McGILL UNIVERSITY. Site da Universidade McGill. Disponível em: <<https://www.mcgill.ca/>> Acesso em: 25 maio 2022.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Docência no Ensino Superior: dilemas contemporâneos. **Revista FAGED**, Salvador, n. 12, p. 71-87, jul./dez. 2007.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). **Revista Brasileira de Estudo Pedagógico**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 311-332, 2009.

PRYJMA, Marielda Ferreira. A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior. **Tese de doutorado**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

RHODEN, Valmor; RHODEN, Juliana Lima Moreira. O perfil do professor e a política de formação continuada dos docentes da UNIPAMPA. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 32, n. 103, p. 29-54. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE DO MINHO. Site da Universidade do Minho. Disponível em: <<https://idea.uminho.pt>>. Acesso em: 25 maio 2022.

UTFPR. **Regulamento de Avaliação de Desempenho do Estágio Probatório dos Servidores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Deliberação nº. 13/2017, de 23 de junho de 2017a. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/servidores/site/documentos/avaliacao/deliberacao_couni_13_2017_regulamento_estagio_probatorio/view>. Acesso em: 5 ago. 2022.

UTFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018 a 2022**. Deliberação nº 35/2017, de 18 de dezembro de 2017b. Disponível em: <<https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/15P0OcMLMdt9Rv7>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

UTFPR. **UTFPR investe na formação inicial e continuada do seu quadro de docentes**. Publicado em: 05 nov. 2018. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/noticias/geral/utfpr-investe-na-formacao-inicial-e-continuada-do-seu-quadro-de-docentes>>. Acesso em: 30 maio 2022.

UTFPR. **Regulamento do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da UTFPR**. Resolução nº 32/2019 - COGEP.

Alterada pela Resolução COGEP 44/2020 de 28/09/2020. 2020.
Disponível em: <https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1819753&id_orgao_publicacao=0>. Acesso em: 30 jun. 2022

Capítulo 4

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E OS IMPACTOS NOS CURRÍCULOS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PREFACIAIS

Maria Antonia Ramos de Azevedo
Amanda Rezende Costa Xavier
Ligia Bueno Zangali Carrasco

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir as exigências trazidas pela política extensionista, conhecida como Curricularização da Extensão (política aprovada em 2018, mas cujos efeitos práticos nos currículos acontecerão a partir de 2023, prazo legal estabelecido como limite para sua implantação nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) do ensino superior).

Face a essas exigências situamos uma necessária formação pedagógica docente, com uma concepção bastante específica que alcance a articulação entre o desenho curricular e as práticas pedagógicas docentes, nesse contexto de desenvolvimento da formação de nível superior fundamentado na indissociabilidade real entre ensino-pesquisa-extensão. Nessa discussão, que tem esse contexto como quadro conjuntural, buscamos responder, portanto, se, a respeito da implantação da Curricularização da Extensão, há uma intencionalidade formativa das universidades, que conduza a uma prática pedagógica extensionista articulada a uma formação emancipadora dos atores do processo pedagógico, e que rompa com uma previsão meramente formal e regulatória.

Para tanto, adotamos uma metodologia exploratória, de natureza qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de

dados o levantamento documental, referente a publicação, nas páginas institucionais de universidades brasileiras, das Resoluções internas e dos Manuais da Curricularização da Extensão, aprovados para subsidiar a implantação desse processo. No que se refere à análise dos dados coletados, esse levantamento documental tem sua leitura à luz de referenciais da Pedagogia Universitária, levando-nos a considerações iniciais, preambulares, sobre esse processo de implantação da Curricularização da Extensão. São considerações preambulares porque acreditamos que, uma vez estando no processo de implantação, muito ainda teremos a aprender sobre o fazer pedagógico das práticas extensionistas de modo indissociado entre o ensino e a pesquisa; contudo, temos alguma clareza de que ações institucionais, intencionais e sistematizadas precisarão ser desenvolvidas para constituir a linha orientadora dessas práticas, reverberando tanto na aprendizagem permanente da docência quanto na qualidade da formação que oferecemos aos estudos no ensino superior.

Assim, o artigo se organiza em quatro tópicos, sendo que o primeiro aborda as exigências da Curricularização da Extensão, o segundo trata do impacto desse processo no desenho curricular e nas práticas pedagógicas, que se alinha ao terceiro, referente a necessária formação pedagógica para que tal processo não se limite a uma letra fria da lei, alcançando o quarto tópico, que apresenta a metodologia e um levantamento dos documentos institucionais a respeito do tema. Finalizamos o artigo com algumas considerações que não encerram o tema, mas, pelo contrário, reforça a premissa de olhar com cuidado todas as questões que de modo preambular são postas.

1. As exigências da Curricularização da Extensão

A proposta de Curricularização está presente desde o Plano Nacional de Educação 2001-2010 em suas metas 21 e 23, instituindo a “obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integrados em ações extensionistas” (BRASIL, 2012). Segundo Gadotti (2017), há um significativo avanço no PNE de

2014, por apresentar uma visão mais popular e emancipatória, representada pela prioridade que é dada à atuação no contexto sociopolítico, econômico e cultural.

A política nacional de Extensão Universitária evidencia em sua base a ressignificação do conceito e, conseqüentemente, do seu papel no cenário universitário brasileiro, resgatando o papel formativo que a universidade brasileira deve ter com seu compromisso ético, político, social, científico, educacional e cultural. Esta política vai ao encontro do entendimento de que a Extensão não pode mais ser considerada atividade menor na tríade ensino-pesquisa-extensão e da ideia de não institucionalizar uma Extensão que não dialoga efetivamente com a sociedade. Esta política prega a relação horizontal em que universidade e sociedade aprendem e fazem educação de forma colaborativa e transformadora, assim, a Extensão constitui processo educativo, cultural e científico, numa perspectiva de articulação e de ecologias de saberes (SANTOS, 2008).

Para tanto, urge que isso seja entendido como política e gestão universitária e não mais como ações isoladas dos diferentes profissionais. Destarte, é necessária uma universidade que assuma de fato sua missão, que construa uma estrutura organizacional que potencialize, respeite e assuma a interdisciplinaridade dos seus cursos como condição *sine qua non* para a tão almejada qualidade formativa e a transformação que a sociedade clama. Logo, a Extensão não deve mais ser entendida como ação PARA a sociedade, mas COM ela!

A Curricularização da Extensão visa institucionalizar uma política extensionista no âmbito universitário, que nos convida a redirecionarmos o trabalho formativo ao difundir para o cenário universitário a reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)¹, com a real implementação da indissociabilidade,

¹ Embora o termo formal instituído nos instrumentos de avaliação do SINAES seja PPC, e, por isso, utilizado nesse artigo, as autoras defendem que também no ensino superior temos projeto de curso que são pedagógicos e políticos, porque,

interdisciplinaridade, interação dialógica, interprofissionalização, visando a contribuição da universidade com a sociedade frente aos seus desafios e impactos.

Nestas diretrizes, o foco de cada uma dessas diretrizes é:

- Impacto e transformação: é necessário eleger as questões prioritárias, com abrangência suficiente para uma atuação que colabore efetivamente para a mudança social;

- Interação dialógica: marcada pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica;

- Interdisciplinaridade: material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade;

- Indissociabilidade (ensino-pesquisa-extensão): processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional e de sua formação cidadã.

Ao assumir a política extensionista a universidade precisa, assim, reestruturar a proposta formativa de seus cursos e a formação passará a ter uma dimensão mais ampla, interdisciplinar e articulada frente aos desafios inerentes a sua realidade e ao seu contexto. Nessa direção, a organização dos PPC deve estar vinculada aos eixos estruturantes, núcleos, blocos que, por um lado, representarão os alicerces que constituem o ápice do campo profissional a que se destinam e, por outro, precisarão necessariamente estar vinculados à realidade.

Frente o desafio de reestruturação dos PPC, para que de fato ela represente e possa garantir o ensino, a pesquisa e a extensão de

conforme nos ensina Freire (1996), não há educação neutra, ela prescinde uma concepção e um papel político na formação dos estudantes. Logo, Entendemos que PPP, Projeto Político-Pedagógico, também deveria ser o termo utilizado no ensino superior.

forma articulada, exigir-se-á dos cursos e da universidade verdadeiras mudanças paradigmáticas, tanto na organização dos seus currículos quanto na aplicabilidade das propostas, cerne da ação pedagógica de seus professores. Assim, não adianta um movimento de reestruturação superficial, pobre de discussões didático pedagógicas e estruturais, desconectando esses aspectos da realidade dos cursos e sem a ação proativa de seus professores, alunos e funcionários. Caso não haja uma mobilização significativa de toda a instituição para a orientação dessas mudanças paradigmáticas, envolvendo de forma significativa a participação de todos os envolvidos, corremos o risco da construção e implementação de PPC que atentam, apenas, à legislação e à obrigatoriedade de cumprimento de carga horária de Extensão, de forma a, exclusivamente, regularizar a instituição perante as avaliações externas, e não de fato ressignificá-la, como Veiga (2003) já nos alertava.

2. A Extensão e o desenho do currículo e das práticas pedagógicas

A Curricularização da Extensão, para ser de fato implementada e vivenciada, precisará ser construída na mobilização da comunidade acadêmica, de forma tal que essa organização seja redimensionada junto à sociedade e não apenas nos muros internos das instituições. Assim, essa constatação já se apresenta como um enorme desafio, pois muitos cursos estão pautados em ações formativas que não vinculam a formação universitária à comunidade, durante todo o processo formativo dos estudantes nos seus respectivos cursos.

Outra questão nevrálgica é que a Curricularização da Extensão não prima apenas pela mudança de currículos dos cursos, porque exige mais que mudanças nas estruturas curriculares dos cursos; com intencionalidade e intensidade, exige uma verdadeira revolução nas ações pedagógicas dos seus professores. Essas mudanças paradigmáticas, tanto nos currículos como nas atividades profissionais dos professores, afetam o cerne, a raiz do que seria uma docência interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. Assim,

exigirá não só amplo entendimento acerca das inovações curriculares, mas, em igual importância, a necessidade de inovações pedagógicas que acompanhem o processo como um todo.

Lucarelli (2003) e Cunha (2008) ao definirem o conceito de inovação pedagógica apontam o papel do professor universitário como protagonista dos processos de ensino e aprendizagem, significando-os mediante procedimento analítico e reflexivo acerca das suas práticas e correlacionando-as com outros professores junto à proposta formativa do curso. Nesta direção, essas rupturas, no entendimento do que seriam inovações pedagógicas frente a inovações curriculares, vão muito além do que pequenos ajustes de carga horária ou mudança de nomes de disciplinas, pois exige, além desta ressignificação das práticas profissionais, um olhar e uma ação junto à realidade sociohistórica.

Articular a inovação curricular junto à inovação pedagógica é imprescindível para fazer avançar de fato a Curricularização da Extensão, mas, para tanto, é fundamental que a instituição possa garantir uma política de formação continuada de professores que, ao mesmo tempo, abarque essa demanda e se constitua território de desenvolvimento profissional dos professores.

Xavier, Azevedo e Carrasco já apontavam essa problemática, ao defender que

a inovação pedagógica não acontece espontaneamente após a implantação de inovações curriculares no ensino superior, de modo que fica evidente a importância que a formação pedagógica tem perante os desafios que se apresentam aos profissionais da docência, que deverão atender às novas exigências para o ensino superior. Contudo, é necessário atentar para questões que orientam esse processo, dentre as quais se situa a institucionalização de espaços de formação pedagógica docente, bem como a concepção de inovação pedagógica como ruptura epistemológica (XAVIER, AZEVEDO e CARRASCO, 2019, p.123).

O processo formativo dos professores universitários é, portanto, questão que deve ser valorizado e instituído como política da universidade, visando uma formação que possa impactar a qualidade de professores e alunos nesse contexto.

Espaços institucionais e equipes interdisciplinares que possam atender às diferentes demandas pedagógicas, valorizando e respeitando especificidades das áreas, é condição primeira na busca de uma prática extensionista efetiva na formação de qualidade oferecida aos estudantes.

3. Uma formação pedagógica específica para curricularizar a extensão

A legislação em vigor acerca das novas diretrizes para a Extensão na educação superior estrutura concepção e prática e determina, em seu artigo 5º, inciso IV, que esta seja pautada em uma “articulação entre ensino-extensão-pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico” (BRASIL, 2018, p. 2). O artigo da Resolução e especialmente este inciso nos remetem às concepções de formação presentes nas instituições. Que concepções de formação devem permear o trabalho pedagógico do docente universitário para realmente provocar as rupturas necessárias para um trabalho que garanta a indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão?

Cunha (2012) reflete sobre a indissociabilidade ligada à qualidade na educação superior. Refaz, primeiramente, o caminho deste pressuposto desde os primórdios da universidade no mundo e no Brasil, e deixa evidente que o paradigma da relação entre ensino, pesquisa e Extensão tem origem na crítica ao modelo de universidade pautado na neutralidade da ciência e no ensino como transmissão, modelo este rígido e excludente.

A Extensão, que surge na América Latina em 1919 (Córdoba, Argentina), com uma proposta de ser “uma das funções básicas da educação superior” (CUNHA, 2012, p. 21), constituindo-se como uma característica advinda das universidades latino-americanas. Essa característica responde às necessidades de uma sociedade desigual, exigindo da universidade uma responsabilização social, pois a Extensão é, ou deveria ser, o movimento que auxiliaria a

universidade a conhecer de perto as necessidades desta sociedade, permitindo com ela produzir saberes que contribuem para a melhoria de vida das pessoas que dela fazem parte.

Essa ideia revela a crença de que

a inserção da Extensão como função acadêmica acena com uma nova epistemologia que estaria valorizando os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico. Derruba a tese da neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários. Reconhece a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção (CUNHA, 2012, p. 21).

Cunha (2012) afirma que, no Brasil, essa ideia demorou um pouco mais para se solidificar. Mesmo com a exigência da indissociabilidade na Constituição Federal de 1988, a ideia que prevalecia era a de que a relação da universidade com a sociedade se limitava a ser “dos que sabem com os que não sabem” (CUNHA, 2012, p. 26). Na mesma direção, Santos (2008) explica que, em meio às crises que a universidade vem enfrentando, somente uma reforma profunda daria conta de transformar os caminhos desta instituição.

Santos (2008) apresenta cinco áreas de ação que devem ser observadas nessa reforma: acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública. Afirma que nessa reforma da universidade, a Extensão “deve conferir uma nova centralidade” (SANTOS, 2008, p. 66) às atividades que propõe, ou seja, deve atribuir “às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (SANTOS, 2008, p. 66). Em que pese a ideia dessa participação ativa no contexto social em que está inserida, Santos (2008) assevera que a Extensão não pode ser rentável. Ainda que as universidades públicas tenham buscado formas de suprirem as dificuldades financeiras desencadeadas pela total falta de apoio do Estado, não devem cobrar por atividades de Extensão, porque, nesses termos, essa atividade perde totalmente seu sentido educacional, formativo e social.

Sobre a ecologia dos saberes, Santos (2008) elucida que ela não é alcançada por legislação ou decreto, mas a partir da criação de espaços institucionais que favoreçam sua ocorrência. “A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade” (SANTOS, 2008, p. 69). A ecologia de saberes é diálogo, interlocução entre o saber produzido na universidade com os saberes do povo, “leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.)” (SANTOS, 2008, p. 69).

O autor enfatiza que este movimento é fundamental, pois muda a ideia de que o saber científico é o único válido, afirmando que a injustiça social tem em si uma injustiça cognitiva, pois a maioria da população não tem acesso a este saber.

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2008, p. 70).

Posto isto, pensamos os caminhos que a Curricularização da Extensão deveria tomar em termos de concepção e de ação formativa, ou seja, um movimento de interlocução, que contenha em si os pressupostos da Extensão e os princípios da ecologia de saberes, sendo preceitos a serem estendidos para a pesquisa e o ensino. Pensar em uma formação pedagógica específica é questão fundamental para se provocar as rupturas necessárias para que mudanças profundas aconteçam, e a Pedagogia Universitária deve ser um campo a ser explorado para que isso ocorra.

Nóvoa (2012) apresenta considerações importantes sobre a Pedagogia na universidade. Afirma que “sem uma nova Pedagogia, a universidade não conseguirá cumprir o que dela se

espera no século XXI” (NÓVOA, 2012, p. 1). O autor afirma que a universidade tem sofrido nas últimas décadas grandes mudanças e que elas não são necessariamente boas, no entanto, em que pese a necessidade de buscar mudanças, pouco ou nada aconteceu no campo da Pedagogia. “Mudou tudo na universidade, menos a pedagogia” (NÓVOA, 2012, p. 5). Nesse sentido, Nóvoa (2012) declara que a massificação da educação superior, o lugar da ciência (pesquisa) na universidade, o modelo de governo das universidades e a relação desta com a sociedade fazem parte de grandes mudanças ocorridas na instituição, mas que falta um trabalho intensivo no que tange a maneira de se pensar a atuação do docente nesse contexto. Aponta, assim, quatro ideias como reflexão na construção de uma nova pedagogia na universidade: investigação, colaboração, situação, experiência.

Sobre a investigação, o ensino precisa se aproximar daquilo que é realizado nos grupos de pesquisa, não no sentido de dizer que a pesquisa é melhor que o ensino, mas no sentido de consolidar os pressupostos que são colocados neste espaço específico como as ideias de descoberta, de experimentação, de criação. Afirma que a experiência da pesquisa deveria trazer para o espaço pedagógico “em vez da transmissão a descoberta; em vez do consumo, a criação” (NÓVOA, 2012, p. 9).

A ideia de colaboração refere-se a práticas colaborativas em todos os níveis, por meio do trabalho em equipe, do diálogo, das redes. Afirma que isso é realizado dentro dos grupos de pesquisa, mas que no espaço pedagógico não é desenvolvido. Essa prática aparece muito nos programas de mestrado e doutorado, mas, “temos dificuldades em passar esse patamar e conseguir construir uma pedagogia da cooperação” (NÓVOA, 2012, p. 10). Ressalta que passar deste patamar possibilitaria novas perspectivas ao ensino, inclusive no que tange à sua organização em forma de disciplinas.

A situação trata das práticas dentro dos cursos, “práticas de uma cultura profissional mais ativa” (NÓVOA, 2012, p. 12), ou seja, retrata as possibilidades de vivenciar, nem que seja por meio de simulações, situações do cotidiano da profissão, os problemas que

podem aparecer no exercício profissional e pensar nas soluções destes. Essa ideia nos remete a práxis e só é possível fazer a reflexão entre teoria e prática se houver um conhecimento construído também dentro desta prática.

Por fim, a experiência representa a vivência, o próprio ato de vivenciar as práticas, permitindo “que os estudantes alarguem seu leque de experiência” (NÓVOA, 2012, p. 13), especialmente na dimensão social.

Esse conjunto de ideias evidencia uma pedagogia no ensino superior

[...] que esteja mais próxima das culturas da investigação e da cultura das ciências; uma pedagogia que esteja fortemente relacionada com uma política de colaboração e cooperação entre os estudantes, os professores muito mais do que uma rotina de transmissão; uma pedagogia que valorize as/uma rotina(s) de situação pedagógica e que dentro das situações pedagógicas valorizem uma proximidade com a cultura profissional que esses estudantes vão ter acesso e; finalmente, uma pedagogia que seja capaz de valorizar a experiência, que é feita através de uma reflexão individual e de uma reflexão social (NÓVOA, 2012, p. 15).

Alinhada a essas ideias, a formação do docente é ação extremamente relevante, pois no caminho da formação continuada é possível se desenvolver essas e outras dimensões, necessárias para alcançar uma transformação profunda da pedagogia no ensino superior, e um ensino pautado na indissociabilidade que a Curricularização da Extensão requer.

Trata-se de uma formação que dever ocorrer no próprio ambiente de trabalho, à qual Soares e Cunha (2010) referem-se como formação profissional emergida do meio em que o docente universitário vive e atua. Nessa formação, os docentes são “ator/autor da sua trajetória [...] *reconhecendo* suas necessidades e as do contexto em que atua, se *comprometendo* reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente (SOARES; CUNHA, 2010, p. 32, *grifo nosso*).

Embora Soares e Cunha (2010, p. 30) apontem que não exista “uma tradição, nas sociedades ocidentais, de formação inicial do

docente universitário” porque o título de doutor habilita para a profissão de magistério do ensino superior mesmo com uma formação inicial orientada pelos “conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e *consolidada nas* apropriações referentes ao seu campo científico de atuação” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 20, *grifo nosso*), reforça-se, face às exigências que antes abordamos, a necessidade de as instituições valorizarem e fomentarem a construção de espaços de formação que despertem no sujeito da formação o desejo de se formar, o desejo de ser e estar ativo nessa formação. Estes espaços de formação devem orientar-se por uma concepção de ensino, de aprendizagem e de docência que leve em consideração o protagonismo dos atores envolvidos na construção do conhecimento e na formação global que se acredita fundamental a um ser humano social, histórico, cultural.

Nesse sentido, é necessário que os espaços institucionais de formação continuada do docente universitário se tornem lugares de formação, em busca de avançarem a territórios de formação (CUNHA, 2010), enquanto possibilidade de ruptura, de busca de novos caminhos, de novas perspectivas, que reconheça nas práticas indissociáveis entre ensino-pesquisa-extensão caminhos para a construção mais humana do conhecimento. Reconhecida a necessidade de se formar pedagogicamente para desenvolver práticas na perspectiva da indissociabilidade, a ecologia de saberes e a interlocução entre universidade e sociedade poderá vir a se transformar em realidade, para muito além de uma previsão legal.

4. A Curricularização da Extensão nas universidades: percurso metodológico e levantamento dos dados institucionais

Metodologicamente, este trabalho se ancorou em uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o levantamento documental, referente a publicação, nas páginas institucionais de universidades federais brasileiras, das resoluções internas e dos manuais ou guias

da Curricularização da Extensão, aprovados para subsidiar a implantação desse processo nas instituições.

O levantamento documental visou traduzir, empiricamente, como se tem normatizado a Curricularização da Extensão, tendo em questão as exigências trazidas pela política extensionista, cujos efeitos práticos nos currículos acontecerão a partir de 2023, prazo legal estabelecido como limite para sua implantação nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) do ensino superior. Face a essas exigências situamos uma necessária formação pedagógica docente, com uma concepção bastante específica que alcance a articulação entre o desenho curricular e as práticas pedagógicas docentes, num contexto formativo fundamentado na indissociabilidade real entre ensino-pesquisa-extensão. Nesse quadro conjuntural, buscamos responder, portanto, se, a respeito da implantação da Curricularização da Extensão, há uma intencionalidade formativa das universidades, que conduza a uma prática pedagógica extensionista articulada a uma formação emancipadora dos atores do processo pedagógico, e que rompa com uma previsão meramente formal e regulatória.

O levantamento documental foi realizado em julho de 2022, utilizando-se o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, isto é, o Sistema de Cadastro e-MEC². O relatório de consulta avançada do e-MEC resultou em 68 universidades federais brasileiras ativas, sendo este assumido como o universo da pesquisa.

A partir do relatório e-MEC, todas as páginas institucionais das 68 universidades federais foram acessadas, em busca da legislação interna reguladora da Curricularização da Extensão. O levantamento documental percorreu o seguinte mecanismo: primeiramente foi acessado o portal da instituição, cujo endereço

² e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Disponível em <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 20jul2022.

eletrônico conta do relatório e-MEC que subsidiou a pesquisa; na sequência, foi acessada a página institucional da Pró-Reitoria de Extensão³; na página da Extensão, percorreu-se diferentes caminhos disponíveis em busca dos documentos foco da pesquisa; não sendo possível encontrar os documentos buscados, utilizou-se a barra de busca disponível na página, incluindo o descritor “curricularização da extensão”.

Neste ponto, reiteramos um dado que por si só já é bastante revelador: a dificuldade na obtenção de dados institucionais, “que devem ser e estar publicizados aos cidadãos, principalmente quando tratamos de instituições públicas” (XAVIER, 2019, p. 137). Essa dificuldade já foi apontada em pesquisas anteriores que também se valeram de pesquisa documental para a coleta de dados.

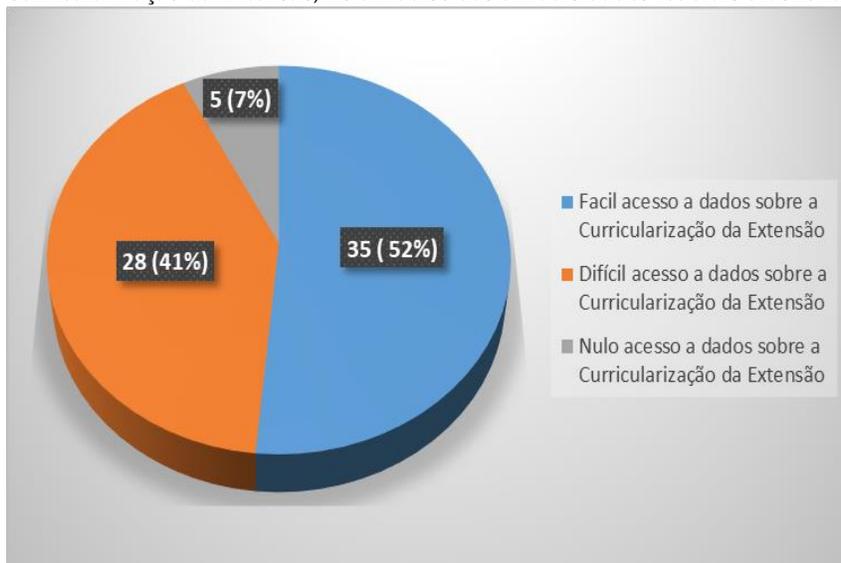
Muitas páginas institucionais não permitem fácil ou intuitivo acesso às informações, fazendo com que os dados procurados se tornem obscuros, incompletos ou inconsistentes. [...] Na contramão dessa condição verificada, o que entendemos pertinente é que, a partir dos recursos de acesso à informação, como os portais eletrônicos das universidades públicas, por exemplo, os documentos, dados estatísticos e atividades institucionais devem permitir que os interessados conheçam e compreendam as instituições, de maneira integrada e totalizadora da realidade e cotidiano institucionais. Para além, entendemos que a vida institucional deve ser refletida nos documentos, bem como em seus recursos de acesso à informação, se objetivarmos demonstrar neles mais que informações técnicas, operacionais e regulatórias (XAVIER, 2019, p. 137-138).

No cenário em questão, entendemos que documentos institucionais relativos à Curricularização da Extensão devam existir. Contudo, essa despreocupação com a publicização das informações documentais ou, quando publicizada, sua invisibilidade ou difícil acesso retratam que o tema não é uma prioridade institucional e, nesse sentido, dificilmente transformará

³ A depender da instituição tem-se o nome desta Pró-Reitoria. As denominações mais comuns foram: Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Extensão e Cultura; Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis; Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.

profundamente as práticas e a formação oferecida na instituição. A figura 1 evidencia esse cenário.

Figura 1 - Facilidade x Dificuldade de acesso a informações institucionais sobre a Curricularização da Extensão, no universo das universidades federais brasileiras

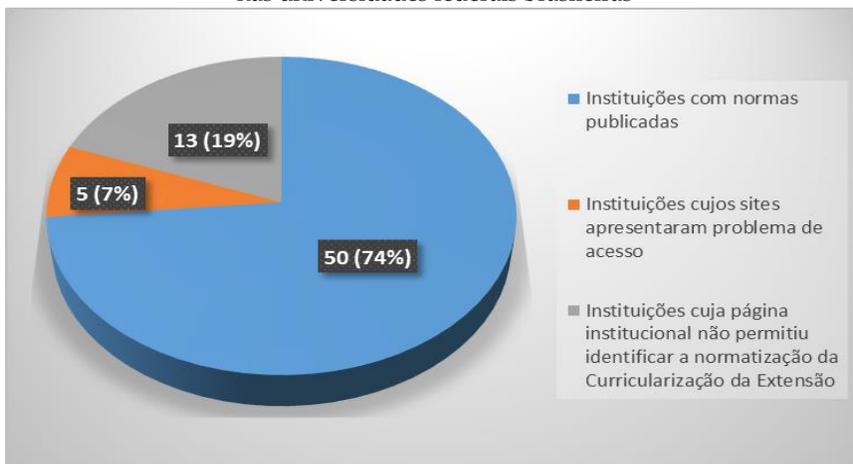


Fonte: Elaborado pelas autoras com dados de pesquisa.

Como mencionamos, buscamos dois tipos de documentação, especificamente: uma norma, seja ela resolução, instrução normativa ou qualquer dispositivo legal de mesma natureza, e um manual ou guia da Curricularização. Julgamos adequada tal distinção porque o texto legal é, normalmente, muito específico e enxuto, não permitindo acessar pormenores detalhamentos cabíveis e pertinentes ao tema por nós abordado. Os manuais ou guias, por sua vez, livre das amarras de texto legal, têm a condição de trazer riquezas de detalhes acerca do objeto de seu teor, permitindo-nos alcançar elementos oportunos à discussão que se propõe a pesquisa.

À vista desta categorização, identificamos os dados que seguem na figura 2, sobre as regulamentações das instituições, primeiro tipo de legislação interna pesquisada.

Figura 2 - Levantamento de normas internas da Curricularização da Extensão nas universidades federais brasileiras



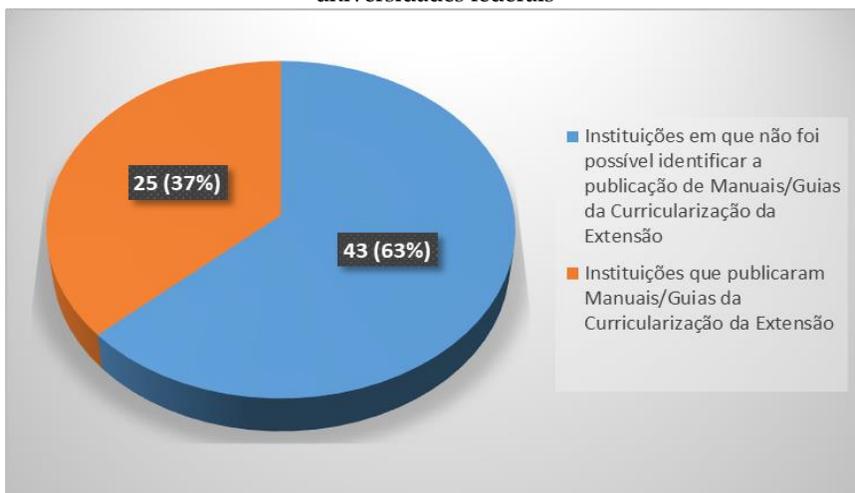
Fonte: Produzido pelas autoras com dados da pesquisa.

Considerando que o prazo para implantação da Resolução CNE 7/2018 acaba em dezembro de 2022 e os PPC vigentes, em 2023, precisam estar devidamente compatibilizados com a legislação nacional, é esperado que a grande maioria das instituições já tenha adequado suas normas internas para atender à Curricularização da Extensão. É surpreendente, entretanto, que, do universo das instituições, 18 delas não tenham se organizado para dar publicidade a essas questões. Das 5 instituições cujo acesso a suas páginas não foi possível, encontramos desde páginas com acesso negado por certificado de segurança revogado, como páginas em branco, possivelmente ainda em construção. Já dentre as 13 instituições sobre as quais não conseguimos identificar os documentos relativos à Curricularização, evidencia-se o pouco valor institucional destinado a esse processo, vez que não podemos assumir que uma questão seja valorizada se nem mesmo sua publicidade tem a atenção institucional.

Quanto aos manuais ou guias para a Curricularização da Extensão, segundo tipo de documento pesquisado no levantamento, a situação se inverte, ou seja, a maioria das instituições dedicou-se, apenas, a legislar internamente quanto à

regulação do processo, não se ocupando de outros instrumentos que pudessem elucidar a compreensão epistemológica e, conseqüentemente, a prática pedagógica em torno do tema.

Figura 3 - Manuais/Guias da Curricularização da Extensão publicados pelas universidades federais



Fonte: Produzido pelas autoras com dados de pesquisa.

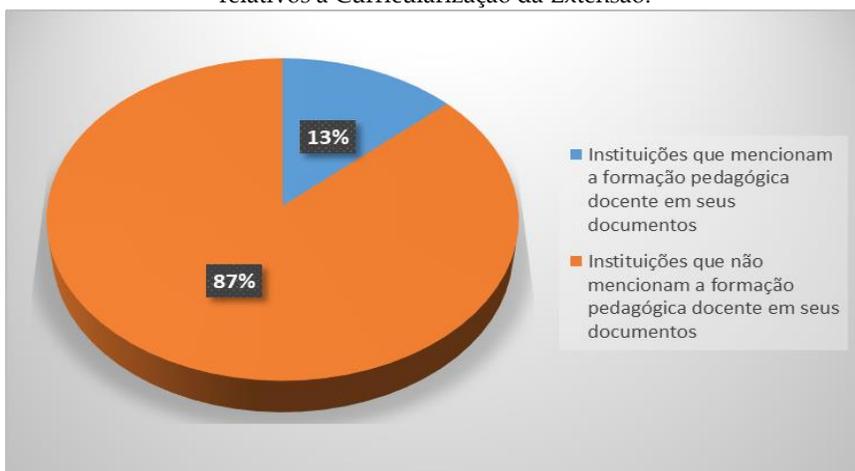
É de se destacar que não estamos afirmando, aqui, que 63% das universidades federais não produziram manuais ou guias para orientar o processo da Curricularização da Extensão. Afirmamos, sim, que não é possível identificar tais produções, o que nos leva a reforçar a invisibilidade e pouca valorização dada à questão, em algumas instituições.

Por outro turno, retornando à nossa questão de pesquisa, analisamos nos documentos encontrados a presença de algum nível de preocupação com a formação pedagógica docente. Para essa análise, adotamos alguns descritores de busca nos documentos: “formação”; “pedagógic(a/o)”; “formação pedagógica”; “qualificação”; “capacitação”. O descritor “formação pedagógica” não foi encontrado em nenhum documento. Os demais descritores permitiram chegar aos resultados que apresentamos adiante. Entretanto, a grande ocorrência dos termos

formação e pedagógico (pedagógica não foi encontrado) se referia a outras dimensões, que não a formação pedagógica docente; o descritor formação, na sua ampla maioria, se referiu àquela acadêmica destinada aos alunos e o descritor pedagógico se referiu, prioritariamente, ao projeto do curso (PPC). Os dados, nessa busca, forma encontrados apenas nos manuais, já que nenhum dado foi verificado nas resoluções e normas sobre o tema, vez que essas se restringiram a um aspecto normativo estrito, com muita reprodução do texto da lei.

Face à busca, percebemos que não há, nem mesmo nas instituições que publicaram manuais ou guias, uma preocupação com a formação pedagógica docente que seja compatível com toda a mudança curricular proposta com a Curricularização da Extensão. Na figura 4 sinalizamos a menção à formação pedagógica docente nos documentos institucionais encontrados no levantamento.

Figura 4 - Menção à formação pedagógica docente nos documentos institucionais relativos à Curricularização da Extensão.



Fonte: Produzido pelas autoras com dados de pesquisa.

Algumas instituições retratam, nos seus manuais ou guias, uma orientação de formação que provoque rupturas

paradigmáticas nas práticas pedagógicas, sendo essa uma condição que exige investimento em formação pedagógica.

Se o que se persegue é a construção de uma universidade democrática e inclusiva, capaz de atuar para a formação integral, crítica e emancipatória temos que abdicar das formas conservadoras que permeiam as práticas pedagógicas presentes na formação acadêmica, que nos estimulam a reproduzir o modelo de desenvolvimento social e econômico instituído. Inovar implica empreender um movimento que torne a extensão verdadeiramente indissociável do ensino e da pesquisa, pois será dessa indissociabilidade que advirá a ruptura com a lógica da hierarquização das áreas de conhecimento, com clara repercussão na hierarquização das pessoas que delas participam, assimetria que resulta na desvalorização dos conhecimentos e saberes realizados, para além do campo metodológico e de significados próprios à academia. A inserção curricular da extensão é estratégica para a implementação do fundamento constitucional da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Assumir centralidade no currículo significa, de fato, um novo lugar para a extensão e, por consequência, para a educação superior brasileira. Para além da inovação metodológica, contribuirá para a valorização da diversidade de espaços e sujeitos produtores de conhecimentos (Manual da Curricularização - Universidade 9).

O segundo grande passo nessa compreensão – o mais importante, é compreender a curricularização como uma potente estratégia de transformação de práticas pedagógicas. Substituir a construção de conhecimentos a partir de metodologias tradicionais de ensino por estratégias de ensino criadas a partir de práticas extensionistas. É aí que mora o desafio. Repensar práticas docentes, pensar disciplinas já existentes e conteúdos tradicionalmente elaborados em sala de aula nos tira do nosso lugar, nos provoca. Curricularizar a Extensão é sinônimo de transformação. Mais do que nunca a premissa proposta por Guimarães Rosa, de que mestre é aquele que aprende, se torna própria, pois educar no que concerne a Universidade deveria tratar-se de algo além do “conteudismo” acadêmico. Deveria tratar-se sim, de dividirmos uns com os outros as nossas experiências humanas, nossas vivências, hábitos e valores. Isso permitiria que as pessoas se solidarizassem entre si, ao perceberem via este contato que as diferenças podem não passar de semelhanças (DE MEDEIROS, 2017). Importante destacar que curricularizar a Extensão não faz desaparecer suas demais formas de existir (Manual da Curricularização - Universidade 47).

Os excertos indiciam essa necessária ruptura nas práticas pedagógicas, no modelo de formação curricular, e, senão, na própria estrutura institucional que favoreça tais transformações. Mas os manuais não abordam a formação pedagógica docente como condição para que toda essa transformação efetivamente aconteça. Os textos nos permitem perceber que se coloca, simplesmente, na inclusão e creditação da Extensão uma responsabilidade que deverá ser atendida sem previsão de um sistema de formação pedagógica docente permanente que confira condições para tal. Ora, na ausência de uma previsão sistematizada de formação pedagógica docente, como previsões assim podem sair do papel, da previsão legal, para se converter em realidade na formação dos estudantes? Como deixar toda essa carga de responsabilidade com as mudanças recostadas na individualidade e vontade dos professores? Mesmo havendo disposição para a mudança, é preciso investimento institucional que garanta espaços formativos pautados na continuidade e na intencionalidade, porque essa ruptura requer uma atitude institucional e não somente individual de cada professor. Se assumirmos as premissas de (trans)formação por meio da Extensão nos currículos, parecer-nos inviável que essas rupturas se concretizem se não abordarmos institucionalmente a formação pedagógica docente, de modo sistematizado, intencional e legitimado.

Poucas são as instituições que mencionam a formação pedagógica em seus manuais, conforme apresentamos na Figura 4. Mas, mesmo neste caso, há apenas menção, ou seja, não há uma preocupação que evidencie uma mudança na política de formação pedagógica docente que acompanhe o processo de (trans)formação requerido pela Curricularização da Extensão.

Promover a formação do quadro administrativo quanto às normativas da extensão e uso do SIGAA (Manual da Curricularização - Universidade 9).

Capacitação em extensão promovida ou apoiada pela Pró-Reitoria ou equivalente aberta à comunidade acadêmica. Ofertar um curso a cada semestre dois ao ano (Manual da Curricularização - Universidade 14).

As discussões sobre a curricularização da extensão percorreram um longo caminho de intensos debates, reflexões e estudos. Desde 2014, por meio de representação, a Pró-Reitoria de Extensão (Proex) participou de muitas reuniões nas universidades mineiras [...], quando se discutiram modelos e estudaram formas de implantação das ACEx [...]. Foram realizados vários debates em eventos na instituição, com mesas-redondas e conferências, quando professores de outras instituições federais foram convidados a darem suas contribuições, mostrando suas experiências, e, assim, construiu-se oportunidade de dialogar com Pró-Reitores de universidades (Manual da Curricularização - Universidade 15).

Nessa perspectiva, este guia inicia um processo mais amplo, que envolve formações on-line contínuas e acessíveis, com a assessoria pedagógica das equipes da Prograd e da Proexc, para que, juntas/os, possamos reformular os caminhos do ensinar, a estrutura educacional universitária e o papel da universidade pública em uma sociedade democrática (Manual da Curricularização - Universidade 28).

Caberá às Pró-Reitorias de Graduação e de Extensão criar programas de apoio financeiro, programas de capacitação e explicitar os instrumentos e indicadores na autoavaliação continuada para as ações de extensão previstas nesta resolução normativa (Manual da Curricularização - Universidade 31).

O Plano de Extensão da Unidade deve conter indicadores de autoavaliação crítica das atividades de extensão, que se voltem para o aperfeiçoamento das características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente e de servidores técnico-administrativos, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros, os mecanismos de socialização e publicação das atividades de extensão e a outras dimensões acadêmico-institucionais (Manual da Curricularização - Universidade 37).

[...] Organizou e participou de atividades da curricularização da extensão representada pela PROEXT e pela PROGRAD. A PROEXT realizou o Simpósio de Extensão [...] tendo como principal tema a curricularização da extensão. O Simpósio abordou diretrizes, concepções, experiências e desafios da implementação da curricularização da extensão nos cursos de graduação. Em 2021, ocorreram atividades formativas coordenadas pela PROEXT e PROGRAD, nas temáticas: O que é Curricularização da Extensão?; o Currículo na Prática Pedagógica; Curricularização da Extensão: Concepções e Diretrizes; Metodologias da Extensão Universitária: Práticas Pedagógicas Inovadoras; Políticas Afirmativas e Curricularização da

Extensão; Caminhos de Inserção da Extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação [...]. Também ocorreu a integração do VI Simpósio de Extensão e do III Simpósio de Graduação [...] com discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras e experiências da curricularização da extensão em diversas áreas de conhecimentos dos cursos de graduação [...]. Esses espaços foram essenciais no processo de construção da Política de Curricularização da Extensão, não apenas na sua regulamentação, mas nos caminhos para a inovação pedagógica e para a reafirmação do papel da universidade pública enquanto instituição social. Compreende-se, portanto, que a curricularização é um processo contínuo e coletivo que busca consolidar uma formação acadêmica crítica e emancipatória (Manual da Curricularização - Universidade 54).

Para o acompanhamento deste processo, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), através do Departamento de Desenvolvimento da Extensão Universitária (DDEX) vem elaborando estratégias para ampliar o planejamento e o diálogo com a comunidade universitária, seja no tratamento e reunião de informações divulgadas no site da PROEXT, seja na oferta de assessoramento e oficinas de formação docente (Manual da Curricularização - Universidade 62).

Fica estabelecida como política extensionista [...] a contínua autoavaliação crítica, direcionada para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais (Manual da Curricularização - Universidade 66).

Os fragmentos sinalizam algum nível de preocupação com a formação pedagógica docente, uns mais na questão administrativa, a exemplo das universidades 9, 14, 31; outros indicam modelos de formação pontuais (universidade 15) ou focados no critério avaliativo que reflete metas (universidade 37), mas que não concretizam uma cultura de formação pedagógica que esteja a par das (trans)formações da Curricularização da Extensão.

Há que se destacar, nesse sentido, que durante o processo de busca dos documentos foram encontradas muitas notícias sobre a Curricularização da Extensão nas universidades, mesmo naquelas em que não foi possível encontrar os documentos delimitados no percurso metodológico da pesquisa. Isso evidencia que houve formações pontuais nas universidades, houve diálogos entre a

comunidade acadêmica, mas, associado ao conjunto dos achados permite-nos avaliar que não houve uma preocupação sistematizada com a formação pedagógica docente, no sentido de uma mudança profunda na pedagogia e na cultura da formação pedagógica, conforme nos indica Nóvoa (2012).

Concretizam uma preocupação com formação pedagógica docente, no universo pesquisado e a partir do texto de seus manuais, apenas quatro instituições (universidades 28, 54, 62 e 66). Suas demonstrações de preocupação com a formação permanente e disponibilização de serviços de assessoramento pedagógico refletem a possibilidade de uma transformação da cultura institucional, potencializando as propostas curriculares orientadas pela Extensão.

5. Algumas questões em torno da curricularização da extensão

A partir do referido estudo é possível apontarmos a fragilidade de como as universidades têm, de fato, compreendido e implementado a verdadeira mudança paradigmática acerca de sua missão balizada pelos seus pilares. Na direção, é necessário denunciarmos que, para que haja a implementação da política nacional da Extensão e uma verdadeira inovação que possa traduzir a Curricularização, não basta apenas mudanças superficiais envolvendo dispositivos legais que normatizem o tema, adequando os documentos institucionais à letra da lei. O trabalho docente no ensino, pesquisa e extensão, de modo indissociável, enquanto práxis que forma e transforma os sujeitos, a sociedade e a própria comunidade acadêmica, exige da instituição a verdadeira valorização deste tripé, a partir da oferta de uma formação permanente de professores que acolha, oriente e conduza as inovações pedagógicas necessárias à inovação curricular.

Assim, à vista do processo de curricularizar a Extensão, não nos é mais possível aceitar ou naturalizar a invisibilidade dos espaços de formação pedagógica docente, porque neles recaem uma responsabilidade formativa que deve se alinhar às

expectativas de formação e transformação social e cultural que tange a produção de conhecimento na universidade, em plena articulação com a sociedade da qual faz parte. Nessa lógica, a invisibilidade a quaisquer temas, documentos e espaços que circundam os processos pedagógicos na universidade precisa ser assumida como condição a ser superada, para que tenhamos práticas que reflitam as propostas curriculares inovadoras.

Nessa lógica, caso as instituições não se atentem para essa questão nevrálgica, as reestruturações dos PPC se constituirão apenas como marcos regulatórios, que se adaptam a regras e legislações de modo desconstituído de finalidade, movimento que destitui de sentido e significado esse documento de planejamento pedagógico do curso, imprescindível para a orientação das práticas pedagógicas docentes. Perde-se, nessa linha, toda a possibilidade de se constituir um caráter inovador e, acima de tudo, emancipatório de se fazer e ser universidade frente às demandas tão complexas da atualidade.

Referências

BRASIL. FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

BRASIL. CNE. **Resolução 7/2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 do PNE. Brasília: DOU, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações Pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, USP, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. da (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.
- LUCARELLI, Elisa. **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras**, suincidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. Buenos Aires: UBA, 2003.
- NÓVOA, António. **Pedagogia Universitária: já estamos no século XXI ou ainda não? Conferência proferida na abertura do VII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária – Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência**. Porto, Portugal: FPCEUP, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.
- SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.
- SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** *Cad. Cedes*, Campinas, v.23, n.61. 2003.
- XAVIER, Amanda Rezende Costa. **Contextos Curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão**. Rio Claro: UNESP, 2019. Tese de Doutorado em Educação.
- XAVIER, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CARRASCO, Ligia Bueno Zangali. **Inovação curricular e inovação pedagógica: mudanças paradigmáticas na formação do professor universitário**. *Boletim Técnico Do Senac*, 45(3), 2019.

Capítulo 5

O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE) NA EERP COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Giovanna O. de O. Martin-Franchi

Introdução

Este trabalho busca apresentar e discutir as iniciativas a formação docente em nível de pós-graduação, especificamente no que concerne ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE da Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto, na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – EERP. O cerne da discussão volta-se para as duas etapas do PAE, A Preparação Pedagógica (PP) o Estágio Supervisionado em Docência (ESD) como *locus* da formação docente em nível de pós-graduação. Para tal, o objetivo do estudo versou em investigar, na perspectiva do pós-graduando o PAE na EERP como lugar de formação para a docência universitária a partir das disciplinas ofertadas na PP e o desenvolvimento do ESD. A pesquisa apresentou cunho qualitativo, com metodologia de estudo de caso (YIN, 2010), análise documental (CELLARD, 2008) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

O estágio na pós-graduação é um tema que apresenta um número ínfimo de estudos, especificamente no que se refere ao espaço da Pós-Graduação como *locus* de formação docente, especificamente no que diz respeito às iniciativas institucionais formativas nas Universidades Públicas brasileiras. O PAE como objeto de estudo foi abordado pelas pesquisas de Cantano (2017), Jesus (2013) e Conte (2013), relacionado a questões sobre o PAE como um espaço formativo e institucional, em seus diversos âmbitos. Neste contexto, as iniciativas formativas em nível de pós-

graduação apresentam-se como elementos essenciais para se pensar a formação docente para o Ensino Superior. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) no artigo 66 elucida que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Ou seja, não há indicação de cursos específicos visando a formação docente para atuar no Ensino Superior. Entende-se que as iniciativas formativas deste âmbito ficam a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) que apresentam Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado.

Neste sentido analisar as propostas formativas de docência para o Ensino Superior nas IES apresentam-se como uma perspectiva relevante e singular. Para tal, as iniciativas formativas como o PAE apresenta-se como elemento fundamental para a formação de docentes que irão atuar no Ensino Superior.

O contexto da Preparação Pedagógica (PP) e do Estágio Supervisionado em Docência (ESD) do PAE, em nível de pós-graduação também se constitui como espaço para a aprendizagem do fazer docente, corroborando para a formação do pós-graduando enquanto professor do Ensino Superior. Neste contexto, dialogar com as questões propostas pelas disciplinas ofertadas na etapa de PP, bem como nas atividades propostas aos estudantes de pós-graduação no ESD, além de indicar elementos relevantes da formação docente para o Ensino Superior em nível de pós-graduação que precisam ser discutidos e evidenciados, oferece subsídios para demais IES que tem por objetivo fomentar a formação docente neste nível de ensino referência e exemplo formativo. Compreender as possibilidades do PAE corrobora também para a delimitação de políticas públicas em nível de pós-graduação que visem enriquecer a formação docente para atuar nas IES.

A formação docente no Ensino Superior

A pesquisa partiu da compreensão de que o modelo de formação docente em nível de pós-graduação possui referência nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, no âmbito da pós-graduação. A docência no Ensino Superior, por sua vez, acaba por ser compreendida como atividade secundária, sem que haja o entendimento de ser uma atividade complexa, que requer formação ampla, que abrange os diferentes aspectos da docência (questões didático-pedagógicas, relação professor-estudante-conhecimento, avaliação, planejamento, entre outros).

Por muito tempo acreditou-se que apenas o conhecimento específico da área do saber eram suficientes para que o docente no Ensino Superior desenvolvesse seu trabalho. Autores como Pachane e Pereira (2004), Cunha (2008, 2009, 2012, 2019), d'Ávila e Veiga (2013), d'Ávila (2013), d'Ávila e Veiga (2012), Conte (2013), Almeida (2012), Masetto (2012), entre outros, indicaram o desprestígio do ensino em relação à pesquisa e à extensão no âmbito do ensino universitário, sinalizando que se deve atribuir maior atenção à preparação pedagógica do futuro docente que atuará no Ensino Superior.

Para além, o consenso entre os pesquisadores da área perpassa a compreensão de que apenas “preparar” para a docência não bastava para formar docentes que pudessem fazer a leitura do ambiente do ensino na universidade. Para além, o termo “preparação” apresenta um sentido diferente do termo “formação”, pois conota objetividade de elementos que se agrupam para um fim específico, sem que se relacione com questões relevantes e singulares no que tange à docência. O termo *formação*, por sua vez, apresenta um sentido mais amplo e completo, indica o modo como os conhecimentos ou os saberes inerentes ao contexto da docência serão trabalhados para que o sujeito compreenda sua identidade enquanto docente, que sua constituição enquanto professor seja tecida por uma consciência crítica, se posicionando sobre diferentes contextos.

Neste trabalho, parte-se do princípio que as perspectivas do campo do ensino, da pesquisa e da extensão inerentes ao trabalho docente na universidade podem ser aprendidas por meio da pós-graduação, considerada como espaço institucional que propicia a formação para a docência no Ensino Superior de maneira completa. A formação em nível de pós-graduação para a docência no ensino superior constitui-se, pois, como atividade complexa que requer do sujeito mobilizações de saberes oriundos, em sua maioria, tanto do próprio espaço da pós-graduação, quanto do seu percurso formativo na universidade.

Nesta perspectiva, a aprendizagem da docência é perpassada por categorias necessárias que visam organizar o conhecimento do professor, ou seja, são os conhecimentos que compreendem: conteúdo, pedagógico geral, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos alunos e suas características, educacionais, dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2004). A docência se constitui em uma relação humana e essa relação configura o seu caráter interativo como atividade complexa. Por sua vez, o objeto do trabalho docente é a ação de ensinar, e os sujeitos que participam dessa ação (professor e estudante) são seres humanos, seres individuais e sociais. Soares e Cunha (2010) indicam que tal relação, por sua vez, requer do professor uma série de tomadas de decisões imediatas, mobilização dos conhecimentos e possíveis ajustes das ações previstas, de modo a adaptá-las a determinada turma ou situação do estudante (função didática e pedagógica). Autores como d'Ávila e Veiga (2013), d'Ávila (2013), d'Ávila e Veiga (2012) e Cunha (2010) corroboram para a compreensão da docência como atividade complexa que se efetiva em condições singulares do exercício profissional.

Nesse sentido, o PAE constituído pela etapa de PP e ESD pode ser compreendido como um espaço de aprendizagem dos saberes da profissão, da tessitura da identidade docente, em seu aspecto teórico-metodológico a partir das disciplinas ofertadas na PP e os saberes da experiência e da práxis no ESD. Além de propiciar a compreensão e tessitura da identidade profissional docente, que

em Pimenta (2005) é delineada pelos saberes da experiência. É na ação docente que o sujeito vai construindo sua identidade profissional, a partir da significação social da profissão, da reafirmação de práticas consagradas e significativas culturalmente. Infere-se ainda que a partir da autora esta identidade pode ser forjada nas experiências formativas no ambiente da pós-graduação, pois as experiências do sujeito constituem o próprio sujeito.

No que concerne a etapa de PP, as disciplinas ofertadas propiciam a formação teórico-metodológica para o pós-graduando, inserem-no contexto teórico-formativo, bem como propiciam o contato com os elementos presentes no contexto da docência (autores de referência, aspectos teóricos gerais, entre outros). O ESD em nível de pós-graduação - assim como o estágio supervisionado obrigatório em cursos de licenciatura - constitui-se, também, como tempo/espaço privilegiado para o processo de construção da identidade profissional e acadêmica. Esse estágio se configura como um elemento que, como não é imóvel, é processo e, como tal, vincula-se ao processo de construção do sujeito historicamente situado, que, por sua vez, advém de relação do sujeito consigo mesmo e com o outro (D'AVILA, 2013; PIMENTA, 2005). É um momento em que o sujeito poderá estabelecer as relações de sentido entre ser e fazer (FRANCO, 2008).

Em Pimenta (2005), podemos inferir que, assim como o estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura apresenta-se como espaço de formação inicial no contexto de formação docente, o ESD também pode ser considerado um terreno fértil para o estudante de pós-graduação desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem a construção dos saberes-fazer docentes, considerando, para isso, as necessidades e os desafios que o ensino como prática social apresenta por meio do cotidiano.

Para Cunha (2006, 2012), a formação do professor é influenciada pela sua trajetória escolar. Positivas ou negativas, essas duas trajetórias influenciam as práticas pedagógicas e o comportamento docente. As práticas pedagógicas podem ser consideradas positivas

e serem repetidas ou percebidas como experiências negativas e não repetidas, ou seja, professores tendem a repetir práticas que admiram, e estas fazem com que tenham gosto pelo ensino.

A preparação para o exercício da docência se faz no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e o estágio em docência se configura como espaço que possibilita a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas. É na atividade de docência no Ensino Superior que se concentra a tarefa formativa da universidade. Assim como enfatizam Pimenta e Anastasiou (2017), a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes reverbera na qualidade dos resultados do Ensino Superior, especificamente na graduação. E considerando a formação para a atuação neste nível de ensino ser desenvolvida em nível de mestrado e doutorado, na pós-graduação *stricto sensu*, o ESD faz-se *locus* de formação docente.

Para Cunha (2010), ser professor na Universidade requer compreender que, além do domínio em seu campo específico do conhecimento, também é relevante compreender os conhecimentos que o aproximem do ato de ensinar. Para exercer essa atividade profissional, assim como em qualquer outra área, o docente deve ter os conhecimentos e as habilidades exigidas para que possa desempenhar de forma adequada as funções pertencentes à própria profissão docente.

Dialogamos com Pimenta e Anastasiou (2017) quando indicam que a docência na Universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente, e este, por sua vez, deve ter como base os saberes da experiência construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. No espaço institucional do PAE, o ESD, no trabalho didático pedagógico que nele deve ser realizado, o estudante poderá tecer a identidade docente a partir dos saberes da docência com os quais tem contato, quais sejam: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2005).

No contexto do PAE, os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, ou seja, essas ações são

determinadas por essas instituições ao mesmo tempo em que as determinam. Isto é, tanto a experiência formativa na PP, quanto no ESD são elementos que incidem na formação inicial docente e apresentam-se como momento singular e relevante para a tessitura da formação docente em diferentes âmbitos do ensino, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

As disciplinas oferecidas na etapa de PP são compreendidas por meio da concepção de currículo enquanto produção social, decorrente de uma política institucional. Em Pacheco (2011) o currículo é compreendido como centro de um conceito que estabelece políticas que visam, entre outros aspectos, a padronização e mercadorização da educação. Para Bernstein (1998), segundo Silva et al. (2016) a etapa de PP pode ser entendida por meio do processo denominado contextualização pedagógica, em que o conceito de código pedagógico emerge. A contextualização pedagógica da etapa de PP é perpassada por uma hierarquia nos padrões de comunicação possíveis nas instituições de educação formal, “que pressupõe um outro não-oficial e o envolvimento de disputas entre múltiplos discursos e o discurso autorizado, que não estão, no entanto, separados dos princípios reguladores do Estado e de agências internacionais.” (SILVA et al., 2016, p. 65).

Neste sentido há reinterpretações e ressignificações dos textos curriculares e em Gimeno Sacristán (1998), segundo Silva et al., (2016, p.66) “o currículo apresenta múltiplos tipos de práticas pedagógicas que vão sendo desenvolvidas em diversos âmbitos ou subsistemas (político-administrativo, participação e controle, inovação, especialistas de pesquisa, produção de meios” além de “criação de conteúdo, ordenação do sistema educativo), de forma interdependente e geram mecanismos de decisões, tradições, crenças e (re)conceitualizações num complexo processo social.” Neste sentido, a intencionalidade das práticas pedagógicas na etapa de PP, podem estar materializadas nas ementas das disciplinas oferecidas e abranger dimensões da docência, dando ênfase ou não em determinado elemento da formação docente. E pode-se inferir que as dimensões da docência nas disciplinas

perpassam a formação docente do estudante de pós-graduação que desenvolve o PAE, especificamente relacionado a etapa de PP.

Desse modo, a prática educativa institucional no contexto da universidade propicia ações pedagógicas que permeiam a experiência do estudante de pós-graduação também no ESD. As atividades propostas no estágio visam articular as ações pedagógicas, a interação professor-aluno e os conteúdos educativos, são, portanto, interações que estruturam o processo de ensino e aprendizagem. Nessas interações se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e por meio delas ocorrem os processos de ressignificação de tais saberes (PIMENTA; LIMA, 2012).

Em Zabalza (2014) o estágio é compreendido uma oportunidade de aprendizagem fundamentada no mundo do trabalho, independente da modalidade organizacional seguida. Permite estabelecer uma alternância ou complementação dos estudos acadêmicos com a formação em centros de trabalho. No caso específico do PAE, o estágio supervisionado em docência no Ensino Superior proporciona ao pós-graduando imersão na ação docente e nas práticas pedagógicas do docente supervisor. Assim, pensar a formação docente no Ensino Superior pela via do estágio requer atentar para os conteúdos de ênfase, não só no âmbito intelectual, mas também no pessoal. O eixo pessoal de formação do estágio possibilita, pelos conhecimentos acadêmicos, tanto a melhoria da capacidade de intervenção por parte dos sujeitos que se formam, quanto as atitudes e valores reconhecidos.

Em Pimenta e Anastasiou (2017) os pós-graduandos que participaram do PAE identificaram experiências exitosas e significativas que dimensionam a ação docente como o relacionamento com os estudantes de graduação, o contato com o currículo e o planejamento pedagógico, dentre outros. Além de indicar a presença de aspectos que favorecem a percepção da identidade docente, a partir da relação pós-graduando-docente-supervisor no espaço do PAE.

Para além do entendimento de *espaço* de formação, percebe-se que o PAE poderá se tornar *lugar* de formação pela ressignificações

do estudante de pós-graduação em relação à sua participação e experiência neste âmbito formativo. Assim, buscamos em Cunha (2008) a relação dos conceitos de espaço, lugar e território, visando à compreensão da multiplicidade de modalidade da formação acadêmica. Para a autora, “se faz necessário à discussão da propriedade das experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional.” (CUNHA, 2008, p. 182).

O entendimento sobre os termos não diz respeito somente ao seu significado gramatical e vocabular, mas essa compreensão encaminha para reflexões importantes que envolvem os significados e imbricações dos termos nas estruturas sociais de poder. É a dimensão humana que pode transformar o espaço em lugar. E este, por sua vez, se constitui como lugar quando atribuímos sentido aos espaços, reconhecendo sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Entende-se o estágio supervisionado em docência como espaço de formação, podendo ou não se transformar em lugar de formação.

O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas, preenchido, não de maneira desordenada, mas sim a partir de significados atribuídos que legitimam sua condição e ocupação (CUNHA, 2010). Em Franco (2008) compreendemos que o sujeito, ao construir sentido em suas ações e experiências, apreende cognitivamente e emocionalmente os conhecimentos teorizados. Percebe, pois, uma relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas. Desse modo, o entendimento de lugar de formação pelo pós-graduando ocorre no entrelaçar de sentidos tecidos no processo de formação no próprio âmbito da pós-graduação.

O contexto do PAE - a Etapa de Preparação Pedagógica e o Estágio Supervisionado em Docência

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), criado em 1992 é regulamentado pela Portaria GR nº 3588/2005 (Reitoria da Universidade de São Paulo, 2005), com alteração pelo §3.º do artigo

2.º pela Portaria GR n.º 4391/2009 (Reitoria da Universidade de São Paulo, 2009). Inicialmente foi concebido como um projeto que visava fomentar a formação docente dos pós-graduandos para o ensino superior, denominado Iniciação ao Ensino Superior. Após sua reformulação, foi desenvolvido o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), na Universidade de São Paulo.

O Programa foi estruturado em duas etapas, a primeira intitulada Preparação Pedagógica (PP) e a segunda Estágio Supervisionado em Docência (ESD), cada etapa tem é desenvolvida em semestre letivo, sendo que a PP é etapa obrigatória e antecede o ESD. As diretrizes do PAE, de 09 de dezembro de 2010, a etapa de PP pode ser ofertada pode ser oferecida como disciplina de pós-graduação, conjunto de conferências e/ou núcleo de atividades (USP, 2010).

A segunda etapa, o ESD apresenta-se como participação do pós-graduando em disciplinas de graduação ofertadas por um docente-supervisor, com carga horária de seis horas e as atividades didáticas no estágio precisam contemplar cinco dimensões pressupostas à docência quais sejam: Dimensão Organizativa, Técnica, Didático-Pedagógica, Relação professor-aluno e Avaliativa. A **Dimensão Organizativa** refere-se à seleção dos conteúdos curriculares, bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio. A **Dimensão Técnica** compete à organização de atividades operacionais como lista de presença, notas, participação nas atividades teóricas e práticas. A **Dimensão Didático-Pedagógica** aborda a organização e desenvolvimento das aulas, à utilização do espaço/tempo das atividades didáticas, entre outros. A **Dimensão Relações Professor-Aluno** versa sobre o favorecimento da participação dos alunos em aula e atividades, facilitando a interlocução entre o docente e os estudantes e a **Dimensão Avaliativa** prevê seleções de tipos de avaliações, definição dos critérios avaliativos, entre outros (USP, 2010).

Percurso Metodológico

Considerando a natureza do objeto e o problema, a pesquisa apresentou cunho qualitativo (BODGAN; BIKLEN, 1997; MINAYO, 2010; FLICK, 2009, LUDKE; ANDRE, 2018). O estudo de caso, especificamente como um estudo de caso único integrado foi o método escolhido para a presente pesquisa, na perspectiva de compreender fenômenos sociais complexos (YIN, 2010). O *corpus de pesquisa* foi composto pelas ementas das disciplinas da primeira etapa PP e os relatórios finais do ESD, na EERP -USP – Ribeirão Preto. Ambos os documentos foram analisados com base em Cellard (2008) no que concerne à análise documental, para tratamento e análise dos dados valeu-se da análise de conteúdo em Bardin (2011), com ênfase na análise temática.

Os relatórios analisados foram desenvolvidos pelos pós-graduandos no primeiro e segundo semestre de 2012 e as ementas das disciplinas foram coletadas a partir das ofertadas no âmbito da USP no primeiro semestre de 2015. A não coincidência de ano entre os relatórios de ESD e as ementas das disciplinas ocorreu, pois, no período da coleta de dados, no ano de 2015, estavam disponíveis no programa de pós-graduação da EERP o relatório do ano de 2012, pois os relatórios de anos subsequentes estavam aguardando a validação por parte da unidade, nos órgãos competentes. As ementas das disciplinas foram analisadas no que concerniu aos objetivos, justificativa e conteúdo, e no relatório de as respostas à três questões pré-estabelecidas no documento, quais sejam: (1) Atividades desenvolvidas; (2) Avaliação sobre o desenvolvimento do plano; (3) Sugestões para o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino PAE.

A análise dos dados considerou as dimensões apresentadas nas diretrizes do PAE (USP, 2010) como cinco núcleos de sentido a priori: 1) **Dimensão Organizativa**, 2) **Dimensão Técnica**, 3) **Dimensão Didático-Pedagógica**, 4) **Dimensão Relação professor-aluno** e 5) **Dimensão Avaliativa** e a posteriori que emergiram da análise dos dados três núcleos de sentido 6) **Dimensão Docência no Ensino Superior**” compreende as expressões que abrangem e

indicam conceitos que caracterizam a docência como atividade complexa; o núcleo de sentido 7) **Dimensão Formação do pós-graduando** abrange as atividades que contribuem para a formação acadêmica e pessoal do pós-graduando, sem que necessariamente possua como foco a formação docente para o Ensino Superior; O núcleo de sentido; 8) **Dimensão Acadêmico-administrativa** abrange as sugestões de melhorias e modificações relacionadas às diretrizes e regimentos do PAE, a assuntos pertinentes à Comissão do PAE na EERP, ou até mesmo a Pró-Reitoria de Pós-graduação.

Neste sentido, os termos e expressões classificadas nas ementas das disciplinas e no relatório de ESD foram categorizadas por meio dos núcleos de sentido indicados anteriormente.

O que os dados apresentam

A análise e discussão dos dados será apresentada em dois momentos. O primeiro momento irá abranger as questões relacionadas à etapa de PP e o segundo momento a etapa de ESD.

A etapa de Preparação Pedagógica na EERP

No ano de 2015 a EERP ofertou seis disciplinas, são elas: 1) Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas; 2) Docência Universitária em Saúde: da Identidade Profissional; 3) Docência Universitária: Concepções, Profissionalização e Fundamentos Didáticos; 4) Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem no Contexto Universitário, 5) Paradigmas Pedagógicos da Prática Docente em Saúde e 6) Pedagogia em Enfermagem. A partir do quadro 1 é possível verificar as características de cada disciplina e as categorizações em núcleos de sentido:

Quadro 1 – Disciplinas da etapa de PP e núcleos de sentido

Disciplina	Núcleos de Sentido
Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas	Docência no Ensino Superior; Dimensão Didático-Pedagógica, Dimensão Organizativa, Dimensão Relação professor-aluno.
Docência universitária: concepções, profissionalização e fundamentos didáticos.	Dimensão Docência no Ensino Superior; Didático- pedagógica; Avaliativa; Organizativa e Relação professor-aluno
Docência Universitária em saúde: formação da identidade profissional	Dimensão Docência no Ensino Superior, Dimensão Didática – Pedagógica.
Planejamento do processo ensino- aprendizagem no contexto universitário	Dimensão Organizativa; Dimensão Docência no Ensino Superior
Paradigmas pedagógicos da prática docente em saúde	Dimensão Docência no Ensino Superior; Dimensão Formação pós-graduando; Dimensão Relação professor-aluno
Pedagogia em enfermagem	Dimensão Didática – pedagógica; Dimensão Docência no Ensino Superior; Dimensão Organizativa; Dimensão Relação professor aluno; Dimensão Formação do pós-graduando; Avaliativa

Quadro sistematizado pela autora, 2016.

A partir da análise dos dados elencados no Quadro 1 é possível inferir que entre os oito núcleos de sentido de categorização, apenas dois núcleos não foram contemplados na classificação, a Dimensão Técnica e a Dimensão Acadêmico-Administrativa e a categorização abrangeu cinco dos oito núcleos de sentido.

A Dimensão Docência no Ensino Superior esteve presente em todas as ementas analisadas, a Dimensão Didático-Pedagógica, Dimensão Organizativa e Dimensão Relação professor-aluno este presente em quatro das seis disciplinas analisadas e a Dimensão Formação do Pós-Graduando e Dimensão Avaliativa em duas das seis disciplinas analisadas.

Os dados indicam que as disciplinas ofertadas na etapa de PP, contemplam questões que abrangem e indicam conceitos que

caracterizam a docência como atividade complexa e suas relações. Porém, as disciplinas apresentam ausência de elementos relacionados a Dimensão Técnica, no que diz respeito à organização de atividades operacionais como lista de presença, notas, participação nas atividades teóricas e práticas.

As disciplinas citadas contemplam as múltiplas dimensões da docência por meio das expressões em suas ementas categorizadas nas dimensões a priori assumidas na pesquisa. A docência na Universidade é apresentada e compreendida como uma atividade complexa, que requer do sujeito conhecimentos relacionados tanto à formação para a docência no Ensino Superior, quanto para as demais dimensões de atuação como docente. Apresentam conceitos como formação da identidade profissional, com ênfase na docência para a área da saúde; planejamento do processo ensino-aprendizagem no contexto universitário, com ênfase na dimensão organizativa da docência, inserida em um projeto mais amplo na área da saúde, relacionando o planejamento do processo de ensino aprendizagem à área específica da saúde. São disciplinas que abordam conceitos gerais da docência no Ensino Superior, porém, com ênfase para a área específica, ou seja, o ensino no campo da saúde.

A etapa de PP na EERP caracteriza-se por oferecer formação para a docência no Ensino Superior buscando trabalhar conceitos e saberes próprios, intrínsecos à natureza e ao objeto da docência para esta fase do ensino, condições para a atuação profissional para atividade do professor. As disciplinas abrangem, de maneira geral, os processos de formação, a ambiência da aprendizagem, o contexto sócio-histórico dos alunos, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e a avaliação da aprendizagem, conceitos inerentes à ação docente, assim como indica Cunha (2012).

A partir da análise, e dialogando com Cunha (2010) e Zabalza (2004), a etapa de PP contempla os diferentes saberes inerentes à dimensão pedagógica da docência. Perpassam essa etapa do PAE na EERP concepção de ação docente no Ensino Superior, compreensões a respeito das dimensões do ensino, bem como os

contextos sociais historicamente determinados e permeados, requisito relevante para atuar no contexto de docência. Possibilita ao pós-graduando tornar-se autônomo, reflexivo, crítico e colaborador. No que concerne aos aspectos gerais, as disciplinas abordam, segundo Almeida (2012) a ação pedagógica, compreendida e desenvolvida como um trabalho intelectual, no qual há articulação entre teoria e prática, numa perspectiva transformadora.

Em Zabalza (2014) entende-se que o exercício da docência, demanda do professor não apenas o conhecimento específico relacionado ao seu campo de formação na pesquisa, mas sim demanda um conhecimento específico da área do ensino. Para exercer tal atividade profissional, assim como qualquer outra, o docente deve ter os conhecimentos e as habilidades que são exigidas para que possa desempenhar de forma adequada as funções pertencentes à própria profissãodocente.

O pós-graduando na etapa de PP pode escolher uma entre as possíveis opções de disciplinas oferecidas pelo programa. As disciplinas aqui apresentadas e analisadas indicam que a etapa de PP na EERP apresenta a intenção, direta ou indiretamente, de oferecer espaços formativos que possibilitem ao pós-graduando um conhecimento amplo sobre a docência no Ensino Superior. Ainda que em algumas disciplinas haja ênfase nos conceitos relacionados à docência na área específica da saúde, estas proporcionam aproximações com determinadas dimensões da docência no Ensino Superior.

Para além das dimensões específicas da docência na formação docente na Educação Superior, Zabalza (2004) indica que é necessário apresentar um sentido amplo de formação, em que estejam inseridas as diversas dimensões do sujeito. São relevantes experiências e aprendizagens que possibilitem enriquecer os sujeitos envolvidos tanto no âmbito pessoal quanto no social, e que não se limitem a estes âmbitos, mas também contemplem a área intelectual e prática, bem como a compreensão do contexto político e econômico, processos que condicionam e interferem no ambiente

em que o docente desenvolve suas atividades, por exemplo, a massificação do ensino.

A etapa de Estágio Supervisionado em Docência

A análise do ESD versou sobre o *corpus* de pesquisa constituído por cento e quarenta e cinco (145) relatórios de ESD oriundos do Programa de Pós-Graduação da EERP – USP elaborados pelos pós-graduandos. A análise aqui apresentada abordou três elementos, quais sejam: 1) Atividades realizadas, 2) Avaliação sobre o desenvolvimento do plano de estágio e 3) As sugestões para o PAE.

1) Atividades realizadas os relatórios indicaram que o ESD na EERP teve a maior parte das atividades desenvolvidas e inseridas nas categorias Dimensão Didático-Pedagógica, seguidas da Dimensão Organizativa, Dimensão Técnica e Dimensão Avaliativa.

Emerge dos dados o predomínio de atividades relacionadas à Dimensão Didático-Pedagógica, e para Zabalza (2004), a ação pedagógica do professor universitário consiste em mediar a relação do estudante com o conhecimento, e essa ação se faz presente por meio da Dimensão indicada. Os grupos de discussão nas disciplinas de graduação propiciam a reflexão e a crítica tanto por parte do estudante de pós-graduação quanto daquele da graduação. Proporcionar ao pós-graduando mediar esse processo de construção de conhecimento indica que a disciplina em que o pós-graduando desenvolveu o estágio apresenta como percepção à docência como ação complexa, em que o docente em formação contribui para a formação crítica e reflexiva do estudante de graduação. Ao mesmo tempo em que o pós-graduando se torna protagonista do processo, participa também da construção do conhecimento dos estudantes de graduação. Nesse sentido, dialogamos com Pimenta (2017), para quem, a partir da formação docente, os pós-graduandos tecem sua identidade docente, sendo esta delineada também pelos saberes da experiência.

2) **Avaliação sobre o desenvolvimento do plano de estágio** abordou questões relacionadas à qualificação da experiência de estágio e as aprendizagens do estágio. Em relação à **qualificação da experiência de estágio** esta ocorreu por meio da ênfase na Dimensão Organizativa, especificamente no que concerne ao planejamento. Expressões relacionadas ao planejamento das atividades, o seu desenvolvimento adequado, bem como a execução satisfatória foi algo relevante ao considerar o ESD como experiência formativa, ou seja, o pós-graduando qualifica a experiência no ESD de acordo a execução do planejamento. Em Moreto (2012, p.100) o planejamento consiste em um “roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada. Por esta razão todo planejamento busca estabelecer a relação entre previsibilidade e a surpresa”, planejar é considerar o que trabalhar e para quem. É expressiva a relevância dada pelo pós-graduando em relação ao planejamento, a percepção de formação para a docência na Educação Superior é perpassada necessariamente pelo planejamento intrínseco à ação docente.

Em relação às **Aprendizagens do estágio** as expressões categorizadas a partir das experiências dos pós-graduandos no ESD estão presentes no núcleo de sentido Dimensão Docência no Ensino Superior, sendo estas as mais significativas, como as experiências relacionadas ao aprendizado na prática dos conceitos apreendidos na etapa de PP, a aproximação com a realidade docente, aprofundamento dos conhecimentos no processo pedagógico e a vivência da prática docente, bem como as experiências relacionadas às habilidades para a prática docente e o ESD como espaço que possibilita exercitar os conhecimentos inerentes à formação do pós-graduando em relação à docência.. O núcleo de sentido **Dimensão Didático-Pedagógica** apresentou experiências tanto sobre a vivência do processo de ensino-aprendizagem, bem como a orientação ao aluno de graduação e o envolvimento com as atividades propostas no ESD, quanto às técnicas didáticas, metodologias específicas e estratégias de ensino- aprendizagem que o docente supervisor utilizou no decorrer na disciplina.

Em Almeida (2012) os modelos de ensino apresentados aos pós-graduandos no desenvolvimento do ESD podem influenciar em suas escolhas futuras em relação à prática docente. Por exemplo, ao terem contato ao longo de sua formação acadêmica com um modelo aplicacionista do conhecimento, podem vir a desenvolver sua formação para a docência a partir de conhecimentos tecnicistas, com base em modelos engessados de ensino, podendo, no futuro, em sua ação docente, reproduzir tais modelos de formação. As características dos modelos preservados nas memórias dos estudantes podem constituir suporte para a futura atuação docente e, para que seja alterado o quadro epistemológico, é preciso que os sujeitos vivenciem processos de reflexão sobre si e sobre seu percurso formativo criticamente. Neste sentido, as habilidades e práticas experienciadas pelos pós-graduandos não podem apenas significar técnicas, mas reflexões sobre as mesmas.

O Núcleo de sentido **Dimensão Relação professor-aluno** apresentou experiências sobre o contato do pós-graduando com o docente supervisor atuando como facilitador da aprendizagem. A relação professor-aluno em Veiga (2008) consiste na ideia nuclear da concepção de docência e esta existe para uma relação com os alunos, para agir com eles. Nesse sentido, existe uma dimensão socializadora da aula, uma vez que os professores reconhecem a importância de envolver ativamente os alunos em seu processo de aprendizagem. Estes elementos vão ao encontro dos elementos estruturais da organização didática da aula, pois o professor, no momento de organizar sua aula, “precisa atentar para as necessidades formativas de seus alunos, a fim de perceber a quais interesses atende ao propor determinada atividade a seus estudantes” (VEIGA, 2008, p.273).

O núcleo de sentido **Dimensão Organizativa** indicam que, quando os pós-graduandos vivenciam e entendem o planejamento metodológico na disciplina de graduação que desenvolvem o ESD, a experiência os auxilia na própria aquisição de conhecimentos sobre o processo. Com pouca expressividade, o núcleo de sentido

Dimensão Avaliativa é representado pelas experiências relacionadas à participação no processo avaliativo de maneira geral, sem apresentar especificidades nas atividades.

Ao vivenciar a aula na graduação e o desenvolvimento aplicado a ela pelo docente supervisor, o pós-graduando poder vir a percebê-la, como Veiga (2008, p.269) indica, “constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem”. A autora indica ainda que o professor é quem organiza o processo didático, que media a ação, a aula também é o espaço onde o pós-graduando vivencia a postura do professor, onde se concretiza o processo didático, que possibilita o desenvolvimento de maneira diversa, conforme a relação com o tipo de conteúdo que se vai explicar. Todos estes processos vão direcionando e determinando o olhar do pós-graduando em relação à própria docência.

3) As sugestões para o PAE os dados indicaram que os núcleos de sentido que perpassam a categorização dos dados foram a Dimensão acadêmico-administrativa, com 95 sugestões, Dimensão Didático- Pedagógica com 29 sugestões e Dimensão Docência no Ensino Superior, com 26 sugestões. Os dados indicam que os pós-graduandos necessitam de um espaço para compartilhar a experiência do próprio ESD com os pares. A atividade universitária, segundo Zabalza (2004), deveria atingir três aspectos e sobre os quais se projeta o sentido da formação: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências (entendido neste estudo como habilidades a serem adquiridas) e uma visão mais ampla do mercado de trabalho a fim de agir nele com maior autonomia.

Neste sentido, oportunizar um espaço de discussão e trocas de experiências vem ao encontro dos aspectos que o autor indica no sentido da formação. A troca de experiências propicia aprender com o outro a partir de suas experiências, questionar conhecimentos adquiridos, bem como possibilitar um desenvolvimento pessoal e profissional. Este ambiente de compartilhamento de experiências

promove o relacionamento entre o pós-graduando e seus pares. Há, pois, um compartilhamento de conhecimentos referentes ao contexto do ESD. Favorece o desenvolvimento de saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação que, segundo Cunha (2010), relaciona-se à capacidade de trabalho coletivo de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais. Neste espaço de convivência indicado como sugestão para o PAE, esta dimensão de saberes poderá encontrar oportunidades para desenvolvimento e ampliação.

Os dados também sugerem que, em vez de oferecer sugestões, os pós-graduandos aproveitaram o espaço para explicitar a importância do PAE e sua aproximação com a atividade didática.

É interessante observar que as Diretrizes do PAE (USP, 2010) orientam o desenvolvimento do ESD, porém, este pode apresentar diferentes características, pois o plano de estágio, bem como as atividades a serem desenvolvidas pelo pós-graduando, são perpassadas pelas escolhas e percepções que o próprio docente supervisor possui sobre o ESD. Dentre as sugestões apresentadas pelos estudantes de pós-graduação da EERP, percebemos a inquietação em relação à troca de experiências entre os estagiários da própria Unidade e de Unidades diferentes que desenvolvem o ESD, bem como entre os estagiários que desenvolvem o ESD e os estudantes que cursam as disciplinas. Os estudantes de pós-graduação indicam também a escassez de atividades oferecidas a eles no ESD.

Os conhecimentos relacionados à docência não se limitam ao fazer em sala de aula, pelo contrário, ultrapassam esse espaço. A relação do docente com o conhecimento didático, dos saberes da docência, da relação ensino-aprendizagem, constrói-se a partir do contato deste com o conhecimento produzido na área. Nesta análise percebemos que prevalece a concepção da docência em sua dimensão técnica, da “receita” de como ensinar.

Considerações Finais

Este estudo abordou as concepções de docência que perpassam a formação docente para o Ensino Superior, especificamente em um programa institucionalizado, o PAE. Este, na EERP, caminha na direção de uma perspectiva de docência pensada e perpassada pelos estudos da área de formação docente para o Ensino Superior, ou seja, docência entendida como ação complexa e composta por múltiplas dimensões. Entender a docência como ação dinâmica, contextualizada e transformadora, como prática social complexa, implica pensar que a prática educativa e o ensinar são os objetos de análise, favorecendo uma nova cultura profissional, sustentada na cooperação, na parceria e no apoio mútuo.

O pós-graduando, no percurso do PAE na EERP, tem contato com múltiplas dimensões pressupostas à docência que perpassam o programa, porém, prevalecem algumas dimensões em relação a outras, bem como, o pós-graduando produz sentido sobre sua formação para a docência, também a partir de algumas dimensões da docência. Observa-se que tanto na etapa de PP, quanto na etapa de ESD prevalece a Dimensão Docência no Ensino Superior, ou seja, a formação para a docência na pós-graduação no âmbito do PAE abrange e indica conceitos que caracterizam a docência como atividade complexa.

No contexto da pesquisa, se fazem presentes tanto o desafio quanto as limitações de proporcionar uma formação que possa abranger todas as dimensões da docência para o Ensino Superior, perpassando especificamente as atividades propostas e desenvolvidas no ESD pelo pós-graduando.

A pesquisa procurou levantar indícios que corroborassem na área de formação docente para o Ensino Superior, destacando, também, o pós-graduando como sujeito nessa formação, bem como, indicar que programas institucionais voltados à formação docente no âmbito da pós-graduação propiciam experiências e vivências singulares aos sujeitos que nele se inserem. As análises e

inferências apresentadas não se constituem como ponto final, mas indicam os diversos e possíveis caminhos a serem percorridos na área da formação docente para o Ensino Superior no âmbito da pós-graduação, especificamente no que concerne às atividades propostas e desenvolvidas no ESD.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012
- BOGDAN, Robert; BICKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BERNSTEIN, Basil. (1998). **Pedagogia, control simbólico e identidade**. Madrid: Morata.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833.
- CANTANO, Marcia Mendes Ruiz. **Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação: Análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo**. 20/10/2017 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Central USP-RP.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-315.
- CONTE, Karina de Melo. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) da Universidade de São Paulo**. 2013. 190 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 11, n. 32, p. 259-271, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 6, 2008.

CUNHA, Maria. I. O Lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. v. 9, n. 26. p.81-90, jan/abr, 2009

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, Papirus: 2012.

CUNHA, Maria Isabel. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, mai./jun. 2019.

D'ÁVILA. Cristina Maria. **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. 2. ed. Curitiba: CRV, 2013.

D'ÁVILA. Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

D'ÁVILA. Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa** [online], v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008.

GIMENO SACRISTAN, José. (1998). **O currículo**: Uma reflexao sobre a pratica (3.a ed.). Porto Alegre: Artmed

JESUS, Cinthia Goncalves de. **Possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino para a formação pedagógica do professor universitário**.06/12/2013 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus: 2012.

MINAYO, Maria Cecília S.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

MORETO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando para o desenvolvimento de competências**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PACHANE, Graziela Giusti.; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Ibero-americana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 1, p. 2-13, 2004.

PACHECO, José A. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 27(3), 361-588. 2011

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Reitoria da Universidade de São Paulo. (2009). Portaria GR n.o 4391/2009 de 03 de setembro. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Reitoria da Universidade de S. Paulo. (2005). Portaria GR n.o 3588/2005 de 10 de maio. São Paulo: Universidade de Sao Paulo.

SILVA, Gláucia. M. da; RIVAS, Noeli. P. P.; MARQUES, Maria Auxiliadora de R. B.; CONTE, Karina. de M. A Pós-Graduação como Locus da Formação Docente para o Ensino Superior: Diálogos entre Didática e Currículo. **Revista Portuguesa De Pedagogia**, 2(1), 55-74. 2016.

SOARES, Regina Soares; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência

universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

UNIVERSIDADE de São Paulo. Diretrizes. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.prgg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_PAE.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencatros Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação. In: VEIGA, I. (org). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.267 – 297.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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

ZABALZA, Miguel Antônio. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

Capítulo 6

PROFESSORES NO CURSO DE MEDICINA: (DES)CAMINHOS ENTRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Rosimeire Ferreira Mendes
Celine Marques Pinheiro

Introdução

O presente capítulo refere-se à pesquisa de dissertação de Mestrado, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. O estudo obteve o apoio durante a sua construção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR) USP- Ribeirão Preto e tem como questão norteadora a compreensão acerca da construção da profissionalidade docente de professores que atuam no Curso de Medicina, em uma instituição privada, localizada no interior de São Paulo, a partir da complexidade que envolve o exercício profissional na área da saúde.

Em relação a essa temática, estudos apontam que a ação de ensinar não é simples e nem regular, pois o ensino, enquanto prática social destinada a promover a relação dos estudantes com o conhecimento, “é um fenômeno complexo, uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 48).

Autores como Sacristán (1995), Dubar (1997), Contreras (2002), Zabalza (2007), Batista; Batista; Abdalla (2005), Roldão (2007), Cunha (2009) e Tardif (2016) ressaltam que a construção da profissionalidade docente perpassa para além da atividade prática

no ambiente de ensino e apontam dimensões pessoais, profissionais e institucionais como constitutivas da função docente.

Destaca-se ainda que o ensino deve ser realizado com critérios, orientação e planejamento, mesmo que o docente possua domínio profundo do tema a ser desenvolvido, adquirido pelo acúmulo de experiência.

Nesse sentido, Cunha (2010, p.25) contribui informando que “assumir a complexidade é desvelar o ofício de professor com requerente de múltiplas condições para seu exercício”, ressaltando a docência como atividade complexa que exige dimensões e saberes específicos nas suas relações.

Em relação à formação docente, Papi (2005, p. 10) considera que “é o processo capaz de desencadear a profissionalização docente e que auxilia na construção de uma nova cultura e identidade profissional”.

O autor Zabalza (2007, p. 147) contribui informando que “tradicionalmente a formação docente foi considerada responsabilidade e compromisso dos próprios professores” (ninguém melhor do que o próprio professor para saber de que tipo de formação necessita). Nessa concepção, o autor considera a formação docente um dos fatores básicos da qualidade da universidade.

Através das contribuições desses autores, verifica-se que é no contexto de formação e trabalho que o docente constitui sua profissionalidade e recria sua experiência, inova e se renova como pessoa e profissional.

No tocante à profissionalidade docente, entende-se que o seu conceito está em permanente elaboração, levando em consideração as reflexões que envolvem o contexto educacional (cultural, histórico e social).

Em relação a tal aspecto, Sacristán (1995, p. 65) considera que a profissionalidade é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, uma afirmação específica da ação

docente. O professor afirma suas especificidades e projeta, no âmbito da atividade profissional, a sua profissionalidade.

Ainda sobre esse conceito, Garcia (1999, p. 253) afirma que:

A profissionalidade é a carreira docente propriamente dita, e que para o professor desenvolver-se profissionalmente deverá ser conhecedor do currículo do curso em que atua, conhecer o funcionamento da universidade, dominar o ensino, enquanto conteúdo, plano e estratégias, compreendendo tudo isso sob uma forma contínua que advém da graduação; a formação continuada que provém de cursos de formação pedagógica e pós-graduação (mestrado e doutorado) e a experiência profissional docente.

Em relação a tal aspecto, Dubar (1997, p. 34) acrescenta que:

A profissionalidade docente se consolida pela representação que o próprio professor constrói acerca de sua prática, com base em seus valores, na sua história de vida, angústias, saberes e anseios, como também, nas relações que estabelece com outros docentes, na instituição de ensino e em outros grupos sociais.

Nesse sentido, Contreras (2002, p. 74) aborda que “a construção da profissionalidade docente decorre não somente do ofício de ensinar, mas também se constitui nos valores e pretensões que se deseja desenvolver na profissão”. Refere-se, nesse sentido, às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Para o autor o conteúdo e seu significado não veem definitivamente fixados, mas interpretados de forma diferente segundo os contextos.

Considerando que a constituição da profissionalidade docente não é um aspecto simples e com o propósito de responder o problema de interesse, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: Como a docência é constituída no âmbito da saúde, principalmente na área de Medicina, considerando que, para o professor desse curso, a docência é uma atividade secundarizada?

No que concerne ao Curso de Medicina, Batista (2005, p.305) destaca que “boa parte dos seus professores, na sua formação inicial, especialização e pós-graduação têm pouca ou quase

nenhuma prática educacional”. O mesmo autor ressalta que, o que se verifica na maioria das vezes, é que o docente dessa graduação é um especialista considerado um bom profissional em sua área de atuação e que possui alguma afinidade pelo ensino, porém, não necessariamente apresenta experiência e/ou formação docente. Tal característica pode influenciar na sua atuação de ensino, uma vez que, corroborando com o pensamento de Cunha (2010, p. 20), no “processo de ensinar são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência”.

Em relação à formação dos médicos no Brasil, verifica-se políticas indutoras do Ministério da Saúde e implantação de novos currículos, consubstanciadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Medicina (DCNMed) as quais suscitam novos percursos e necessidades aos professores que atuam nesta área. Este contexto supera o velho modelo flexneriano¹ que, através de seu relatório tido como referencial na área de educação médica em 1910, ainda hoje deixa resquícios na formação e currículo do Curso de Medicina, bem como na atuação profissional dos docentes que atuam nesse curso.

Diante de várias reformas educativas cada vez mais exigentes e complexas, percebe-se que essa realidade demanda obrigatoriamente refletir sobre a formação de desenvolvimento profissional docente, levando em consideração que a docência é uma profissão e, como tal, precisa ser exercida com os novos saberes profissionais que essa qualificação exige.

Baseado nessas reflexões, buscou-se analisar a docência no ensino de Medicina, os desafios frente às exigências da formação médica e as especificidades na sua atuação que envolve, além da relação professor-aluno, o paciente e a comunidade.

¹ **Modelo Flexneriano:** Um dos significados do adjetivo “flexneriano” é aplicado aos currículos que apresentam uma divisão clara entre um período ou ciclo inicial de disciplinas básicas, seguido de outro dedicado aos estudos clínicos (Pagliosa, 2008).

A pesquisa teve como tema central a profissionalidade docente, onde os seus objetivos foram delineados da seguinte forma:

Objetivo Geral: compreender o processo de profissionalidade docente dos professores que atuam no curso de medicina, em instituição de ensino superior localizada no interior do estado de São Paulo.

Objetivos Específicos: identificar o perfil profissional dos professores que atuam na instituição investigada, investigar como os professores percebem a construção da sua profissionalidade, bem como os saberes específicos da docência.

Efetivamente, investigar a formação no ensino superior, com centralidade na formação do professor para a docência universitária, assegura um significativo desafio no campo da investigação científica, no sentido de buscar dados e informações que elucidem o debate, o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre o papel da universidade e sua importância na função da formação, não somente do profissional de excelência nos saberes científicos e técnicos, mas, sobretudo, nos saberes críticos imersos em valores da formação humana.

Desenvolvimento

Ao iniciar o trabalho, a pesquisadora entrou em contato com a direção da instituição e coordenação do Curso de Medicina para obter a autorização da pesquisa. Após a obtenção dessa autorização, o próximo passo foi submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Após o recebimento do aceite do CEP, iniciou-se o trabalho de coleta de dados, apresentando a autorização da direção geral da instituição e do coordenador do Curso de Medicina ao setor de Recursos Humanos (RH).

A coordenadora do setor forneceu o relatório de Formação Docente, o qual continha o nome dos docentes, a sua formação e o regime de contratação. Diante dessa informação, o próximo passo foi verificar, por meio da plataforma *Lattes*, os currículos de todos

os docentes, a fim de caracterizar o perfil de formação docente dos professores atuantes na instituição.

No site institucional da faculdade foi possível o acesso ao Projeto Pedagógico do Curso e à Matriz Curricular do Curso de Medicina. Tais documentos serviram de subsídio para a pesquisa no intuito de aprofundar o conhecimento acerca da instituição e do curso.

Além da investigação documental, a entrevista foi outro instrumento utilizado como metodologia para auxiliar na identificação da construção da profissionalidade docente desses profissionais e, assim, verificar sua concepção acerca dos saberes específicos da docência.

Para a realização da entrevista, inicialmente, realizou-se contato telefônico com os docentes selecionados (critérios de seleção descritos abaixo), convidando-os para participarem da pesquisa. Foi agendado horário para detalhar maiores informações sobre a pesquisa e esclarecer sua intencionalidade.

Todos os docentes convidados aceitaram participar da pesquisa e, na ocasião, foi feita a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP, CAAE nº 87281118.8.0000.5407). Nessa mesma oportunidade, foi realizado o agendamento das entrevistas, conforme disponibilidade dos docentes. As entrevistas tiveram duração média de sessenta (60) minutos, sendo gravadas. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas para análise e a gravação foi destruída.

Metodologia e procedimentos utilizados

No anseio de novos olhares, buscou-se pesquisar na instituição investigada o percurso da construção da profissionalidade docente dos professores que atuam no Curso de Medicina, apoiando-se em autores e documentos institucionais que nos oferecem a possibilidade de interpretar os dados através da abordagem qualitativa.

A pesquisa tem um *locus* específico: a Faculdade de Ciências da Saúde Barretos – Dr. Paulo Prata (FACISB) no curso de Bacharelado em Medicina. A opção por tal instituição foi baseada pelo fato da mesma ser relativamente nova (primeira turma do Curso de Medicina iniciou-se em 2012) com a especificidade de possuir somente o Curso de Medicina.

O *corpus* da pesquisa é constituído por dados de fonte primária e secundária. Os dados de fonte primária foram coletados utilizando-se o instrumento de coleta de dados de entrevista semiestruturada. Como fonte secundária, foram consultados o Site da Instituição, o setor de Recursos Humanos, que forneceu o relatório de Formação Docente, o Projeto Pedagógico do Curso e o Currículo *Lattes* dos docentes da instituição. Os documentos referentes às fontes secundárias foram estudados utilizando-se a análise documental, visando favorecer a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros que buscam possibilitar um entendimento mais profundo do material analisado (CELLARD 2008).

No decorrer da pesquisa, verificou-se que a instituição pesquisada mantinha no seu quadro de professores cinquenta e nove docentes (59). Na primeira etapa da pesquisa, efetuou-se a análise do Currículo *Lattes* de todos os docentes (objeto de investigação) visando identificar o seu perfil profissional.

Quanto aos participantes da entrevista, foram selecionados vinte e quatro docentes, considerando os seguintes critérios:

I – Representação dos doze (12) componentes curriculares que fazem parte da Matriz Curricular do Curso de Medicina da instituição.

II – Dos doze componentes curriculares, foram eleitos dois docentes representantes de cada componente considerando os docentes de maior tempo de contrato na instituição, totalizando vinte e quatro (24) participantes da entrevista.

Em relação à análise das entrevistas, a mesma foi realizada por “análise de conteúdo” proposta BARDIN (2011), por meio dos

relatos/comentários de vinte e quatro docentes do Curso de Medicina.

Resultados e Discussão

O perfil dos docentes que atuam no Curso de Medicina foi constituído levando em consideração informações observadas no Currículo *Lattes*: sexo, formação acadêmica (graduação), titulação máxima, experiência docente no Ensino Superior e o regime de contrato. A informação sobre o regime de contrato foi obtida através do documento de Formação Docente fornecido pelo setor de Recursos Humanos (RH) da instituição.

As informações disponibilizadas nos currículos dos docentes da instituição, além das oferecidas pelo setor de Recursos Humanos da FACISB, apontam que o corpo docente do Curso de Medicina investigado é formado por 59 professores, sendo 33 homens (56%) e 26 mulheres (44%). Por meio dessa pesquisa, verificou-se que o perfil docente é constituído com prevalência de formação na área médica (66%), porém, é significativo o número de docentes não médicos (34%) que atuam no curso. Quanto à titulação, 55% dos docentes possuem título de doutor, seguidos por 24% de especialistas e 21% de mestres. No quesito regime de trabalho, observou-se que 70% dos professores atuam em regime parcial, 17% são horistas e 13% trabalham em regime integral. Em relação à experiência docente no Ensino Superior, verifica-se que 43% dos docentes têm de 0 a 5 anos de experiência no ensino superior, 23% possuem de 6 a 10 anos de docência no ensino superior, sendo que o restante oscila de 11 a 20 anos. Observou-se que 06 docentes (10%) não informaram no seu Currículo *Lattes* a profissão de professor.

Após a apresentação do perfil de colaboradores que compõem o quadro de docentes da instituição pesquisada, serão demonstrados os resultados das entrevistas realizadas seguidos de análise. Essa amostra qualitativa foi constituída por vinte e quatro docentes.

Ao serem questionados qual a profissão que exercem, oito responderam que são “professores universitários”, informando que essa é a única atividade profissional que exercem, oito responderam “professor universitário” e acrescentaram outra atividade profissional (06 médicos-professores, 01 fonoaudióloga-professora e 01 dentista-professora) e oito responderam que exercem a profissão da sua formação (07 médicos e 01 enfermeira), não acrescentando a docência como profissão atuante.

Diante dessas respostas, verifica-se que um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida, conforme afirma Zabalza (2007, p. 107):

[...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como “professor” de...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes.

Durante as entrevistas, outro ponto verificado na escolha da profissão docente foi a questão do dom ao mencionarem que a docência já era algo inato, conforme os depoimentos abaixo:

[...] A questão do ensino sempre foi uma, acredito, uma característica minha. Desde a minha graduação, eu sempre gostei de, de ensinar, de desenvolver o conhecimento no outro. Visto que me envolvi com monitoria desde a minha graduação.

[...] Eu acho que professor a gente de certa maneira, a gente nasce, porque eu lembro desde quando eu era do ensino fundamental, ensino médio, que eu gostava de, de eu tinha muita facilidade em aprender a matéria lá e meus amigos vinham pedir ajuda, e eu acho que na, desde aquela época eu sempre criei um gosto por ajudar, tanto pelo fato de ajudar, quanto por é, ensinar mesmo e, e ter prazer no ensino, entendeu?

Os depoimentos acima inferem ambiguidade convivida pelo professor, ou seja, a vocação e a profissão. Esta visão, segundo Pimenta e Almeida (2011), faz com que o professor não reflita mais

acerca da necessidade de uma formação inicial e contínua constituída por um processo epistemológico que reconheça a docência como campo de conhecimentos e saberes específicos. A respeito dessa questão, Cunha (2010, p. 20), acrescenta que

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

Outro aspecto verificado referente à profissão docente, diz respeito aos motivos de ingresso na profissão. Segundo alguns entrevistados, o seu ingresso na docência ocorreu através de convites pela coordenação, direção de curso e/ou outros professores:

[...] Foi durante um período, enquanto eu estava atuando como médica da saúde da família (unidade cecapinha) e gostava de trabalhar na atenção básica, fui convidada pelos professores do IESCs. Convidada, pois queriam médicos para ficarem com os estudantes. Na verdade, eu não fui atrás da FACISB.

[...] Um dia estava em casa, o coordenador do curso (daquela época) me ligou e convidou para uma reunião. Nessa reunião, informou que estavam precisando de professor e me convidaram para dar aula.

Observando os depoimentos acima, verifica-se que o ingresso desses professores ocorreu por meio de convites pessoais ligados ao exercício profissional. A esse respeito, Costa (2010, p. 3) considera que “de um modo geral, os professores do Curso de Medicina são contratados levando em consideração o critério de serem bons profissionais em sua área específica e possuírem habilidade técnica de atuação”. Gomes (2004, p. 156) ressalta esse aspecto abordando que, em geral, “os professores da educação profissional são selecionados principalmente por seu desempenho técnico, pela especificidade e pela experiência no mercado de trabalho”.

Outro ponto enunciado pelos entrevistados em relação à sua concepção acerca da docência foi a transmissão de conhecimento.

De acordo com esse conceito, a transmissão de conhecimento aproxima-se da concepção que Freire (1987, p. 68) classificou como “educação bancária”, na qual, segundo o autor, o professor possui a função de depositar o conhecimento em um aluno, servindo o ensino como mero treinamento e a prática docente como pura transferência de instrução, como se nota nas falas abaixo:

Passar os meus conhecimentos que eu obtive através dos meus professores. [...] transmitir esses conhecimentos para esses estudantes

[...] passar a minha experiência (conteúdo e vida) [...]. Ser professor, independente do local, é não impor nenhum obstáculo para transferir conhecimento...

O principal fato é ser professor, passar conhecimento, postura e assim cultivar o estudo.

Significa para mim, uma possibilidade de passar o conhecimento para os estudantes, tentar formar médicos melhores, passar os meus valores, o que eu acho importante para os estudantes.

Os depoimentos dos professores apresentaram vários aspectos considerados como saberes inerentes à profissão docente. Para alguns, gostar de ensinar e ter uma boa relação com os estudantes é uma das competências previstas para a atuação docente, como se verifica a seguir:

Precisa gostar de ensinar, precisa gostar de estudar... O principal é isso, gostar de estar com os estudantes.

Eu acho que ele tem que gostar de jovens, tem que ter um bom relacionamento interpessoal, boa didática e gostar de estudar.

Dessa maneira, considera-se que o saber apresentado pelos docentes entrevistados tem como objeto o “ser humano”, constituindo-se da interação como aspecto relevante na prática docente. Apesar do sentimento de prazer pela profissão, apresentado nos comentários, constituir-se como fator expressivo para o exercício da docência, leva em consideração que outros

saberes devem ser agregados, dada a complexidade e dinamicidade do ato de ensinar, segundo Cunha (2010).

Na continuidade da pesquisa, outros professores informaram que a construção dos saberes próprios da docência foi constituída na prática da sua ação docente. Nos seus comentários, relatam que:

[...] Na própria vivência. A gente vai descobrindo o que dá certo, o que não dá.

[...] Eu acho que foi na prática... No começo não era assim, eu fui tentando, e sempre me policiando pra cada vez mais conseguir.

O aperfeiçoamento do conhecimento acerca do conteúdo a ser desenvolvido é apresentado como outro aspecto relacionado pelos entrevistados como meio de aquisição dos saberes necessários à sua ação profissional docente:

[...] Então, necessariamente o meio utilizado foi o conhecimento de cadeiras básicas, como por exemplo a fisiologia, citologia dentre outras. Outro conhecimento importante agregado foi a especialização em patologia clínica.

[...] Fora da pós graduação eu fiz curso de formação e instrutor de Simulação, ACLS que me deu uma formação para poder trabalhar com os estudantes de uma forma mais embasada do que intuitiva da experiência do hospital

Por meio dos relatos apresentados, observa-se que a constituição dos saberes docentes se deu por meio de aperfeiçoamento de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido nos ambientes de aprendizagem, inferindo-se a relevância de pressupostos tecnicistas. A esse respeito, ressalta-se que o domínio dos conteúdos científicos da especialidade é um dos elementos importantes que devem fazer parte dos saberes para o exercício da profissão docente, porém não é suficiente. Os saberes da docência são consolidados por vários aspectos que devem ser considerados, dentre os quais podemos destacar a formação voltada especialmente para esse fim, a experiência na prática cotidiana, a relação entre os sujeitos partícipes da instituição, a abordagem, história, personalidade, recursos e limites dos próprios docentes.

Considerações finais

No decorrer dessa pesquisa, os referenciais teóricos apontam a docência como uma atividade complexa, enfatizando que a atuação docente exige uma apropriação de vários saberes para o exercício da sua prática.

Através da análise dos relatos das entrevistas, compreendeu-se que a identidade profissional docente se encontra em processo de construção. Uma importante parte dos professores se identifica profissionalmente pela sua área de formação (onde exerce a sua especialidade). Por meio dessa concepção, a docência é percebida como atividade secundária, o que implica em uma visão limitada acerca dos saberes dos quais se constrói e se desenvolve a profissão docente.

A escolha para o exercício da docência foi baseada na questão do dom, mencionando que a docência já era percebida como algo inato e por meio de convite feito pela direção/coordenação do Curso de Medicina.

É nesse contexto complexo e carregado de interpretações que os estudos apontam para a necessidade da formação docente, ressignificando a profissão professor. Diante desses aspectos, percebe-se o desafio de assumir uma profissão para qual *a priori* não foi preparado.

Os meios utilizados pelos docentes pesquisados rumo à profissionalidade docente têm sido através da prática e do aperfeiçoamento sobre o conteúdo a ser desenvolvido junto aos estudantes. No âmbito dessas considerações, é salutar que o docente possa refletir acerca da sua atuação profissional (valores, saberes, anseios) além da busca de instrumentos que utiliza para sua prática, ampliando assim a percepção das exigências e dos saberes necessários à constituição da profissionalidade docente.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. S.; ABDALLA, I. G. (Orgs.). **Ensino em saúde: visitando conceitos e práticas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et.al. **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de docentes de Medicina. **Revista Latino Americana de Enfermagem** (USP. Ribeirão Preto). v. 18, p. 102-108, 2010.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: M. I. Cunha (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço Institucional**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010, p. 19-34.
- CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr 2009.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac, 2004.
- PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.
- PIMENTA, S; ALMEIDA, M. (orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão docente**. 2. ed. Porto: Porto Edições, 1995. p. 63-92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2016

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Capítulo 7

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO PERÍODO PANDÊMICO: A EXPERIÊNCIA DA UNIFAL-MG

Daniela Schiabel

Helena Maria dos Santos Felício

Introdução

O objetivo do presente capítulo é discorrer sobre a formação continuada de professores do Ensino Superior durante a pandemia de Covid-19. Analisa como a Universidade Federal de Alfnas (UNIFAL-MG) se apropriou das legislações federais que normatizaram o ensino superior no período pandêmico e quais as reverberações para a formação continuada do professor universitário.

Desde fevereiro de 2020, vive-se mundialmente em um contexto complexo e atípico, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) que colocou em situação de incerteza todos os segmentos da sociedade, acentuando a fragilidade da vida.

No Brasil, em 03 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde editou a portaria nº 188, declarando emergência em saúde pública de importância nacional em razão da infecção humana provocada pelo novo Coronavírus (BRASIL, 2020a, p. 1), devendo a nação se organizar para o enfrentamento da pandemia que não tardaria a chegar ao Brasil que, de fato, teve o seu primeiro caso confirmado em 26 de fevereiro de 2020.

No dia 17 de março de 2020, por intermédio da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020b), o Ministério da Educação (MEC) se manifestou, autorizando ao sistema federal de ensino a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias

de informação e comunicação digitais, enquanto perdurar a situação pandêmica.

Na sequência, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de uma nota de esclarecimento (BRASIL, 2020c), veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades escolares/acadêmicas em função das ações preventivas de propagação da Covid-19. Assim, as instituições educacionais trabalharam para promover a adequação dos processos de ensino, da reorganização dos planejamentos, da capacitação docente, da reestruturação das condições de trabalho, da redefinição das práticas pedagógicas, da reorganização de estudo por parte dos estudantes, de modo que o ensino passou a ser desenvolvido por meios digitais, com a utilização de recursos tecnológicos de informação e de comunicação.

No contexto universitário, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a medida alternativa encontrada por muitas Instituições para conseguir dar prosseguimento às atividades letivas e proteger da contaminação os sujeitos envolvidos.

É importante considerar que o ERE, mesmo que mediado por recursos tecnológicos, se diferencia da modalidade de Educação a Distância (EaD), não podendo ser associada a ela em função da complexidade que essa modalidade requer para sua implantação e desenvolvimento. No entanto, essa visão se mostra como polêmica nas discussões acadêmicas recentes, não apresentando um consenso no campo, uma vez que alguns argumentos são favoráveis a essa distinção, considerando a EaD uma situação de maior complexidade, e outros apresentam convergências para essas duas propostas.

Em linhas gerais, a EaD é uma modalidade de ensino prevista para o campo educacional e normatizada pelo Decreto 9.057/2017 (BRASIL, 2017), tendo em seu ponto de partida um conjunto epistemológico teórico que a sustenta, e um conjunto de práticas pedagógicas que a materializa, de modo que esse conjunto não só a caracteriza, como agrega um perfil tanto de professores

específicos e preparados para tal função, como de estudantes que optam por fazer o percurso de formação nessa modalidade.

O ERE, por sua vez, constitui “uma solução emergencial, não planejada, provisória, rápida para lidar com a suspensão das atividades pedagógicas presenciais no espaço escolar, lançando mão de recursos como Internet e mídias digitais” (SALDANHA, 2020, p. 130).

Esse caráter de provisoriedade do ERE contribuiu para que, em muitas situações pedagógicas, houvesse uma tentativa de adaptação do ensino presencial aos ambientes virtuais, desenvolvidas em atividades síncronas e assíncronas, com uma constante expectativa de um breve retorno para uma situação anterior à pandemia, nomeadamente, o retorno para o ensino presencial. Até porque, conforme salienta Buniotti e Gomes (2020, p. 6), “no ERE existe uma população que prevalentemente nunca tivera contato anterior com um sistema educacional mediado pelas tecnologias”, de modo que é marcado “pela ausência de robustez, precariedade e provisoriedade, aliás, com prazo definido de vida: termina quando acaba a pandemia” (HODGE et al., 2020 *apud* BUNIOTTI; GOMES, 2020, p. 8).

A obrigatoriedade dos recursos tecnológicos no campo educacional provocou um primeiro movimento por parte das instituições e dos professores no tocante à garantia de equipamentos tecnológicos, de acesso à internet, de contratação de plataformas e aplicativos on-line que propiciam a realização do trabalho docente. Um segundo movimento se deu, na oferta, por parte das instituições, de processos formativos a fim de que os professores fossem “capazes de promover aprendizagens significativas de seus estudantes, compatíveis com os objetivos de suas disciplinas, por meio dos recursos possíveis na situação emergencial” (GUSSO et al., 2020, p. 12).

Nesse contexto, a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), por meio de suas normativas e das ações desenvolvidas pelo Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (PRODOC), propôs uma série de ações,

administrativas e formativas, a fim de que a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem fosse garantida no período pandêmico, sendo tais ações o foco de análise deste estudo, sobretudo aquelas destinadas à formação continuada dos professores.

Para tanto, apresenta-se, num primeiro momento, uma reflexão básica sobre a formação continuada de professores no contexto do PRODOC; na sequência, o percurso metodológico construído no desenvolvimento deste estudo; e, por fim, a análise do movimento institucional frente às Normativas Federais, bem como a articulação do PRODOC nesse contexto.

Formação Continuada: PRODOC em foco

No contexto brasileiro, o professor do ensino superior é, em sua maioria, o especialista/pesquisador em um determinado campo do conhecimento, cuja formação se inscreve no mesmo âmbito de sua especialidade. Entretanto, segundo Masetto (2003), só recentemente as reflexões sobre a docência, enquanto atividade profissional, passam a fazer parte do cotidiano das Instituições de Ensino Superior, de modo que seja possível verificar, em muitas situações, uma preocupação com a formação específica para a docência, ou seja, a constatação da necessidade de uma formação no âmbito didático / pedagógico. O movimento instaurado no campo educacional nas últimas décadas (da educação básica ao ensino superior) mudou o foco da docência, saindo da transmissão de informações e de experiências para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Desse modo, do professor do ensino superior, é esperado que domine os conceitos do processo de ensino e de aprendizagem; seja capaz de gerir o currículo; planeje e avalie, tendo em vista o progresso dos estudantes; saiba fazer uso de metodologias de ensino que contribuam e que favoreçam para o processo de aprendizagem; estabeleça uma relação profissional com os estudantes; reflita sobre a própria prática pedagógica; dentre outras atribuições. Ou seja, para além do conhecimento específico de área, faz-se

necessário um conjunto de conhecimentos relativos à Ciência da Educação que sustentam o exercício da docência.

Nesse movimento, as Instituições de Ensino Superior são impelidas a criar condições para a formação pedagógica de seus professores de modo que estes possam refletir sobre a própria profissionalidade docente e desenvolverem outros saberes, “estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente” (CUNHA, 2010, p. 66).

No bojo dessa questão, a UNIFAL-MG criou seu primeiro Programa de Capacitação Pedagógica para Docentes em 2005, por meio da Resolução CEPE nº 010/2005, com o objetivo de oportunizar o aprimoramento e a melhoria do processo de ensino, de aprendizagem e da prática docente, sendo obrigatório para os professores ingressantes, efetivos ou substitutos e recomendado para os professores aprovados no estágio probatório. O programa consiste em apresentação da estrutura acadêmica e administrativa e em cursos de metodologias e didáticas de ensino superior.

Institucionalizar a formação continuada de professores por meio de um programa evidencia, em primeiro lugar, o reconhecimento institucional da docência enquanto atividade-fim de especialistas e de pesquisadores que, ao serem aprovados em concursos públicos, assumem a atividade docente, enquanto atividade de primeira natureza para qual a formação é necessária. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o “saber-fazer” docente não se constrói em uma dimensão técnica, apenas pela experiência, mas, sobretudo, a partir de uma “preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência por parte do professor-aprendiz pode ser altamente mobilizadora para a revisão e a construção de novas formas de ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2002, p. 215).

Assim, em 2008, esse programa passou por uma reformulação se dividindo em duas ações: a primeira, para docentes em estágio probatório, em caráter obrigatório, de acordo com a Resolução CEPE nº 012/2008, de 22 de outubro de 2008; e a segunda, de adesão espontânea, para docentes que já passaram

desse período, conforme a Resolução CEPE nº 013/2008, de 22 de outubro de 2008.

Em 2011, a Resolução CEPE nº 009/2011, de 18 maio de 2011, revogou as duas resoluções anteriormente citadas e aprovou o Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes (PRODOC) da UNIFAL-MG. Entretanto, ainda mantém a obrigatoriedade de participação para os docentes em estágio probatório e para docentes que, já aprovados em estágio probatório, obtiverem, em pelo menos duas avaliações institucionais consecutivas, um resultado não satisfatório, conforme critério estabelecido pela Comissão Própria de Avaliação.

Essa Resolução estabelece, ainda, uma carga horária mínima de 60 horas, ou 50% da carga horária, caso a oferta das atividades seja inferior a 120 horas para os docentes em estágio probatório e, em seu art. 2º, descreve que o PRODOC se efetivará por meio de oficinas, de cursos, de seminários e de outras ações de mesma natureza, trabalhando, preferencialmente, com a organização e com a gestão da estrutura acadêmica-administrativa da Instituição; os fundamentos educacionais do ensino superior; as bases epistemológicas, sociais e culturais do desenvolvimento do ensino superior; os recursos, as inovações e as metodologias educacionais do ensino superior.

Em 2015, esse programa passou por uma nova reformulação, por meio da Resolução do CEPE nº 029/2015, de 23 de novembro de 2015, que afirma no art. 1º que o PRODOC tem por objetivo propiciar, aos docentes da UNIFAL-MG, oportunidades de aprimoramento, de atualização e de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e da prática docente, bem como apresenta a concepção do programa que passa a ser fundamentado em quatro dimensões: I- organização e gestão da estrutura acadêmico-administrativa da Instituição; II- fundamentos educacionais e bases epistemológicas do ensino superior; III - pesquisa e extensão no ensino superior e IV - recursos, inovações e metodologias educacionais do ensino superior.

Estando em vigor até o momento presente, essa resolução evidencia, pela primeira vez, o sistema de Gestão do próprio PRODOC, que diz respeito ao planejamento, à realização e ao registro das atividades no âmbito do programa e, por fim, às condições de participação do corpo docente.

Desde então, é possível perceber que o PRODOC tem se ocupado com a proposição e com o desenvolvimento de planejamentos de formação anuais para os docentes da UNIFAL-MG a partir das quatro dimensões elucidadas na resolução supracitada, que foram intensificados no período pandêmico, corroborando a compreensão da necessidade de promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores “ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (DAY, 2001. p 16).

Com essas proposições, a partir da apropriação que a UNIFAL-MG fez das legislações federais que normatizaram o ensino superior no período pandêmico, passa-se a analisar as ações do PRODOC no âmbito da formação continuada de professores.

Delineamento Metodológico

O estudo está construído a partir dos pressupostos qualitativos da pesquisa que tem por objetivo compreender como se desenvolve o processo a ser estudado, com a maior riqueza de detalhes possíveis. Os seus processos de investigação “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Para tanto, a análise documental foi o procedimento privilegiado com o objetivo de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as

significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 98), registradas nos documentos legais e institucionais.

Os documentos selecionados estão na ordem das legislações federais, das normativas institucionais e dos registros construídos pela experiência do Programa de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica Docente (PRODOC).

As reverberações do período pandêmico para o PRODOC

Segundo Day, “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (2001, p. 15). Compreendendo o impacto da dimensão política e do contexto escolar no desenvolvimento profissional docente, apresenta-se a seguir como a UNIFAL-MG se apropriou das principais legislações federais que normatizaram o ensino superior no período pandêmico e as reverberações para a formação continuada do professor universitário no âmbito do PRODOC.

No cenário brasileiro, a emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19) foi declarada por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, como já apresentado na introdução deste texto, e, posteriormente, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia de Covid-19.

Nesse período, a UNIFAL-MG publicou pela primeira vez uma reportagem sobre o coronavírus, informando à população as características do novo coronavírus, os sintomas e as formas de prevenção, especificamente no dia 28 de fevereiro de 2020. A reportagem seguinte foi no dia 10 de março de 2020, na qual um docente da instituição explica os efeitos do surto de coronavírus para a economia nacional, e, em 14 de março de 2020, publicou uma nota à comunidade acadêmica informando as decisões e as medidas de prevenção ao contágio pelo coronavírus (Covid-19).

Em 16 de março de 2020, a instituição divulgou uma nova nota à comunidade acadêmica, suspendendo as aulas de graduação e de pós-graduação presenciais a partir do dia 18 de março por tempo indeterminado, regulamentada pela Portaria nº 495, de 17 de março de 2020, em conformidade com a Portaria MEC nº 343, citada anteriormente. No dia seguinte, estabeleceu o trabalho remoto, por meio da Portaria nº 496, de 17 de março de 2020. No dia 18 do mesmo mês, a Pró-Reitoria de Graduação divulgou a Orientação Normativa nº 2 com as orientações sobre o procedimento para a oferta do Regime Especial de Estudos (REE), regulamentada pela Resolução CEPE nº 2, de 17 de março de 2020.

A UNIFAL-MG realizou uma consulta aos universitários e aos professores sobre o REE e, posteriormente, publicou a Resolução Consuni nº 4, de 17 de abril de 2020, suspendendo o calendário acadêmico e o REE, entretanto, validou as atividades realizadas antes da suspensão. Ainda no mês de abril, no dia 28, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que reorganiza o calendário escolar e dá possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Em conformidade com esse parecer, a Resolução CEPE nº 4, de 3 de junho de 2020, regulamenta a oferta opcional de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UNIFAL-MG, por meio de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em função da pandemia de Covid-19. Entretanto, vale destacar que, antes da publicação da supracitada Resolução nº 4, a instituição publicou, no dia 24 de abril de 2020, a Resolução que constitui a comissão relatora para propor possíveis ações para os cursos de graduação do contexto da pandemia de Covid-19, ou seja, é possível inferir que, mesmo antes da publicação do parecer do CNE, a universidade já estava trabalhando na elaboração do ERE, com base nas consultas realizadas com a comunidade acadêmica, nas normativas federais, municipais e nos boletins epidemiológicos.

A universidade, atenta aos indicadores de saúde pública e às movimentações do MEC, olhando para o futuro, decidiu constituir uma comissão para a elaboração, para o planejamento e para a preparação das equipes para atuar nas barreiras sanitárias e em outras medidas para o combate à Covid-19, visando ao retorno das aulas presenciais, assim que autorizado, disposto na Portaria nº 828, de 4 de junho de 2020.

Em 16 de junho de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 544, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. No mesmo dia, a universidade alterou a composição da subcomissão de TI com o objetivo de estudar e de apresentar as opções mais adequadas de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as ferramentas digitais que permitam a realização de atividades educacionais mediadas por tecnologias no contexto do isolamento social, de acordo com a Portaria nº 884, de 16 de junho de 2020.

No mês de julho, o MEC divulgou a Portaria nº 572, de 1º de julho de 2020, que institui o protocolo de biossegurança para o retorno das atividades nas instituições federais de ensino e no dia 07 de julho o Parecer CNE/CP Nº 11/2020, que apresenta as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Contudo, foi só no dia 16 de setembro que a UNIFAL-MG regulamentou e definiu as atividades essenciais passíveis de execução presencial, mediante a Portaria nº 1434, e a Portaria nº 1582, de 19 de outubro de 2020 que institui o Grupo de Trabalho (GT) para elaborar plano de retomada das atividades presenciais.

O MEC publicou a Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que trata do retorno às aulas presenciais e do caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para a integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia. Posteriormente, o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020,

que instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, pelas instituições e pelas redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Nesse contexto, a UNIFAL-MG publicou a Resolução nº 40, de 21 de dezembro de 2020, que orienta e disciplina a retomada gradual das atividades presenciais, acadêmicas e administrativas, conforme o plano geral para a retomada das atividades presenciais e os planos específicos das unidades acadêmicas e unidades administrativas da sede e dos demais campus da universidade.

No ano de 2021, a UNIFAL-MG divulgou a Resolução CEPE nº 03, de 01 de março de 2021, que estabelece a continuidade das atividades didáticas de forma remota na Pós-Graduação da UNIFAL-MG, para o referido ano, bem como a Resolução CEPE nº 6, de 19 de março de 2021, que regulamenta a flexibilização de oferta de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, para os calendários acadêmicos aprovados pelo Colegiado da Pró-Reitoria de Graduação, a partir de 2021, enquanto vigorar a transição para regularização da unificação dos fluxos de oferta desses componentes entre os cursos, em função da pandemia de Covid-19.

Somente em agosto de 2021 que o CNE instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e de aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, e, no dia 29 de setembro, a UNIFAL-MG publicou a Portaria nº 1549 que alterou a comissão para elaborar o planejamento e a preparação das equipes para atuar nas medidas educativas de biossegurança para o combate à Covid-19, visando ao retorno das aulas presenciais assim que autorizado. Nos meses seguintes, a instituição seguiu publicando uma série de Portarias que

regulamentam as normas de utilização dos espaços institucionais, durante o período de restrições sanitárias brasileiras.

No início do ano de 2022, a UNIFAL aprovou a exigência de apresentação de certificado de vacinação contra a Covid-19 para as pessoas que pretendam ingressar nos espaços físicos da instituição, por meio da Resolução Consuni nº 09, de 01 de fevereiro de 2022. No dia 17 de fevereiro, publicou a Resolução CEPE nº 12, que estabeleceu a continuidade das atividades didáticas de forma remota na Pós-Graduação, para o primeiro semestre letivo.

No mês de março, o MEC publicou a Portaria nº 320, de 04 de maio de 2022, que altera a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre o caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação da pandemia. Em conformidade com a referida Portaria, a UNIFAL divulgou a Resolução nº 05, de 07 de março de 2022, que autoriza o início das Etapas IV e V do Plano Geral de Retomada das Atividades Presenciais da instituição e, em abril, a Portaria nº 726, de 27 de abril de 2022, que estabelece a exigência da comprovação vacinal de, no mínimo, 2 (duas) doses da vacina contra a Covid-19 para a realização de matrícula em disciplinas presenciais.

Evidencia-se, desse modo, que a UNIFAL-MG esteve atenta às questões relacionadas à pandemia de Covid-19 desde o início. Atuou em conformidade com as legislações federais quase de imediato, mas teve cautela na retomada das atividades presenciais, pois ainda estão na retomada gradual dessas ações.

Sabe-se que o contexto legislativo, demonstrado anteriormente, em função do cenário pandêmico, trouxe sérias implicações para a profissionalidade docente, visto que a dinâmica de trabalho foi alterada significativamente, exigindo dos professores adaptação às demandas dos novos tempos, de forma aligeirada, projetando inúmeras expectativas de mudança sobre

seu modo de ser e de estar na profissão, exigências muitas vezes feitas como se isso implicasse alterações apenas de ordem técnica.

Diante da insegurança docente frente à mudança abrupta do ensino presencial para o ensino totalmente mediado pelas tecnologias, o PRODOC reformulou suas atividades de formação de modo que estas pudessem ir ao encontro das necessidades dos professores naquele início de pandemia. Nesse sentido, as atividades passaram a ser realizadas de modo virtual, em momentos síncronos e assíncronos, o que aumentou a visibilidade, a interação com a comunidade interna e a interlocução com Instituições de Educação Superior Nacionais e Internacionais.

Desse modo, os planos de formação passam a ser organizados, anualmente, a partir de 2020, tendo como ponto de partida a “demanda institucional por formação pedagógica frente à suspensão das atividades presenciais” (UNIFAL-MG; PRODOC, 2020, p. 2).

O Plano de Formação para 2020, organizado em blocos de atividades, centrou, em um primeiro momento, em oferecer possibilidades de problematização de cunho epistemológico de outros espaços alternativos à sala de aula, considerando aspectos do ensino e da aprendizagem, mediado por tecnologias, abordando, sobretudo, aspectos relacionados ao ensino remoto. Na sequência, foram apresentadas possibilidades mais concretas que contribuíssem no processo do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação do ensino mediado pela tecnologia, sobretudo com o uso de metodologias ativas. Finalizando, o último bloco deu oportunidade para que os professores da instituição pudessem compartilhar suas experiências em “rodas de experiências” nas quais foi possível socializar as aprendizagens e os desafios vivenciados pelos docentes nesse primeiro ano de ensino remoto emergencial.

O Plano de Formação para 2021 mostrou-se mais robusto, enriquecido com a experiência do ano anterior. Estruturado em cinco blocos, enfatizou, nos quatro primeiros, uma sequência à

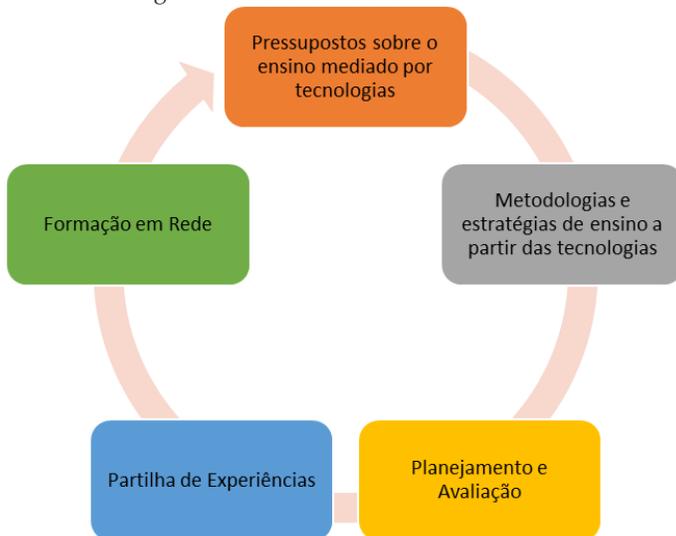
formação iniciada em 2020, abordando temáticas dos processos de ensino, de aprendizagem e da avaliação no contexto do ensino mediado por tecnologias.

O último bloco referiu-se a uma parceria entre o PRODOC UNIFAL-MG com o Centro Idea da Universidade do Minho, Portugal, a partir da qual, os professores da UNIFAL-MG puderam participar de um projeto de formação continuada para professores daquela instituição, denominado de “Docência+”, cujo objetivo é construir uma rede de formação em que “os participantes se envolvem ativamente na construção de um plano de transformação de sua disciplina, apoiado pelo trabalho em grupo e pela mediação dos facilitadores” (UNIFAL-MG; PRODOC, 2021).

É importante considerar que o PRODOC não só se preocupou em oferecer “ferramentas” para que os professores pudessem dar continuidade ao ensino e de aprendizagem no período pandêmico, como também desencadeou um processo formativo epistemológico capaz de sustentar a nova forma do fazer pedagógico inaugurado com a pandemia.

Na figura a seguir, é possível perceber o ciclo de formação proposto pelo PRODOC em 2021 que parte dos pressupostos do ensino mediado por tecnologias, passando por “ferramentas” metodológicas que contribuem para uma outra concepção de planejamento e de avaliação, até atingir a formação em rede que deseja se constituir como um *continuum* na formação de professores do Ensino Superior.

Figura 1 - Ciclo formativo no PRODOC.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos planos de formação do PRODOC.

A formação continuada de professores, de modo geral, tem-se mostrado desafiadora no contexto pandêmico, entretanto, segundo relatos dos docentes que participam do programa mesmo antes do período pandêmico, e do próprio corpo técnico administrativo que faz parte da comissão do programa, houve uma número maior de professores que passaram a participar das atividades de capacitação, talvez pela necessidade de formação continuada em decorrência da suspensão das aulas presenciais, talvez em função da flexibilidade de acesso, haja vista que foi criada uma playlist em formato de podcast dessas capacitações, oportunizando que os docentes participem no seu próprio ritmo. São suposições, mas o fato é que observou-se que o PRODOC esteve atento às normativas institucionais e às necessidades dos docentes e evoluiu nesse período, partindo para a concepção da formação em rede.

Considerações Finais

O cenário pandêmico trouxe sérias implicações para a profissionalidade docente, visto que a dinâmica de trabalho foi alterada significativamente, exigindo dos professores adaptação às demandas dos novos tempos, como domínio dos recursos tecnológicos, novos conhecimentos, desenvolvimento de competências para atuarem no formato remoto.

Essa situação faz pensar que mudanças no exercício da docência no ensino superior são imprescindíveis, já que são os responsáveis pela formação dos profissionais de nossa sociedade e em práticas pedagógicas que contribuíram para o processo de aprendizagem. Isso se configura em um problema, segundo Zabalza (2004), pois, como se vai chegar a esse estudante, com quem se trabalha, já que as lições e as explicações tradicionais não servem, implica necessariamente revisitar os instrumentos didáticos metodológicos para corresponder a essas exigências.

A complexidade do trabalho docente, sobretudo no processo de ensino e de aprendizagem, se intensifica no contexto da pandemia de Covid-19, pois, além das implicações paradigmáticas de uma nova lógica de ensino, de aprendizagem, de relação entre professor e estudante, que trabalhe na perspectiva da indissociabilidade das diversas áreas do conhecimento, que, por si só já é um desafio recente, ele tem de exercer esse papel, em uma realidade singular, repleta de desigualdades sociais e econômicas, mediado pelas tecnologias digitais.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, MEC. **Decreto 9.057**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188**. Brasília (DF), de 3 de fevereiro de 2020a.

BRASIL, MEC. **Portaria n. 343**. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 18 mar. 2020b, Sec. 1, p. 39.

BRASIL. **Portaria nº 495, de 17 de março de 2020**. Suspender as aulas presenciais de todos os cursos de Graduação e de Pós-Graduação da UNIFAL-MG, por tempo indeterminado, a partir de 18/03/2020. Alfenas, MG, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 496, de 17 de março de 2020**. Estabelecer medidas de caráter temporário no âmbito da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, para reduzir a exposição interpessoal e as interações presenciais entre membros da comunidade acadêmica, como forma de prevenção ao COVID-19. Alterada, em parte, pela portaria 1678/2021. Revogada pela portaria 1713/2021. Alfenas, MG, 2020.

BRASIL. **Resolução CEPE nº 2, de 17 de março de 2020**. Estabelece regime especial de estudos durante suspensão de atividades presenciais de ensino de graduação e pós-graduação. Alfenas, MG, 2020.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento**. Brasília (DF), 18 de março de 2020c. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>
Acesso em: 20 jan, 2021.

BRASIL. **Resolução Consuni nº 4, de 17 de abril de 2020**. Autoriza a continuidade das atividades de pesquisa durante a suspensão das atividades presenciais e do calendário acadêmico na UNIFAL-MG. Alfenas, MG, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Resolução CEPE nº 4, de 3 de junho de 2020.** Regulamenta a oferta opcional de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), por meio de Ensino Remoto Emergencial, em função da pandemia de Covid-19. Revogada pela resolução 06/2021. Alfenas, MG, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 828, de 4 de junho de 2020.** Constituir Comissão para elaborar planejamento e preparação das equipes para atuar nas barreiras sanitárias e outras medidas para o combate à COVID-19 visando o retorno das aulas presenciais assim que autorizado. Alterada pela portaria 1373/2021. Alfenas, MG, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 884, de 16 de junho de 2020.** Alterar a composição da Subcomissão de TI com o objetivo de estudar e apresentar, à Comissão de Reestruturação do CEAD, as opções mais adequadas de AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem e ferramentas digitais que permitam ao CEAD dar suporte à UNIFAL-MG para a realização de atividades educacionais mediadas por tecnologias no contexto do isolamento social em decorrência da pandemia da COVID-19 e de seus desdobramentos em curto e médio prazo. Alfenas, MG, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 572, de 1º de julho de 2020.** Institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1434, de 16 de setembro de 2020.** Regulamentar e definir as Atividades Essenciais Passíveis de Execução Presencial – AEPEP nos termos da Portaria 496/2020 para o uncionamento da UNIFAL-MG. Alfenas, MG, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1582, de 19 de outubro de 2020.** Instituir o Grupo de Trabalho (GT) para elaborar Plano de Retomada das Atividades Presenciais na UNIFAL-MG. Alfenas, MG, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1030, de 1º de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Resolução Consuni nº 40, de 21 de dezembro de 2020.** Orienta e disciplina a retomada gradual das atividades presenciais, acadêmicas e administrativas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), conforme Plano Geral para a Retomada das Atividades Presenciais da UNIFAL-MG e planos específicos das Unidades Acadêmicas e Unidades Administrativas da Sede, da Unidade Educacional Santa Clara e dos campi Poços de Caldas e Varginha. Alfenas, MG, 2020.

BRASIL. **Resolução CEPE nº 3, de 1º de março de 2021.** Estabelece a continuidade das atividades didáticas de forma remota na Pós-Graduação da UNIFAL-MG, para o ano de 2021. Revoga a resolução 08/2020. Alfenas, MG, 2021.

BRASIL. **Resolução CEPE nº 6, de 19 de março de 2021.** Regulamenta a flexibilização de oferta de componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), para os calendários acadêmicos aprovados pelo Colegiado da Pró-Reitoria de Graduação. Revoga a resolução 04/2020. Alfenas, MG, 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1549, de 29 de setembro de 2021.** Alterar a comissão para elaborar planejamento e preparação das equipes para atuar nas medidas educativas de biossegurança para o combate à COVID-19 visando o retorno das aulas presenciais assim que autorizado. Alfenas, MG, 2021.

BRASIL. **Resolução Consuni nº 9, de 1º de fevereiro de 2022.** Aprova a exigência de apresentação de certificado de vacinação contra covid-19 para as pessoas que pretendam ingressar nos espaços físicos da UNIFAL-MG. Alfenas, MG, 2022.

BRASIL. **Resolução CEPE nº 12, de 17 de fevereiro de 2022.** Estabelece a continuidade das atividades didáticas de forma remota na Pós-Graduação da UNIFAL-MG, para o primeiro semestre letivo de 2022. Alfenas, MG, 2022.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 7 de março de 2022.** Autoriza o início das Etapas IV e V do Plano Geral de Retomada das Atividades Presenciais da UNIFAL-MG. Alfenas, MG, 2022.

BRASIL. **Portaria nº 320, de 4 de maio de 2022.** Altera a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre o caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. **Portaria nº 729, de 27 de abril de 2022.** Estabelecer a exigência da comprovação vacinal de, no mínimo, 2 (duas) doses da vacina contra COVID-19 para a realização de matrícula em disciplinas presenciais. Alfenas, MG, 2022.

BUNIOTTI, D.; GOMES, P. C. Educação a Distância não é Ensino Remoto: Identificando ações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2020. **Revista EaD em Foco**, v. 1, n. e1197, p. 1–27, 2020.

CUNHA, M. I. A Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, M. I. (Org.).

Trajetórias e Lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: SP, Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto/Pt: Porto Editora, 2001. p.15-84.

GUSSO, H. L. et al. Ensino Superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. e238957, p. 1-27, 2020.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (orgs.). **Formação Docente:** Rupturas e possibilidades. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 207-222.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

UNIFAL-MG; PRODOC. **PRODOC 2020.** Alfenas, MG: UNIFAL-MG; PRODOC, 2020.

UNIFAL-MG; PRODOC. **Projeto Docência +.** Alfenas, MG: UNIFAL-MG; PRODOC, 2021.

Capítulo 8

CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Glaucia Maria da Silva Degrève
Noeli Prestes Padilha Rivas
Nayara Raimundo da Silva
Rejane Aparecida Meneghini Kobori

Introdução

Este trabalho centra-se na análise e caracterização dos percursos formativos oferecidos pelos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo em relação ao Programa de Formação de Professores da universidade.

A pesquisa em pauta tem como objetivo geral investigar as concepções e organização do currículo dos Cursos de Licenciatura da USP, procurando identificar as diferentes dimensões da formação dos licenciandos contempladas no Programa de Formação dos Professores da USP, bem como verificar a articulação entre os componentes curriculares, as atividades acadêmico-científico-culturais e os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. O percurso metodológico do projeto envolve uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (DESLAURIES E KÉRISIT, 2008), utilizando a técnica da Análise Documental (CELLARD, 2008) para a coleta de dados. O currículo, consubstanciado nas ementas das disciplinas, está sendo analisado da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2000) e do

referencial teórico concernente ao currículo e formação de professores para a Educação Básica.

As questões fundantes no delineamento desta pesquisa foram: Os currículos dos cursos de licenciatura ensejam formação inicial do professor para Educação Básica com consistência teórica que os possibilite articular os conteúdos específicos da sua área de conhecimento com as áreas concernentes ao ensino, aprendizagem e escola? A organização curricular dos cursos de licenciatura rompe com o antigo modelo, no qual os conhecimentos da área específica se sobrepõem aos da área pedagógica? Como os saberes científicos e os saberes pedagógicos estão organizado no currículo dos Cursos de Licenciatura? Quais as permanências e inovações que perpassam o currículo e se aproximam do referido Programa de Formação de Professores da USP?

O texto está organizado da seguinte forma: num primeiro momento discute-se a formação do professor para a Educação Básica; após, o currículo dos Cursos de Licenciatura é revisitado com a perspectiva da historicidade e das mediações por meio da literatura. A construção do Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP): em foco, os Cursos de Licenciatura e seu currículo são evidenciados pela organização deste último, consubstanciado nos Blocos II, III e IV.

A formação do professor para a Educação Básica

Os avanços econômicos, científicos e tecnológicos que, a par da ampla interação global, conduziram com muita rapidez à sociedade da informação e do conhecimento, não foram igualmente “eficazes na erradicação das desigualdades, da exclusão e da inadequada distribuição de bens e serviços que continuam a afetar um significativo número de pessoas e coletivos sociais” (MORGADO, 2005, p.14), evidenciando progressivo colapso nos projetos da modernidade.

Conquanto tais expectativas não possam dissociar-se das intensas e constantes evoluções políticas, econômicas, sociais e

culturais alcançadas por grande parte dos países, traduzidas globalmente por melhorias das condições de vida das populações, o fato é que ainda há um conjunto de fenômenos a legitimar relativamente a um futuro que continua marcado pela violência, exclusão e desigualdade. Giddens (2002, p.13) ressalta que a modernidade produz “diferença, exclusão e marginalização”, bem como reduz o risco geral de certas áreas e modos de vida, mas ao mesmo tempo introduz novos parâmetros de risco, pouco conhecidos ou inteiramente desconhecidos em épocas anteriores. Esse quadro repleto de incongruências e disparidades requer “nova forma de ver e de encarar o mundo (...) um compromisso responsável para com os mais desfavorecidos, alicerces indispensáveis à construção de uma verdadeira sociedade democrática” (MORGADO, 2005, p.15).

Nesse contexto, a educação vai ganhando um estatuto fundamental na atual sociedade. “A educação não é nem politicamente neutra nem tecnicamente objetiva” (TEDESCO, 2010, p.29), tendo em vista que as relações entre educação, política e Estado não podem ser discutidas unicamente da perspectiva da cultura política dominante, mas de determinações sociais, políticas, culturais e econômicas. É importante salientar o consenso acerca da importância estratégica da educação para o desenvolvimento integral das potencialidades dos sujeitos, concorrendo para a sua realização pessoal coletiva, e, por consequência, contribuindo para o processo de configuração, desenvolvimento equilibrado e sustentado da sociedade futura, particularmente no que tange à redução das assimetrias e a injustiças que persistem em determinadas regiões e grupos populacionais. (MORGADO, 2005; GIDDENS, 2002).

No Brasil, a formação de professores para Educação Básica tem início no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras” e no início do século XX à formação de professores para o ensino secundário (atualmente “Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio”). As grandes transformações nos campos social,

econômico e cultural ocorridas no país, naquela época, suscitam a necessidade de maior escolarização da população, de formação de professores, uma vez que o ensino secundário era ministrado por profissionais liberais ou autodidatas, bem como de criação de universidades (GATTI; BARRETTO, 2009).

É importante realçar que a atual propositora de legislações e regulamentos na área de formação de professores reforça a concepção assentada predominantemente na prática, contrapondo-se à concepção de práxis, colaborando para desvincular a prática da teoria, movimento no qual a prática passa a supor-se suficiente: a prática, em sentido utilitarista, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria cede lugar ao senso comum, que a ela não se opõe.

Segundo Kuenzer e Rodrigues (2006), a justificativa apresentada para o privilegiamento da prática, hoje, na formação dos docentes é “(...) a recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada”, (p.45), uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia.

A lógica capitalista de organização da sociedade exige, com maior ênfase, que a escola prepare o aluno para o trabalho e torne o conhecimento científico aplicável às necessidades do mercado. Diferentemente deste ponto de vista, cabe à escola atuar no sentido de construção da cidadania, ampliando o universo cultural e científico de crianças, jovens e adultos, “pois a educação, de acordo com Saviani (2008, p.141) pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos e habilidades”. Com efeito, a escola tem uma função social que é consubstanciada por meio da educação escolar. Ao remeter a análise deste estudo para o currículo de formação inicial de professores, optamos por recortes, ou seja, pelos traços espaço-temporais que cruzam a formação docente e se entrecruzam com políticas públicas e curriculares, formando um mapa de políticas

formativas da instituição. Assim, não somente as normas legais subjetivam os licenciandos, mas estes se ligam e são influenciados por valores morais, discursos pedagógicos, concepções e teorias de educação, comportamentos midiáticos e mercadológicos.

Nesse sentido, a formação de profissionais do magistério da Educação Básica tem se constituído em campo de disputas, concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. Diniz-Pereira (2007) ressalta que, no Brasil e em vários outros países, as repercussões da formação de professores e do trabalho docente na escola e na sala de aula seguem tendência forte e recorrente de se responsabilizar e/ou de se culpabilizar os professores por todas as mazelas da educação escolar, ou pelo menos a maioria delas. De acordo com essa ideologia, melhorar a educação escolar implica investir, única e exclusivamente, na formação dos docentes. É veiculada a ideia de que a educação escolar está ruim porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão. “Pouco se fala a respeito (...) das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula (...). (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.84).

Não será a educação, e muito menos a formação docente que serão, sozinhas, capazes de transformar a sociedade, haja vista que a transformação da sociedade – não aquela para manter as estruturas que alimentam as desigualdades sociais e econômicas – em direção a uma sociedade mais justa, humana e igualitária, não pode, porém, abdicar do importante papel da educação e da formação docente, considerando a esfera pública brasileira.

Uma importante questão a se considerar diz respeito à formação inicial do professor do ponto de vista político-ideológico, pois o discurso neoliberal procura minimizar o impacto da “formação inicial” sobre a prática docente. Argumentam sob a perspectiva economicista – que “investir em programas de “formação inicial” de quatro ou cinco anos seria algo muito caro e um “luxo descabido” (no caso das populações pobres e de cor dos países mais ricos e dos países pobres do globo em geral” (DINIZ-

PEREIRA, 2007, p.86). Assim, em decorrência deste pensamento, os grupos neoliberais, privatistas, representantes de Conselhos de Educação e outras entidades apresentam como “solução” cursos aligeirados de “formação inicial”, semipresenciais ou a distância, em instituições de ensino superior, isoladas, em sua maioria. Essa iniciativa representa a desregulamentação dos cursos e programas de “formação inicial” de professores. Todavia, a formação inicial compreende os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para seu exercício e reconhecimento legal e público (CUNHA, 2018).

Neste contexto emerge a construção da identidade do professor, um constructo permeado por determinações sociais, culturais, políticas, pedagógicas, históricas e econômicas. Recuperar perdas registradas das últimas décadas e lutar por uma nova identidade profissional não tem sido tarefa fácil nas universidades, pois requer mudanças na organização institucional, na organização curricular, na estrutura dos conteúdos, no perfil da docência, no redimensionamento do projeto formativo. Além disso, requer nova concepção dos cursos de licenciatura, em que a relação da universidade com a escola básica se constitua em eixo basilar com abertura de caminhos para uma verdadeira profissionalidade, pautada por níveis de excelência e perpassada por uma dimensão ética. Responder a essas demandas exige por parte das universidades uma tomada de posição.

Na história da educação brasileira, o modelo predominante dos Cursos de Licenciatura tem sido o de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas, constituindo o diploma de bacharelado pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado. Nesse modelo, a formação de professores é compreendida como a superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do conhecimento disciplinar, com carga horária majoritária, antecede o do conhecimento pedagógico.

No entanto, conforme apontam Pimenta e Almeida (2009, p. 128), a “questão da formação de professores é mais complexa do

que o conjunto de dificuldades apontadas e vem sendo objeto de discussão em diferentes âmbitos”, abrangendo desde os documentos concernentes à formação docente (elaborados e discutidos em fóruns nacionais e internacionais), até os de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, instituídas pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2 /2002, o Programa de Formação de professores da USP (instituído em 2004) e políticas docentes criadas no nível federal.

Cabe ressaltar que são extensos os estudos e pesquisas sobre a formação de professores, nacionais e internacionais, que investigam temáticas próprias da avaliação institucional e de políticas públicas ligadas à formação docente, inicial e continuada, condições de trabalho, salário e financiamento da educação, programas de desenvolvimento profissional, relações universidade e escola, dentre outros. Destacamos neste estudo autores nacionais e internacionais que têm contribuído para o debate na área de formação de professores e currículo. No cenário internacional destacamos as contribuições de Young, 2010; Pacheco, 2011; Tardif e Lessard, 2008; Nóvoa (2009); Gimeno Sacristán, 1998; dentre outros. Quanto aos autores nacionais ressaltamos as obras de: Arroyo, 2011; Gatti; Barretto; André, 2011; Lopes; Macedo, 2011; André, 2009, 2010; Pimenta; Almeida, 2009; Gatti; Barretto, 2009; Libâneo, 2010; Pipitone; Zuffi; Rivas, 2010; Saviani, 2008; Moreira, 2007; Pereira, 2000.

Pimenta e Almeida (2009) analisam o processo de implantação e de implementação do Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP), no período de 2006 a 2009, destacando sua institucionalização, caracterização e inserção nas Unidades da Universidade. Ressaltam que, do ponto de vista teórico-metodológico, os cursos de licenciatura precisam ser revistos a partir de três premissas: vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos, a forma construtiva de produção do conhecimento e a íntima articulação entre teoria e prática.

O Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP) também é abordado por Pipitone, Zuffi e Rivas (2010). As autoras analisam o processo de implantação e concluem que é necessário que o compromisso assumido formalmente pelas unidades e pela Pró-Reitoria de Graduação, quando da apresentação PFPUSP, passe a se expressar, em termos práticos, como uma política geral de formação de professores comprometida com a educação pública básica.

A análise dos processos geradores de mudanças nos Cursos de Licenciatura tem contribuído para a localização de pontos críticos das propostas vigentes, para a resignificação da concepção de professor que atua na educação básica e no papel da universidade quanto à construção de uma formação comprometida com um projeto social justo e, com isto, intervindo de forma mais expressiva na melhoria da educação brasileira.

De forma geral, os estudos acima citados contemplam os Cursos de Licenciatura no que concernem às condições de formação de professores, especialmente os percursos formativos e curriculares. A preocupação com a definição de uma política nacional para a profissionalização do magistério é uma luta constante das instituições representativas nesta área. Muito já foi dito e escrito nos últimos 20 anos sobre a crise dos Cursos de Licenciatura. Esta crise, resultado da ausência histórica de uma política global de formação dos profissionais da educação, se expressa em inúmeros dados estatísticos, os quais demonstram a situação cruel a que estão relegadas milhares de crianças, jovens e adolescentes em diversos estados brasileiros, que permanecem à margem da escolarização e do conhecimento dada à ausência de quadros profissionais do magistério e à evasão decorrente dos baixos salários e das adversas condições das redes públicas de ensino.

Como o cenário acima está intimamente relacionado à formação do professor, consideramos que esta não deve reduzir-se a uma questão meramente técnica ou à adoção de medidas isoladas. Entendemos que uma parte significativa dos problemas relativos à formação de professores depende de medidas concretas, capazes de converter em realidade a vasta produção teórica no

campo educacional. Trata-se de questão crucial a ser encarada quando nos propomos a analisar políticas para a formação dos profissionais da educação, principalmente quando nos deparamos com a oferta de cursos de licenciatura no país, na ordem de 3.436 cursos em 2006 (Sinopse do INEP-MEC). No que se refere à escolaridade dos professores da educação básica, os dados revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que corresponde a 68,4% do total. Daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação 4882 educacional vigente. As áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%). (Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009).

Diante das exigências colocadas pela legislação pela produção de conhecimento sobre formação de professores e pela experiência docente no Ensino Superior, reconhecemos dificuldades na relação entre os cursos que formam professores e as escolas de educação básica, de um lado; e de outro, experiências pontuais de integração entre docentes ou cursos que têm produzido efeitos qualitativos na formação dos estudantes, em especial nas ações dirigidas ao estágio curricular e ações de vinculação com escolas.

O currículo dos Cursos de Licenciatura

No Brasil, os cursos de licenciatura sempre sofreram impactos das normativas legais. Como exemplo podem ser citadas as políticas tocantes à formação inicial de professores para a Educação Básica, discutidas no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que, além de induzirem ao delineamento da formação desses profissionais pelas instituições formadoras, públicas e privadas, influenciam a concepção de currículo desses cursos.

Em seus estudos críticos acerca do currículo, Moreira (2010) analisa as tensões, as contradições e as convergências de perspectivas e de categorias usadas no campo curricular, haja vista que, ao se pensar em currículo, há de se pensar a sociedade, a cultura e o conhecimento. Portanto, concebe este campo de conhecimento como um instrumento de controle social por meio do conteúdo curricular. O autor defende uma tendência crítica do currículo que aborde o enfoque dialético de controle social para caracterizar a prática curricular com interesses emancipatórios. Contudo, aborda o impasse teórico que gerou uma crise de legitimação no campo curricular de perspectiva crítica, uma vez que não conseguiu, de fato, implementar seus princípios teóricos, o que nos provoca a compreender (e criticar) a respeito da política atual de formação de professores. Parte-se do pressuposto de que o currículo seja um artefato social e cultural, ou seja, “[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 14) pois implica envolvimento nas relações de poder e de disputa em virtude de ser uma área contestada, uma arena política.

Moreira e Tadeu (2011) consideram que o que caracteriza a ideologia no campo curricular são as ideias interessadas, as quais “[...] transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social [o que os leva a forçarem a manutenção de suas vantagens e interesses] (Ibid., p. 31)”. As teorias e diretrizes não são meramente técnicas e neutras. Ao se pensar as ações materializadas no currículo oficial (intencionalidade do currículo) as quais são deliberadas por normativas legais, é necessário considerar a perspectiva histórica para poder superar o descompasso do que é proposto com o que é fundamental de ser contemplado de fato nas matrizes curriculares: expressão da articulação entre teoria e prática (interação entre o atuar e o refletir), dentre outras questões. Ao ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional, Apple (2011, p.50) questiona qual conhecimento é considerado válido (legítimo), pois “[...] acabaram por transformar

o currículo em uma espécie de bola de futebol política”, adicionada à pressão das agendas multilaterais. E, ao conceber a educação intimamente ligada à política da cultura, o autor também aborda a ausência de neutralidade no currículo.

De acordo com essa conceituação, a organização curricular dos Cursos de Licenciatura, em suas políticas e práticas, implica sistematização conceitual. É necessário, portanto, ter clareza e consistência em torno do conceito de currículo no sentido de garantir condições de materialização dos objetivos do curso (articulação dialética entre teoria educacional, prática educativa, dentre outros). A fim de romper com a fragmentação e fragilização da formação, o currículo deve ser interdisciplinar, ou seja, possuir organização curricular integradora (integralização/articulação dos componentes curriculares). No entanto, o espaço de definição dos currículos de formação docente, que deveria ser da responsabilidade dos pesquisadores críticos da área educacional, vem sendo ocupado por especialistas influenciados pelas organizações internacionais que conferem um caráter tecnicista às políticas de ensino (ARROYO, 2013).

Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas. Analisar as relações, conexões e espaços de autonomia que se constituem no sistema curricular é condição *sine qua non* para entender a realidade e poder estabelecer um campo de política curricular para a instituição. O conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores que abrangem o campo sociocultural, o político, o econômico bem como os critérios exclusivamente epistemológicos. O currículo, como componente dos saberes e prática docente, passa por uma reestruturação tendo em vista o contexto das políticas globalizadas, legitimadas pelo “neoconservadorismo cultural” (PACHECO, 2011, p.32). Nesse aspecto, as mudanças na sociedade repercutem na universidade com alterações na organização e no currículo. O currículo como construção social, englobam saberes, conteúdos, formas e modalidades dependentes intimamente da história de uma

sociedade e de sua cultura. Os professores, quando preveem sua prática por meio dos seus planejamentos, levam em conta sua experiência anterior e consideram os materiais pedagógicos utilizados tão úteis quanto os documentos curriculares oficiais.

Além disso, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais os tipos de relações que elas produzem e de que tipos de relações, dentro do campo de estudos e da sociedade, elas resultam. Assim, a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional ao social e lidar com complexas relações existentes entre esses dois níveis (SANTOS, 1990). Indubitavelmente, a primeira base intelectual de um profissional do ensino é o domínio, em certo nível, da área ou da disciplina em que desenvolve sua atividade, mas outros âmbitos merecem atenção.

A proposta do Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo (PFPUSP) procura romper com velhas questões atinentes aos cursos de licenciatura (conteúdo/forma, teoria/prática, estágio coleção/estágio pesquisa, entre outras) e representa, no contexto curricular, uma resposta da universidade para a superação do modelo (3+1) persistente nesses cursos. Assim, discute-se a seguir o PFPUSP para os Cursos de Licenciatura da Instituição.

A construção do Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP): Em foco os Cursos de Licenciatura e seus currículos

Em 2001, a Universidade de São Paulo criou a Comissão Permanente de Licenciatura, composta por representantes de todas as 17 unidades da USP que ofereciam um ou mais cursos de licenciatura. A essa Comissão coube o desafio de elaborar uma proposta para a formação de professores na USP que levasse em consideração as novas legislações e demandas da sociedade.

O documento, construído de forma coletiva ao longo de três anos, foi instituído pela universidade em 2004 como o Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP). Ele estabelece as bases e as condições de integração da formação inicial de professores para a

educação básica em cada unidade e entre as diferentes unidades, assim como entre a USP e os sistemas de educação básica do Estado e dos Municípios circunvizinhos aos campi da instituição.

Nesse intuito, o documento apresenta os Princípios e Objetivos, Organização e Articulação das Licenciaturas e Estrutura Mínima Comum às Licenciaturas. O objetivo fundamental dos Cursos de Licenciatura, de acordo com o PFPUSP (USP, 2004, p.7), “é formar licenciados como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública”.

Optou-se nesse trabalho por analisar o Programa de Formação de Professores da USP com base em reflexões sobre o eixo Estrutura Mínima Comum às Licenciaturas. Os princípios do referido Programa são citados neste trabalho, na perspectiva dos fundamentos que atravessam esta propositura.

Entre os princípios, evidencia-se a constatação de que o Curso de Licenciatura deixa de ser entendido como uma superposição do bacharelado, situação na qual o saber disciplinar específico antecede o aprendizado do saber pedagógico. De forma contrária à justaposição das formações do bacharelado e licenciatura, este Programa prevê uma integração entre as áreas de formação, privilegiando a docência, a vida escolar e as instituições educativas como objetos a serem enfatizados em qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea. A escola pública é entendida neste processo como parceira e prioritário foco de interesse em pesquisas, projetos e intervenções. A indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão é considerada nos cursos de licenciatura, bem como na perspectiva da formação continuada dos professores egressos destes cursos. Assim, essa formação deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional.

Os mecanismos institucionais de organização e articulação das diferentes licenciaturas, mais do que simplesmente sugerir

caminhos fixos e únicos, têm fomentado a constante proposição de soluções inovadoras por parte de docentes, faculdades e institutos envolvidos na formação de professores. A proposta definitiva incorporou várias sugestões e procurou compatibilizar expectativas muitas vezes diferentes, embora igualmente legítimas.

Para elaboração do currículo, foi proposta uma estrutura mínima comum a todos os cursos de licenciaturas no que diz respeito à formação integrada, considerando as resoluções legais vigentes, tanto no âmbito do Conselho Nacional de Educação como no do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Esta estrutura curricular mínima está organizada em quatro blocos de disciplinas e atividades que correspondem a diferentes dimensões da formação dos licenciandos e se articulam com os componentes comuns previstos na legislação: os “estágios supervisionados”, a “prática como componente curricular”, as “atividades acadêmico-científico-culturais” e os “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural”. Os Blocos constituem-se em: Bloco I – Formação Específica: Disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica; Bloco II – Iniciação à Licenciatura: Disciplinas e atividades introdutórias à formação do professor da educação básica; Bloco III – Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação: Disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em geral e Bloco IV – Fundamentos Metodológicos do Ensino: Disciplinas e atividades.

Atualmente, a Universidade de São Paulo oferece 340 cursos de graduação, dentre os quais apenas 33 se dedicam à formação de professores. (USP, 2022). Esses cursos, de acordo com o PFPUSP (USP, 2004, p.15), se estruturam geralmente “a partir de dois modelos alternativos: a formação do bacharel complementada pelas disciplinas pedagógicas e a opção por um curso específico de Licenciatura”. Espera-se, no entanto, que a proposta de uma “Estrutura mínima Comum às Licenciaturas” do PFPUSP seja construída por todos os cursos de formação de professores da USP, independentemente do seu modelo.

Nesse contexto, optou-se por investigar a estrutura curricular de 30 cursos de licenciatura da USP¹ em face dos três blocos da proposta da “Estrutura mínima Comum às Licenciaturas” do PFPUSP: Bloco II, de “Iniciação à Licenciatura”; Bloco III, de “Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação” e Bloco IV, de “Fundamentos Metodológicos do Ensino”. Os dados foram coletados em 2022 no sistema JúpiterWeb², responsável pelo gerenciamento da Graduação na USP, selecionando o tópico de domínio público “disciplina”, seguido por “Busca por disciplina” a partir da relação de Unidades de Ensino.

Em relação à primeira disciplina proposta no Bloco II, *Introdução aos Estudos da Educação*, todos os cursos a apresentam em sua estrutura curricular ainda que em um deles a disciplina seja denominada *Educação e Sociedade*. Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), o Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC) oferece a disciplina *Introdução aos Estudos da Educação* para os cursos de formação de professores da unidade em Ciências Biológicas, em Química e em Educação Artística com habilitação em música. Nos Cursos de Licenciatura da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira, em São Paulo, a Faculdade de Educação oferece um conjunto de três disciplinas eletivas, agrupadas sob o título de disciplinas de *Introdução aos Estudos da Educação* com os enfoques filosófico, histórico ou sociológico, dentre as quais os graduandos escolhem uma. Além disso, nos campi de Piracicaba, de São Carlos e da USP Leste em São Paulo, que não possuem Faculdade nem Departamento de Educação, as próprias unidades ou cursos são responsáveis pelo oferecimento dessa disciplina introdutória.

Em geral, nas ementas dessa disciplina é proposta uma *Introdução aos estudos da área Educacional* de forma a propiciar

¹ Na análise não foram incluídos os cursos de Pedagogia oferecidos no campus de São Paulo e de Ribeirão Preto, tendo em vista que eles possuem uma organização diferente, ou seja, que as disciplinas pedagógicas constituem o cerne do currículo.

² Endereço do sistema JúpiterWeb da USP na Internet: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/>

visão ampla e crítica dos temas e problemas presentes na área da Educação de diferentes perspectivas disciplinares e teóricas que incluem, por exemplo, a abordagem histórica das funções sociais das instituições e disciplinas escolares, do processo de escolarização brasileira e de formação docente; a reflexão em torno dos aspectos sociais da educação na sociedade contemporânea, com ênfase na escola como grupo social e a análise das diferentes doutrinas educacionais e pedagógicas e das teorias educacionais do ponto de vista da validade de suas conclusões e da clareza de seus conceitos.

Quanto à segunda disciplina (ou disciplinas) prevista no Bloco II, de intersecção da área específica com a Educação Básica ou Profissional Técnica, vários cursos de Licenciatura da USP incluíram disciplinas que contribuem para o estudante aproximar-se das questões de educação desde o primeiro ano do curso de licenciatura como *Introdução aos Estudos da Educação em Ciências; Introdução ao Ensino de Química; Introdução ao Ensino de Biologia; Mídia, Arte e Educação; Questões de Ensino de Filosofia; Ensino de Geografia na Educação Básica; Ensino de História: Teoria e Prática; Ações Educativas na Prática de Enfermagem; Fundamentos da Educação Musical; Fundamentos Filosóficos em Saúde e Educação* ou ainda reorientaram disciplinas já existentes como *História do Ensino de Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas; Tópicos em História da Música; História da Biologia; História da Enfermagem e História da Química*.

O conjunto das três disciplinas pedagógicas correspondentes ao Bloco III, *Psicologia da Educação, Didática e Política e Organização da Educação Básica no Brasil*, está presente na estrutura curricular de todos os cursos de Licenciatura da USP investigados. Em alguns campi, seu oferecimento é de responsabilidade da Faculdade de Educação (FE), como no campus do Butantã, ou do Departamento de Educação, como nos cursos de Licenciatura da FFCLRP. Nesses casos, as disciplinas possuem cargas horárias de estágio supervisionado associadas a cada uma delas, integralizando 120 h nas ofertadas pela FE e 150 h nas ofertadas pelo DEDIC da FFCLRP.

Esse modelo facilita a articulação das disciplinas entre si e com os estágios supervisionados.

Nos campi que não possuem Faculdade nem Departamento de Educação, a oferta dessas disciplinas fica a cargo da unidade de origem, e nenhuma carga horária de estágio é associada a elas. Muitos cursos de licenciatura alteram inclusive a denominação da disciplina de *Política e Organização da Educação Básica no Brasil* para *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio*, mas mantêm o foco sobre a escola na perspectiva do sistema educacional. Nesses cursos, a carga horária dos estágios costuma ser distribuída apenas entre disciplinas específicas, como *Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências* ou *Estágio Supervisionado em Ensino de Física*. É preciso, portanto, tomar cuidado para que os estágios supervisionados também tenham preocupação em apresentar a instituição escolar ao futuro professor, simultaneamente com a iniciação do licenciando no ensino de sua disciplina específica.

As duas disciplinas de “Metodologia do Ensino de...” previstas no Bloco IV são de responsabilidade da Faculdade de Educação (FE) nos cursos de formação de professores da Cidade Universitária em São Paulo, com exceção da Licenciatura em Enfermagem que não possui nenhuma dessas disciplinas e dos cursos de licenciatura oferecidos pela Escola de Comunicação e Artes em que estas foram assumidas pela própria unidade e seus departamentos. No entanto, vale ressaltar que todas possuem horas de estágio supervisionado associado a elas, independentemente do responsável pelo oferecimento. Em Ribeirão Preto, o Departamento de Educação, Comunicação e Informação (DEDIC) da FFCLRP é responsável pela oferta de disciplinas de Metodologia de Ensino oferecida ao Curso de Licenciatura em Química, que também possui horas de estágio supervisionado associadas. No geral, apenas dois Cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas de Ribeirão Preto e Ciências Exatas de São Carlos) não incluíram as disciplinas de metodologia em suas estruturas curriculares, e três delas (Ciências da Natureza

da EACH, Enfermagem de Ribeirão Preto e Matemática de São Carlos) não as associaram com as correspondentes horas de estágio supervisionado.

Nos dois Cursos de Licenciatura que não possuem disciplinas de metodologia, a interface com o “ensino de...” é objeto de outras disciplinas que buscam proporcionar aos futuros professores instrumentos concretos para a ação docente e a oportunidade de vivenciá-los.

Ainda em relação ao Bloco IV, vários Cursos de Licenciatura oferecem disciplinas de interface com as questões específicas do "Ensino de..." associadas com horas de estágio curricular supervisionado, como *Instrumentação para o Ensino de Ciências Agrárias, Práticas em Ensino de Física e Ciências, Química para o Ensino Médio I e II, Práticas em Ensino de Biologia I e II; Recursos Didáticos em Geociências, Educação Física no Ensino Médio I e II, Práticas de Educação Ambiental com Ênfase em Geociências e Ensino de História: teoria e prática*. Disciplinas de interface também são propostas sem vinculação ao estágio supervisionado, como *Instrumentação para o Ensino de Química; Propostas e Projetos para o Ensino de Física e Ciências; Elementos e Estratégia para o Ensino de Física e Ciências; Psicologia e Educação; A Matemática na Educação Básica; Laboratório de Matemática e Educação Ambiental*.

Em relação ao estágio, o currículo de todos os Cursos de Licenciatura estudados implica o cumprimento de, pelo menos, 400 horas de estágio curricular obrigatório. As práticas de estágio curricular supervisionado podem ser realizadas em vários espaços sob a responsabilidade de vários atores, sejam dos setores da Educação, sejam dos Institutos específicos. Além disso, na maioria desses currículos a formação pedagógica ocorre em diversos momentos, não se restringindo a um conjunto isolado de disciplinas pedagógicas. A proposta rompe com a dicotomia saberes científicos e saberes pedagógicos na medida em que os Blocos II, III e IV reorganizam as disciplinas num *continuum* superando o modelo três mais um.

Considerações finais

Os Cursos de Licenciatura demandam, para a formação em nível superior de professores, ambientes, meios e recursos, para além daqueles já utilizados em sala de aula, que visem enriquecer a formação específica para a docência, numa tentativa de dar respostas às demandas que se colocam hoje para as questões relativas ao ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento autônomo do professor. Tal compreensão pressupõe o entendimento de que as respostas mais adequadas para cada comunidade escolar devem emergir de um trabalho compartilhado que deve ser objeto de discussão nos cursos de formação de professores. Responder a essas demandas de formação tem exigido esforço significativo dos Cursos de Licenciatura para promover reformulações importantes em seus Projetos Político - Pedagógicos e Matrizes Curriculares. Em nossas análises dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura oferecidos no campus da USP, foi recorrente a constatação da presença de um discurso de organização curricular de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Programa de Formação de Professores da USP.

No entanto, na análise dos textos a partir da perspectiva do perfil profissional que desejam formar, bem como das descrições de cotidiano e objetivo dos cursos, pode-se perceber que ainda estão muito arraigadas às concepções de aprendizado através da prática, sem diálogo com as teorias das ciências pedagógicas, a priorização da pesquisa em detrimento da prática docente. Quanto à distribuição das disciplinas em Blocos e, apesar dos discursos de formação específica de cada área articulada com formação pedagógica, denotam, a partir de sua distribuição e suas disciplinas e ementas que, de forma geral atentam para a prioridade da pesquisa e conteúdos específicos de suas respectivas áreas como elementos mais importantes na formação para docência. Estas evidências comprovam o que muitos estudiosos vêm expressando na literatura científica sobre o tema, a priorização da pesquisa em detrimento do ensino, ou seja, a docência como atividade secundária. O exercício

da profissão docente, por sua vez, requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização. No tocante aos elementos que identificamos como propostas inovadoras, constatamos as iniciativas que podem contribuir para a formação de professores de seus cursos, mas identificamos também, alguns esforços da valorização da profissão docente.

Os resultados apontam para um conservacionismo no que se refere ao currículo, mas demonstram inovações relacionadas às práticas de estágio supervisionado, bem como balizam indícios que contribuem para o processo de avaliação do Programa de Formação de Professores da USP referido nos cursos de Graduação. Entendemos que o PFPUSP não deve ser compreendido como uma proposta encerrada em diretrizes impostas, mas como importante iniciativa acadêmica no sentido de buscar a ressignificação da importância da atuação docente, por meios de um programa construído coletivamente e em constante avaliação e reformulação.

A organização do currículo nos cursos de Licenciatura da USP reflete discussões epistemológicas do campo, no sentido do pêndulo que demarca a emancipação ou resistência. O Programa de Formação de Professores da USP tem se constituído balizador nos novos rumos para a formação de professores em nível superior, seja pela intencionalidade formativa, seja pela construção de um currículo crítico e inclusivo.

Referências

- ANDRÉ, Marli. A formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. v. 33, p. 6-18, 2010.
- ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 a

2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v.1, p. 41-56, 2009.

APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In.: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-69.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2000.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018.

DESLAURIERS, Jean P.; KÉRISIT, Marcel. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.127-153.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flavio B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, v. 45, p. 265-90, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Parte 1: O crítico. In.: PARAÍSO, Marlucy A. **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 59-116.

MOREIRA, Antônio Flavio B.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In.: MOREIRA, Antônio Flavio B.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MORGADO, José Carlos. **A desconstrução curricular: um estudo exploratório**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2005.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, José. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria I. **Programa de Formação de Professores para a Educação Básica na Universidade de São Paulo**. In: Selma Garrido Pimenta. Relatório de Gestão 2006/2009. USP. São Paulo: Pró Reitoria de Graduação, 2009.

PIPITONE, Maria Angélica; ZUFFI, Edna; RIVAS, Noeli P. P. Um Programa de Formação de Professores em constituição e ação: O caso da Universidade de São Paulo. **Revista Estudos Pedagógicos**, v. 18, p. 281-291, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Lucília L. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, v. 2, p. 21-29, 1990.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação. **Programa de Formação de Professores**, Comissão Permanente de Licenciatura, 2004. São Paulo: USP, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs). **O Ofício de Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEDESCO, Juan C. Presentación. In: OLIVEIRA, Dalila et al. **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: Unesco, 2010. p. 19-25.

YOUNG, Michel. **Conhecimento e Currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

Capítulo 9

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: TESSITURAS A PARTIR DO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO

Julia Barbosa Generoso
Marília Ferranti Marques Scorzoni
Márcia Mendes Ruiz Cantano

Introdução

Nos estudos sobre a docência universitária é lugar comum reconhecer a complexidade e as múltiplas dimensões que constituem a docência no âmbito do ensino superior, bem como os desafios que decorrem de tensionamentos políticos e institucionais que são próprios do contexto histórico e social no qual a universidade contemporânea se situa. Assim, embora se reconheça que a docência universitária tem suas singularidades e constitui um campo epistemológico específico, pouco ou nada se avança no sentido de legitimar espaços e políticas para tal formação (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2008; 2011; 2019, D'ÁVILA; LEAL, 2020; PIMENTA; ANASTASIOU, 2017; SOARES; CUNHA, 2010).

A legislação brasileira aponta que a formação constitui o objetivo central da função universitária, porém, não reconhece e não legitima a formação do professor universitário e, nesse sentido, as políticas e propostas formativas ficam a cargo das iniciativas institucionais que imprimem em suas propostas concepções próprias sobre docência. Outro aspecto que constitui-se enquanto limite no que diz respeito à formação do professor universitário está alicerçado na ênfase dada aos Programas de Pós-Graduação à formação científica do pesquisador e aos desafios enfrentados pelos

docentes quanto aos critérios de avaliação institucional e de progressão da carreira que, indubitavelmente, não privilegiam o ensino e a docência (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2008).

No que diz respeito aos desafios no âmbito da legislação, D'Avila e Leal (2020) apontam que há expressivas lacunas no que tange à formação do docente universitário tendo em vista que tal formação aparece de modo pontual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 93934/96 em seu artigo Art. 66, enquanto preparação que “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Nesse contexto, a pós-graduação é definida legalmente enquanto locus de formação do professor universitário sem maiores especificações e a docência é concebida de modo instrumental enquanto preparação.

Decorre desse desafio outra importante problemática que permeia a formação do professor universitário no âmbito da pós-graduação que encontra-se alicerçada no tensionamento da relação ensino/pesquisa. O epicentro deste contexto é a ênfase dada pelos programas de pós-graduação que nutridos pelos critérios de avaliação institucional e pelos critérios de progressão na carreira docente à formação científica do pesquisador. Esta formação desloca e secundariza a dimensão pedagógica e o campo epistemológico da docência, constituindo-se enquanto limite que precisa ser superado no âmbito das políticas educacionais e da própria cultura universitária (CUNHA, 2011; ZABALZA, 2004).

No caso da Universidade de São Paulo (USP), a formação pedagógica para a docência universitária ocorre, no âmbito da pós-graduação, alicerçada no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), que constitui-se como um importante espaço de formação na universidade desde o início da década de 1990, além da iniciativa mais recente implementada no âmbito da Comissão de Formação Didático-Pedagógica da Pró-reitoria de pós-graduação a partir de 2017, por meio de ações desenvolvidas que tem se consolidado como importante espaço de formação na pós-graduação.

O PAE, nosso objeto de investigação, é uma política institucional proposta em 1992 direcionada aos alunos regularmente matriculados nos programas de pós-graduação que vem se configurando como uma oportunidade singular de aproximação com as questões referentes ao ensino e, com as questões mais amplas que dizem respeito ao ensino superior e seus desafios no século XXI. Sua proposta contempla atualmente duas etapas consecutivas: a Preparação Pedagógica e o Estágio Supervisionado em Docência, que possibilita ao pós-graduando participar das atividades atinentes à docência e se aproximarem dos saberes que constituem o campo epistemológico da docência. Considerando, assim, a proposta singular do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino e sua história no contexto institucional, o objetivo do trabalho é analisar a trajetória institucional do PAE, por meio de análise documental (CELLARD, 2008) e revisão da literatura, no sentido de identificar as mudanças do programa ao longo de sua história e as contribuições na perspectiva da formação do professor universitário.

Os desafios da formação pedagógica do professor universitário: breve contexto

A universidade enquanto locus de conhecimento científico considera o ensino imprescindível na formação intelectual dos discentes, tendo em vista que legalmente é na Universidade que deve iniciar o processo de formação do professor universitário. O texto da LDBEN/ Lei 9394/96, Art. 66 (BRASIL, 1996) afirma que “a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, todavia, no artigo 65 retira a obrigatoriedade da prática para a educação superior, como pode ser observado no trecho: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Nesse contexto, Conte (2013) e Veiga (2000) apontam que o docente

universitário vem sendo preparado e não formado, prioritariamente, pelos programas de pós-graduação.

Considerando a ausência de uma formação voltada para os conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem na universidade, tanto na legislação como nos cursos de pós-graduação, professores contratados desconhecem os processos didáticos e pedagógicos que oferecem suporte a docência, reproduzindo uma lógica de desvalorização da atuação na sala de aula. Historicamente, o professor universitário se baseia no pressuposto de que o conhecimento do conteúdo de sua área é condição suficiente para uma boa atuação como professor, sendo os saberes pedagógicos considerados desnecessários (FRANCO, 2009). Este pensamento acaba por compreender a Didática como um “dom”, sendo considerada sem importância para o exercício dos docentes. Assim, “a concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário” (CUNHA, 2008, p. 11).

Dentro deste contexto os Programas de Pós-Graduação responsáveis legais pela formação dos futuros professores universitários têm priorizado a pesquisa e elaboração de dissertações ou teses em detrimento dos aspectos que norteiam a docência, já que a maioria dos programas não inserem nos seus currículos os conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao exercício da docência. Desta forma, a pesquisa assume uma atividade central conferindo à pós-graduação um “lugar” da formação do pesquisador, sem necessariamente reconhecê-lo como “espaço” de formação pedagógica de professores (CUNHA, 2019; RIVAS, 2013).

A diferente valoração das atividades de ensino e pesquisa no contexto da pós-graduação tem desencadeado inúmeros desafios e, na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2017, p.37), corrobora para que os profissionais das diferentes áreas cheguem à universidade, na condição de professor universitário, com imensa

bagagem de conhecimentos e experiências nas suas respectivas áreas de formação e “adentram o campo da docência como decorrência natural das atividades que desempenham”, sem uma reflexão mais ampla e fundamentada do que é ser professor.

Soares e Cunha (2010, p.49) apontam que não existe historicamente uma tradição quanto à formação do professor universitário e, somando-se a isso, a análise dos aspectos legais e normativos acerca da docência no ensino superior evidencia “uma concepção restrita da docência universitária, centrada no domínio dos conteúdos dos campos científicos e na competência de fazer pesquisa” o que fragiliza a formação e reverbera na qualidade do ensino de graduação. Concordamos com as autoras que, embora a pesquisa seja fundamental no processo formativo, “não é suficiente para assegurar a qualidade da docência universitária. Essa relação exige saberes do campo pedagógico, indispensáveis para a mediação entre o ensino e a pesquisa”.

Nesse sentido, a Universidade entra em contradição já que apresenta documentos legais que demandam dos professores universitários a realização de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão que demandam conhecimentos pedagógicos e por outro lado determina que a formação oferecida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, espaço da formação do pesquisador, é o suficiente para atuação na educação superior.

Para além das dificuldades e fragilidades identificadas no âmbito da formação, o professor universitário enfrenta o desprestígio das atividades voltadas ao ensino decorrentes da prioridade que é dada pela universidade às atividades de pesquisa, que se constituem como critérios de qualificação do trabalho desenvolvido, avaliação e progressão na carreira, a produtividade pessoal do docente por meio de publicações e pesquisas (ALMEIDA, 2012).

Corroborando com Almeida (2012),

No tangente à organização interna dos programas, a exigência de metas e a quantificação das produções docentes tem acompanhado o cotidiano dos

pesquisadores e gestores da pós-graduação. O reconhecimento pelo Ministério da Educação - MEC e o acesso aos editais de pesquisa passam, sobretudo, pelos conceitos atribuídos aos programas por meio das avaliações da Capes, fazem com que a gestão dos programas se oriente a partir deste sistema. Consequentemente, a pressão por metas e pela publicação em extratos qualificados tem se tornado constante na vida profissional dos docentes de pós-graduação (FÁVERO; CONSALTÉR; TONIETO, 2019, p. 2-3)

Nesse contexto, associado ao desprestígio das atividades voltadas ao ensino na universidade soma-se a pressão pela produção acadêmica que, determinada enquanto critério de avaliação dos programas da pós-graduação, incide sobre a carreira docente refletindo no percurso formativo dos pós-graduando. Enquanto discentes, os pós-graduandos estão submetidos às mesmas pressões e lógicas que intensificam os esforços voltados a pesquisa na busca pelas publicações e corrobora com a secundarização das atividades voltadas à formação docente. Os investimentos pessoais e institucionais ficam, assim, sujeitos aos critérios avaliativos que asseveram o produtivismo e contribuem com o desprestígio da formação pedagógica e, sobretudo, com as atividades do ensino.

O cenário apresentado evidencia que nos programas de pós-graduação, a formação para a docência tem espaço reduzido, dada a ênfase nas pesquisas científicas, nas produções acadêmicas e nas avaliações de produtividade docente. Assim, a possibilidade de aproximação com os saberes que constituem o campo epistemológico da docência, na Universidade de São Paulo, ocorre com todos os limites impostos pelo contexto no qual está inserido, por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), pertencente à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP, que visa proporcionar aos discentes um aprofundamento nos saberes da docência (CANTANO, 2017; CONTE; 2013; RIVAS et al, 2016; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019).

Metodologia

Considerando a natureza do objeto a ser estudado, a trajetória institucional do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) no âmbito da Universidade de São Paulo identificando as contribuições e os desafios que permeiam a proposta, realizou-se pesquisa qualitativa de cunho descritivo exploratório e definiu-se enquanto corpus dessa proposta a análise documental (CELLARD, 2008) das diretrizes e portarias relacionadas ao PAE no sentido de identificar as mudanças implementadas pela proposta ao longo de sua história e as contribuições na perspectiva da formação do professor universitário.

Os documentos constituem um elemento de suma importância para este trabalho, já que, a partir deles podemos entender o contexto, as políticas e compreender como os aspectos históricos e educacionais relacionados à Educação Superior influenciam e refletem nos Programas de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (PPG-USP).

Cellard (2008) aponta que os documentos representam uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais, já que a partir da análise documental é possível identificar vestígios da atividade humana em determinadas épocas.

O percurso metodológico ocorreu da seguinte forma: analisamos os documentos e diretrizes que discutem sobre o PAE, desde a sua implantação em 1992 até os dias atuais, identificando as mudanças relacionadas à proposta formativa e estrutura do Programa. A análise dos dados se deu a partir da seleção dos principais marcos históricos e regulatórios do programa e a discussão destes dados foi ancorada nos referenciais teóricos acerca da formação pedagógica do professor universitário, do PAE e o contexto da universidade.

Resultados e Discussão

A história do PAE inicia-se em 1992, com o nome de Programa de Iniciação ao Ensino Superior, como um projeto piloto que visava aprimorar a formação dos doutorandos para a docência no ensino superior, a proposta contemplava as atividades de estágio supervisionado junto às disciplinas de graduação. O projeto piloto foi reformulado em 1994 e, a partir de então, foi instituído o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino cuja proposta formativa foi alicerçada em atividades de estágio que contemplavam os alunos de pós-graduação regularmente matriculados na Universidade de São Paulo (RIVAS et al, 2016).

A portaria GR 2906, de 09 de agosto de 1994, institui o PAE determinando que o programa destina-se “a aprimorar a formação de alunos de Pós-Graduação através de estágio supervisionado em atividades didáticas de graduação” cuja carga horária não deve ultrapassar seis horas semanais. A referida portaria determina, ainda, que “a participação no programa garantirá ao aluno um auxílio financeiro mensal” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1994).

Silva, Rivas e Cantano (2022) explicam que, seguindo a iniciativa da Universidade de São Paulo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu em fevereiro de 1999, a obrigatoriedade de realização do Estágio de Docência na graduação articulado à formação dos pós-graduandos bolsistas do Programa de Demanda Social.

A Portaria nº 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), coloca o estágio de docência como “(...) parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (BRASIL, 2010, p. 32). No ano de 1999 foi estabelecido a obrigatoriedade do estágio de docência nos cursos de graduação para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (DS).

Destaca-se que na USP, antes mesmo da normatização da CAPES, foi estabelecido por meio da Pró-Reitoria de Pós-

Graduação o PAE que ofertava bolsas de monitoria para os pós-graduandos como parte de sua formação pedagógica (CHAMLIAN, 2003). Faz-se importante, aqui, destacar que essa obrigatoriedade é mantida até hoje e aos alunos de mestrado, bolsistas do Programa de Demanda Social, fica instituído a obrigatoriedade de cursar um semestre de estágio supervisionado. Quanto aos alunos de doutorado, estes deveriam realizar, no mínimo, dois semestres de estágio supervisionado. Trata-se de iniciativa que visa a formação do pós-graduando e sua aproximação com as dimensões da docência no âmbito do ensino superior (AMORIM et al., 2020)

Com a preocupação de melhorar o Programa, em 1999, com promulgação da Portaria GR 3190/99 houve reformulação no formato do Programa, no sentido de prover ao pós-graduando preparação prévia ao estágio na sala de aula que melhor o habilitasse para exercer sua tarefa diretamente com os estudantes da graduação. Assim, passou-se a exigir uma Etapa de Preparação Pedagógica precedendo o Estágio Supervisionado em Docência, tendo ambos a duração de um semestre letivo. As formas que esta etapa assumiria (disciplina, ciclo de conferências ou conjunto de atividades) seriam decididas no âmbito de cada unidade da USP, levando em conta suas especificidades.

Em 2001, o PAE oferecia 1200 bolsas aos estudantes de pós-graduação que se inscreverem no Programa. Até 2015, mais de dezessete mil estudantes haviam passado pelo PAE (CANTANO, 2017). No quadro abaixo, encontra-se um breve resumo da história do PAE na USP:

Quadro 1 - Marcos Históricos e Regulatórios do Programa- PAE – USP.

1992	Criado o Programa de Iniciação ao Ensino Superior na USP, voltado aos doutorandos
1994	O Programa sofreu significativa expansão e mudou o nome para Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, conforme portaria GR 2906/1994
1999	A CAPES solicita a todas as IES integrantes do Programa de Demanda Social que instituíssem um Estágio em Docência
1999	Portaria 3190 – Regulamenta o PAE – 26/10/1999
2000	Estágio para bolsistas CAPES (Demanda Social) passou a ser obrigatório
2005	Portaria GR 3588 – Regulamenta o PAE – 10/05/2005
2008	Portaria GR 4391 – Obriga a EPP ser realizada anteriormente ao ESD. Antes desta portaria, poderia ser feita em paralelo.
2008	Portaria GR 4601 – A respeito da representação discente nas decisões do Programa
2010	Diretrizes PAE 09/12/2010
2013	Diretrizes específicas para a proposição de disciplinas na Etapa de Preparação Pedagógica
2019	Diretrizes PAE 29/05/2019

Fonte: Dados organizados pelas autoras, 2022.

Em 1999, com o objetivo de oferecer ao pós-graduando uma preparação para a realização do estágio supervisionado, a Portaria GR nº 3190 de 1999 altera a estrutura do PAE e o Programa passa a contemplar uma etapa de Preparação Pedagógica. Assim, a partir da referida portaria "o PAE consiste de uma etapa preliminar, obrigatória, de preparação pedagógica, e de uma etapa posterior de estágio em disciplina de graduação, definida no plano de atividades". Essa proposta formativa é, essencialmente, a que norteia as ações desenvolvidas no âmbito do PAE até hoje, com pequenas mudanças e ajustes que relacionam-se, especialmente, com as atividades que podem ser desenvolvidas pelos pós-graduandos ao longo do estágio supervisionado.

No que diz respeito às atividades que podem ser desenvolvidas pelos pós-graduandos ao longo da etapa do Estágio Supervisionado em Docência, Rivas et al (2016, p. 115) explicam que um dos aspectos que merece atenção no contexto da Portaria

GR nº 3190 de 1990 é “a inclusão do artigo 5º que permite aos estagiários ministrar aulas teóricas com a supervisão do professor responsável até o máximo de 20% da carga horária da disciplina”. Essa possibilidade é reiterada na Portaria GR nº 3588/2005 que regulamenta o programa, e embora amplie a possibilidade de participação do estagiário em atividades como seminários, experimentos de laboratório, plantões de dúvidas, aplicação de provas e exercícios, veda a substituição do docente responsável da disciplina pelo estagiário.

Em 2010 foram elaboradas as Diretrizes do PAE que caracterizam a Etapa de Preparação Pedagógica enquanto pré-requisito para a realização do Estágio Supervisionado em Docência, podendo ser ofertada na forma de 1) disciplinas, cujo conteúdo está voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior 2) um conjunto conferências, com especialistas da área de Educação, tendo como tema as questões do Ensino Superior; ou 3) núcleo de atividades. Segundo as diretrizes, as disciplinas de EPP do PAE deverão assegurar aos pós-graduandos o acesso aos conhecimentos específicos referentes às múltiplas dimensões pressupostas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, para que possam constituir as bases pedagógico-didáticas necessárias ao futuro exercício da docência nesse nível de ensino (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019).

Com vistas a favorecer a etapa de Preparação Pedagógica, a Pró-Reitoria de Pós-graduação da USP estabelece, em 2013, as diretrizes específicas para a proposição de disciplinas, nessa etapa, com o objetivo de assegurar aos pós-graduandos o acesso aos conhecimentos específicos referentes às múltiplas dimensões pressupostas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Esse documento apresentou sugestão de conteúdos e bibliografias que contemplassem os referenciais teóricos que fundamentam a docência universitária em sua dimensão ética, política, histórica e pedagógica e, nesse sentido, constitui-se enquanto importante tentativa de superação de uma concepção

técnica e instrumental de docência que culturalmente e historicamente acompanha a formação do professor universitário.

Atualmente, a Etapa de Preparação Pedagógica pode ser oferecida, segundo as Diretrizes do PAE instituídas em 29 de maio de 2019, dependendo da forma que a Comissão do PAE de cada Unidade a estrutura. Assim, pode ser contemplada por uma disciplina de pós-graduação oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior ou, ainda, por um núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores. A modalidade “Conjunto de Conferências” foi suprimida e se constituiria como Etapa de Preparação Pedagógica com especialistas da área da educação, voltadas às questões do Ensino Superior até o ano de 2019, porém na nova Diretriz do Programa esta modalidade não é mais contemplada.

Atualmente são oferecidas 169 disciplinas para a Etapa de Preparação Pedagógica, distribuídas nas diferentes Unidades da Universidade de São Paulo (USP). A tabela a seguir demonstra a distribuição das Unidades e sua relação com o número de disciplinas oferecidas em cada campus.

Tabela 1: Oferecimento das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) pelos campus da Universidade de São Paulo

Campus	Nº de disciplinas
Bauru	3
Lorena	1
Piracicaba	9
Pirassununga	6
Ribeirão Preto	41
Santos	1
São Carlos	15
São Paulo	93
Total	169

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir das informações coletadas na página da PRPG, Ribeirão Preto, 2022.

Segundo as diretrizes do PAE de 2019 às disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica devem propiciar aos pós-graduandos o acesso aos conhecimentos específicos referentes às múltiplas dimensões pressupostas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, para que possam constituir as bases pedagógico-didáticas necessárias ao futuro exercício da docência nesse nível de ensino.

A Etapa de Estágio Supervisionado em Docência a ser realizada subsequente à Etapa de Preparação Pedagógica, tem a duração de um semestre letivo e as diretrizes abordam cinco dimensões pressupostas à docência: Dimensão organizativa: se refere à seleção dos conteúdos curriculares, bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio; Dimensão técnica: compete à organização de atividades operacionais como lista de presença, notas e participação das atividades teóricas e práticas; Dimensão didático-pedagógica: refere-se à organização e desenvolvimento das aulas, a utilização do espaço/tempo das atividades didáticas, entre outros; Dimensão das relações professor-aluno: refere-se ao favorecimento da participação dos alunos em aula e atividades, facilitando a interlocução entre o docente e os estudantes; Dimensão avaliativa: prevê seleções de tipos de avaliações, definição de critérios avaliativos, etc. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019).

O Estágio de Docência realizado pelos professores e alunos dos Programas de Pós-Graduação representa uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre o ensinar e o aprender na educação superior, uma vez que se constitui como “um espaço privilegiado na articulação teoria e prática entre os conteúdos da parte diversificada e do núcleo comum dos cursos de formação de professores” (CONTE, 2013, p. 93). Sendo assim, identificar a importância formativa dos Estágios de Docência implica, entre outras questões: “na valorização deste componente curricular, traduzida em elementos como o planejamento, a reflexão sobre a prática e a responsabilidade com o processo de construção identitária dos (futuros) docentes universitários.”. O estágio docente se mostra um processo de aprendizado e reflexão de todas

as pessoas envolvidas, seja professor, estagiário ou alunos da disciplina de graduação.

Para Bazzo (2007) o Estágio de Docência não se pode restringir a exigência dos alunos bolsistas a sua realização, sem que se tenha uma discussão do que seja essa experiência. Assim, entendemos que o estágio vai além de um cumprimento burocrático de uma exigência da CAPES. Costa (2014) afirma que o Estágio de docência é um “compromisso social dos Programas de Pós-graduação stricto sensu com a sociedade, pois é neste contexto que são preparados os docentes que atuarão no processo de formação profissional dos graduandos” (p. 11). Sendo assim, identificar a importância formativa dos Estágios de Docência, implica, entre outras questões, na valorização deste componente curricular, traduzida em elementos como o planejamento, a reflexão sobre a prática e a responsabilidade com o processo de construção identitária dos docentes.

Segundo Rivas (2013) as duas Etapas do PAE vem se constituindo de forma isoladas, assim, cada docente elabora sua disciplina ou conduz o estágio sem necessariamente estabelecer uma relação um com o outro. À vista disso, compreendemos que a formação constitui o objetivo central da função universitária, indo além do desenvolvimento social e econômico, abrangendo também o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Historicamente o ensino superior passou e vem passando por uma série de mudanças, tais como: a expansão e diversidade de funções, a massificação e a heterogeneidade dos estudantes, globalização e internacionalização. Observa-se que cada vez mais que a formação universitária se vincula às necessidades da sociedade globalizada e informatizada a serviço da sociedade comprometida com o mercado, o que acarreta tensões e contradições no formato do sistema de ensino superior. (DIAS SOBRINHO, 2015)

O PAE tem o potencial de contribuir de maneira expressiva na formação pedagógica dos pós-graduandos, uma vez que favorecendo a compreensão da organização do trabalho docente e dos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, se demonstra a necessidade de implantação de programas voltados à formação

pedagógica dos futuros profissionais da educação no ensino superior, uma vez que “os programas de aperfeiçoamento pedagógico têm um efeito essencial para que o ensino de graduação e pós-graduação passe a ser componente dinâmico e inovador do ensino superior” (KRASILCHIK, 2008, p. 33). O PAE tem como função incentivar que ocorram mudanças na Universidade, sendo assim, esse tema é fundamental no processo formativo do futuro professor universitário.

Considerações finais

Os dados apontam que o PAE pode se constituir em um espaço para superar a desvalorização dos saberes pedagógicos e se aproximar das discussões sobre a pedagogia universitária. Todavia, é fundamental que se tenham mais espaços institucionais em maior número e mais fortalecidos institucionalmente, além de outras formas de reflexões sobre a formação pedagógica dos pós-graduandos, dado os limites do Programa, materializados na fragmentação das atividades desenvolvidas nos cursos de formação dos futuros docentes do ensino superior.

Diante do cenário apresentado faz-se necessário compreender que embora o PAE seja uma importante oportunidade de aproximação do pós-graduando com as questões referentes ao ensino, a docência universitária se constitui de um núcleo de conhecimentos e saberes específicos que demandam maiores circunstâncias de formação. Desta forma, faz-se necessário continuar questionando e investigando a formação pedagógica dos pós-graduandos e dos professores supervisores nos diferentes espaços de formação.

Referências

ALMEIDA, M. I. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

AMORIM, T. R. S.; PESSOA, M. C. B.; ALBERTO, M. F. P.. **Aprendendo a ser docente**: relato de experiência em estágio de docência. *Gerai*s: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 13, n. 3, p. 1-16, 2020.

BAZZO, V. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior**: desafios e possibilidades. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado, 2007.

BRASIL. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

CANTANO, M. M. R. **Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação: análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

CONTE, K. M. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

COSTA, E. A. S. **Formação do professor para a educação superior**: contribuições do estágio de docência. Fortaleza: UECE, 2014.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: *Cadernos de Pedagogia Universitária USP*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, set. 2008.

CUNHA, M. I. **Indissociabilidade entre ensino e pesquisa**: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*, v. 29, n. 2, p.443-462, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p443>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CUNHA, M. I. **A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum.** *Educar em Revista*, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019.

D'ÁVILA, C. M.; LEAL, L. **Docência universitária e formação de professores saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente.** *Linhas Críticas, [S.l.]*, v. 21, n. 45, p. 467-485, 2020. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4585. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4585>.

Acesso em: 25 jul.2022.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade fraturada:** reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00581.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2020.

FÁVERO, A. A; CONSALTÉR, E.; TONIETO, C. **A avaliação da Pós-graduação e a sua relação com a produção científica:** dilemas entre a qualidade e a quantidade. *Eccos: revista científica*, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 1-20, nov. 2019. Trimestral. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.14508> Acesso em: 25 jul. 2022.

FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem.** In: *Cadernos de Pedagogia Universitária USP*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo, set. 2009.

KRASILCHIK, M. **Docência no Ensino Superior:** tensões e mudanças. *Pró-Reitoria de Graduação da USP*, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 5ª Edição, 2017.

RIVAS, N. P. P. **A Formação pedagógica de professores universitários: tessituras e significados a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.** 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9078_4904.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

RIVAS, N. P. P., SILVA, G. M.; GONÇALVES, M. F. C.; SCARPINI, N. A. M. **O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo: desafios e contribuições para a**

formação docente. In: Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem, 2016.

SILVA, G. M.; RIVAS, N. P. P.; CANTANO, M. M. R. Espaços formativos na pós-graduação para a docência no ensino superior: cenários e experiências em universidades públicas paulistas. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 16466–16487, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n3-063. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/44857>. Acesso em: 15 aug. 2022.

SOARES, S. CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Portaria GR no 2906, de 09 de agosto de 1994. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo: USP, 1994. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2906-de-09-de-agosto-de-1994>. Acesso em: 26 jun. 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo; 2019. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes%20PAE%20-%2029_05_2019.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

VEIGA, I. P. A. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Capítulo 10

PEDAGOGOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE A PARTIR DOS EDITAIS DE CONCURSO PÚBLICO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Márcia Mendes Ruiz Cantano

Introdução

No Brasil, a formação dos pedagogos é realizada pelos cursos superiores de licenciatura em pedagogia. Este profissional está presente em espaços escolares e não escolares exercendo funções docentes, pedagógicas, acadêmicas e de gestão. Nas últimas décadas esta temática tem despertado interesse nas pesquisas e estudos referente na ocupação de outros cargos e funções, tendo em vista as novas demandas no quadro das instituições de ensino e no mercado de trabalho. Um dos espaços recentemente ocupados pelo pedagogo são as Universidades Federais (UFs), que admitem pedagogos em seu quadro de servidores não docentes, nos diversos níveis de organização das instituições.

Com a implementação de políticas públicas de expansão das vagas, e de assistência e permanência estudantil para a Educação Superior, a partir dos anos 2000, a contratação de pedagogos para Universidades Federais em todas as regiões do país registrou um avanço considerável. Marcos legais como o Plano de Reestruturação e Expansão das UFs (REUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil do Ensino Superior (PNAES) possibilitaram a expansão das Instituições e conseqüentemente, geraram também a contratação de novos profissionais técnico-administrativos, como psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. Da mesma forma que o PNAES aponta o Apoio Pedagógico como uma de suas ações para permanência e assistência estudantil, o pedagogo também aparece

no contexto das Instituições de Ensino Superior como um profissional necessário para dar andamento na realização das diretrizes do REUNI, na “formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo de tecnologias de apoio à aprendizagem” (BRASIL, 2007, p.10).

Entende-se que os editais podem oferecer elementos importantes para análise ao elucidar os conteúdos que são exigidos do pedagogo que irá ingressar no espaço universitário. A atribuição desse profissional será desempenhar as demandas pedagógicas, bem como outras que emergem no contexto acadêmico e institucional, as quais o conhecimento adquirido no curso de pedagogia contemplam tais atividades.

Este texto tem como objetivo apresentar uma análise dos conteúdos programáticos dos editais de contratação de pedagogos para atuar e desempenhar atividades de acordo com as demandas das Universidades Federais Brasileiras.

O curso de Pedagogia no Brasil: formação e atuação profissional

No ano de 2006, após discussões entre as entidades, pesquisadores e educadores sobre os rumos do curso de Pedagogia, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2006), legislação que norteia os currículos dos cursos de graduação, que apontaram para um curso de licenciatura plena, voltada primordialmente, para a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora também contemple outros campos de atuação profissional para o egresso (FRANCO, MASCARENHAS e MOREIRA, 2021). Entretanto, a premissa da docência como base da formação do pedagogo não é unânime.

Pimenta, Pinto e Severo (2020) apontam para a precarização da formação do pedagogo por priorizar os saberes voltados para a docência dos anos iniciais, privilegiando a prática, restando pouco

espaço para os saberes teóricos específicos da educação enquanto ciência.

Para os autores, a pedagogia é a ciência que tem como papel “estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação para promover as condições de uma educação humanizadora” (p.3). O seu objeto de estudo é a educação em suas várias modalidades em que se manifesta enquanto prática social. A finalidade da Pedagogia é oferecer aos profissionais da educação as perspectivas de análise para compreender seu objeto em contextos históricos, sociais, culturais, institucionais, nas escolas ou em outros espaços nos quais estes se insiram para intervir, transformando-os. Portanto, a Pedagogia é ampla no campo da ciência e para além da docência, oportuniza a atuação profissional em diversas áreas.

Atualmente, uma importante discussão a ser feita envolve o futuro da formação e da profissão do pedagogo no Brasil. A Resolução CNE/CP 2/2019 revoga as diretrizes atuais (Res. CNE/CP 2/2015), fragmenta o processo de formação ao criar outra normativa relacionada à formação continuada (Res.CNE/CP 1/2020), bem como introduz uma concepção de formação assentada na instrumentalidade técnica, fragmentando a formação do pedagogo, na contramão de um ideal de formação amplo e crítico para o curso. Segundo D’Ávila e Portelina (2021), ambos documentos possuem enfoque tecnicista, baseados no ensino por competências, reduzindo a docência a uma visão acrítica e praticista, sugerindo inclusive que os cursos de formação de professores podem receber outras denominações, o que levaria, no limite, à extinção do curso de Pedagogia.

O pedagogo na Universidade: exigências e atribuições

A partir dos anos 2000 Universidades Federais em todo Brasil passaram a contratar pedagogos nas funções de servidores técnico-administrativos, ou seja, o profissional pedagogo para exercer atividades pedagógicas, mas não para atuar na docência, pois no

Ensino Superior a docência é legitimada por concurso público, por meio de editais como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 66. (Brasil, 1996). Porém, importante ressaltar que o pedagogo e/ou licenciado em Pedagogia também pode prestar o concurso para a docência, assim como outras especialidades, de acordo com o edital específico para cada instituição de ensino.

No caso da especificidade do cargo de pedagogo as atribuições que são exercidas pelo pedagogo estão relacionadas a processos de ensino e aprendizagem na Universidade, a saber: assessoria pedagógica a docentes; orientação educacional e apoio pedagógico aos estudantes universitários; atividades de formação pedagógica aos professores; gestão, acompanhamento e desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos e estruturas curriculares; participação nos processos de avaliação institucional; apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária que envolvam conhecimentos pedagógicos; atuação junto às coordenações de curso e Núcleos Docente Estruturante (NDE); apoio às licenciaturas e outras, definidas de acordo com as demandas de cada instituição. (CARRASCO, XAVIER e AZEVEDO, 2018; DIAS et al, 2020)

É importante ressaltar a realidade atual desta categoria na tabela a seguir, por regiões onde as instituições de ensino estão localizadas, expressando em números os pedagogos no quadro administrativo das Instituições Federais de Ensino Superior. Os dados indicam que atualmente existem mais de 600 (seiscentos) pedagogos em 34 (trinta e quatro) UFs considerando todas as regiões do país, exercendo as funções conferidas para essa categoria profissional (INEP, 2021).

Tabela 1 - Quantidade de Universidades Federais (Geral), Universidades Federais com pedagogo no quadro e número total de pedagogos por região.

Região	Número de UFs	Número de UFs com pedagogo	Número de Pedagogos no quadro de servidores
Centro Oeste	8	5	44
Norte	11	8	121
Nordeste	20	19	186
Sudeste	19	19	146
Sul	11	5	162
Total	69	34	659

Fonte: Elaborada pela autora.

Por um lado, este número pode parecer pequeno, comparado com o total de servidores nas Universidades Federais, e com o número de pedagogos que vão atuar na Educação Básica. Por outro lado, é importante salientar que se trata de uma função pouco conhecida entre os próprios pedagogos, e um cargo recente nas instituições de Ensino Superior. Como já mencionado anteriormente, a presença recente desse profissional nessa área de trabalho cresce mediante os efeitos das políticas da última década (2010-2020), o que nos faz refletir sobre a formação profissional e sua atuação nos diversos segmentos da educação e do mercado, bem como compreender as especificidades requeridas, que levam em consideração a qualificação técnica, acadêmica e pedagógica desse profissional.

Cunha (2014) avalia que apesar de ser positivo (o fato das instituições de educação superior contratar pedagogos para suprir a necessidade das assessorias pedagógicas), alerta que pela natureza do curso de Pedagogia e pela falta de experiência desses profissionais em educação universitária, as limitações no desenvolvimento de um processo formativo podem afetar sobremaneira o exercício de sua função junto aos demais docentes.

Metodologia

Constatada a importância de se estudar e pesquisar sobre a atuação profissional do pedagogo nas instituições de Ensino

Superior, este estudo teve como foco os editais de concursos públicos de outras áreas do conhecimento¹, conforme as pesquisas de Del Bem et al (2016), Nunes (2014) e Daher (2012).

No primeiro momento, procurou-se estabelecer um caminho metodológico para apreender os documentos necessários que pudessem evidenciar dados para a análise pretendida. A pesquisa de busca das instituições foi fundamental para identificar as instituições que possuíam pedagogos em seu quadro de servidores técnico-administrativo. Esta busca foi realizada no portal da transparência, que identificou 34 (trinta e quatro) das 69 (sessenta e nove) UFs, como pode se observar na Tabela 1. Os editais foram identificados por meio de lista destas UFs, nos endereços eletrônicos institucionais das mesmas, e das instituições responsáveis pela realização dos certames, e plataformas de busca da internet, com base nos seguintes critérios:

- Cargo e formação necessária: Foram selecionados editais de concursos publicados em todo Brasil, específicos para o cargo de pedagogo, aos quais pudessem concorrer licenciados em pedagogia.

- Ano de publicação: Foram selecionados editais publicados no período de 2010 a 2020, compreendendo dez anos após a promulgação do REUNI e PNAES, marcos de referência nas políticas públicas para a Educação Superior no Brasil.

- Quanto aos editais foi utilizado como critério o máximo de dois editais por estado, sendo um edital da UF mais antiga e um da UF mais nova do Estado. Este critério visou contemplar as cinco regiões brasileiras de modo a obter cenário mais abrangente das vagas e perfis profissionais. Nos casos de mais de um edital por UF,

¹ Segundo Daher (2012), além das funções de avaliar, selecionar e classificar, os concursos públicos vinculam-se a uma memória discursiva, ou seja, constituem um patrimônio acerca do que se diz, do que se espera e do que se deve saber sobre determinada profissão. Também é importante pontuar que após a promulgação da Constituição Federal em 1988, a aprovação em Concurso Público é condição exigida a aqueles que desejem exercer qualquer função pública, dada a vinculação com o Poder Público.

foi selecionado o edital que oferecia maior número de vagas para pedagogos.

Com base nos critérios acima descritos, foram selecionados 53 (cinquenta e três) editais. Após a seleção, efetuou-se uma leitura flutuante de todo o material, considerando as seguintes informações de cada edital: Funções profissionais: descrição das atribuições do cargo e Conteúdo Programático previsto para o processo de seleção.

A análise dos dados advindos dos Conteúdos Programáticos nos referidos editais foi realizada usando a Análise de Conteúdo (AC), entendida por Bardin (2019), como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens. Seguindo essa orientação metodológica, os procedimentos adotados foram: leitura, interpretação, identificação e rotulagem dos conteúdos presentes em cada edital. Após tais procedimentos, buscou-se efetivar aproximações temáticas entre os conteúdos para a construção das categorias de análise, as quais foram criadas a partir dos próprios conteúdos dos editais, no que diz respeito aos conteúdos específicos pedagógicos, ou seja, aqueles relacionados à pedagogia, excluindo da análise os referentes à língua portuguesa, conhecimentos gerais e conhecimentos de informática. Esta etapa foi realizada utilizando-se o software Atlas T.I, versão 22.0.0.215.

Entendendo que os dados quantitativos apresentaram relevância significativa os dados são apresentados levando em consideração o caráter descritivo, por meio de tabelas contendo as frequências absolutas e relativas, de acordo com as categorias indicadas, podendo assim, esclarecer e despertar o interesse sobre o tema em discussão.

Os conteúdos em questão: O que dizem os editais?

Os editais foram publicados no período entre janeiro de 2010 e agosto de 2020. A distribuição dos 53 editais analisados por ano é

apresentada na Tabela 2 e demonstra predominância entre os anos de 2012 e 2016.

Tabela 2 - Frequência de editais por ano no período 2010 – 2020

Ano	Frequência dos editais	Porcentagem
2010 -2011	6	11%
2012 -2013	14	26%
2014 - 2015	13	24%
2016 - 2017	10	18%
2018 - 2019	8	15%
2020	2	3%
Total	53	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Em cada edital, o perfil exigido pelas instituições públicas é especificado por intermédio dos requisitos (Curso Superior em pedagogia), cargo (pedagogo), número de vagas, regime de trabalho, vencimento básico ou remuneração, tipo de prova, e outras informações. O cargo de pedagogo no sistema federal (Ministério da Educação) é descrito no documento anexo ao Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, que trata da descrição dos cargos técnico-administrativos em educação (TAE) previstos na lei 11.091 de 2005. Este documento possui a descrição de diversos cargos, denominado Plano de carreira dos cargos TAE (PCCTAE). O cargo de Pedagogo está no nível de classificação E, que corresponde ao mais alto grau de complexidade e responsabilidade das atribuições, e a descrição sumária do cargo é:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar. Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (MEC, 2005)

O texto acima aparece em todos os 53 editais analisados no que tange à descrição do cargo, ou seja, os candidatos ao cargo terão conhecimento das atribuições por esta descrição. Caso o candidato

queira uma descrição mais detalhada, precisará procurar pelo documento PCCTAE, que apresenta também as atividades típicas do cargo, a saber:

Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil; elaborar e desenvolver projetos educacionais; participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional; organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar; elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional; participar de divulgação de atividades pedagógicas; implementar programas de tecnologia educacional, participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição, elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão, utilizar recursos de informática, executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (MEC, 2005)

Esta descrição das atividades típicas do cargo, nome dado no documento, estão presentes na íntegra em apenas cinco, de todos os editais analisados (10%). Oito editais apresentam, além da descrição sumária, trechos das atividades listadas acima. É possível observar nesta descrição do cargo que as atribuições expõem uma variedade de tarefas, mas que não especifica seu trabalho, denotando, para além da multiplicidade de demandas do pedagogo na Universidade, dificuldades com relação à construção de uma identidade profissional. Para Toti e Polydoro (in Dias et al 2018), a descrição de atribuição do cargo de pedagogo é bastante genérica, e não deixa claro o papel desses profissionais ao ingressarem no ensino superior. Apesar de não constituir um reflexo real das atividades, algumas das atribuições requerem conhecimentos pedagógicos, pois as atividades caracterizam processos de coordenação, planejamento e supervisão, que tipificam o processo de ensino aprendizagem. Outra problemática que contribui para esta indefinição é que esta descrição é semelhante à de outro cargo das UFs: a do servidor técnico em

assuntos educacionais (TAE), por ser um cargo que pode ser ocupado por pedagogo ou qualquer outro licenciado.

Os conteúdos expressos nos 53 editais da amostra foram listados, resultando em 945 termos dos conteúdos que, em tese, são cobrados nas provas de ingresso ao cargo de pedagogo. As repetições foram suprimidas e agrupadas, chegando ao número de 235. Em segundo lugar, estes 235 termos foram agrupados por similaridade de significado chegando a 94, que foram novamente divididos em 21 categorias temáticas, listadas na Tabela 3. As colunas ao lado das categorias descrevem as frequências absolutas e relativas, de acordo com as categorias indicadas em ordem decrescente de incidência.

Tabela 3 - Conteúdos retirados dos editais agrupados por categorias

Categorias		%
1.Legislação. Decretos, Diretrizes, Portarias.	108	15%
2.Didática, processos de ensino-aprendizagem e planejamento de ensino.	67	9%
3.Acesso, permanência, ações afirmativas e acessibilidade na Educação Superior. Educação inclusiva e diversidade.	61	8%
4.Avaliação, avaliação da aprendizagem e avaliação institucional.	55	7%
5.Gestão na educação /gestão escolar. Gestão e coordenação de processos educativos. Gestão democrática.	51	7%
6.Fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e políticos da educação.	51	7%
7.Currículo e Projeto Pedagógico de Curso.	42	6%
8.Educação Superior no Brasil. Sistema, autonomia. Tripé ensino, pesquisa e extensão.	37	5%
9.Organização da educação brasileira / níveis e modalidades de ensino.	34	5%
10.Programas de formação/ treinamento/ educação corporativa/gestão de pessoas.	34	5%
11.Tendências e concepções pedagógicas.	30	4%
12.Atuação do pedagogo e a pedagogia. Curso de Pedagogia. Formação do pedagogo.	28	4%
13.Políticas educacionais. Estatísticas educacionais.	25	3%
14.Psicologia da Educação. Teorias do desenvolvimento e aprendizagem.	24	3%
15.Tecnologias da Informação e da Comunicação.	21	3%

16.Pedagogia Universitária. Docência para o Ensino Superior.	20	3%
17.Documentos institucionais específicos das instituições. Programas Institucionais.	17	2%
18.Financiamento da Educação no Brasil.	10	1%
19.Educação de Adultos. Andragogia.	7	1%
20.Pesquisa aplicada à Educação.	7	1%
21.Educação por competências.	5	1%
Total	745	100

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

De acordo com a Tabela 3, os conteúdos relacionados à legislação educacional são os de maior prevalência no geral. Além disso, aparecem como primeiro lugar em três, das cinco regiões do Brasil. Dentre as legislações que são descritas nos editais, constam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o decreto PNAES como mais prevalentes. Além disso, em alguns editais é cobrada a regulamentação que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Os conteúdos relacionados à didática, processos de ensino-aprendizagem e planejamento do ensino aparecem em segundo lugar na prevalência dos editais. Nesta categoria encontram-se conteúdos relacionados aos saberes didático-pedagógicos; métodos didáticos; recursos didáticos; planejamento, organização e desenvolvimento de sequências didáticas.

A didática ocupa um lugar central nos cursos de Pedagogia. De acordo com Pimenta e Severo (2021), é uma chave conceitual e metodológica fundamental na abertura de possibilidades de análise e de intervenção estruturante do trabalho pedagógico. Conforme Libâneo (2002), “a didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa”. No entanto, apesar de ser o segundo conteúdo mais cobrado nos editais de concurso para pedagogo, nos cursos de Pedagogia, esta área parece estar perdendo destaque. Uma pesquisa realizada por Pimenta et al

(2017) analisou 144 cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo e verificou que tanto em relação ao total de disciplinas ofertadas nas matrizes curriculares como em relação à carga horária, essa disciplina, didática, representa apenas 6% nos cursos analisados.

Em terceiro lugar estão os conteúdos relacionados ao acesso, assistência e permanência estudantil, lei de cotas, educação inclusiva etc., relacionados à atuação de pedagogos nos serviços de apoio ao estudante, fruto da política de assistência e permanência estudantil fortalecida pelo PNAES. De acordo com o decreto PNAES 7.234/2010, as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas nas áreas de: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; **IX - apoio pedagógico**; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. O Decreto do PNAES não explicita do que se trata o apoio pedagógico, mas um dos documentos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2012, p.65), vincula o Apoio Pedagógico à redução das reprovações e evasão escolar. Segundo Dias (2020) a partir desses instrumentos legais o apoio pedagógico passou a ser visto como área de atuação, criando as condições para que as instituições fortalecessem seus serviços. Com exceção dos conteúdos relacionados à educação inclusiva (educação especial), que fazem parte desta categoria de análise, os conteúdos relacionados às políticas de assistência estudantil em universidades públicas não fazem parte dos conteúdos específicos do pedagogo.

Os estudos de Mainardes (2006) são fundamentais para compreender que tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. Ou seja, a presença de pedagogos ocupando espaço nos serviços de apoio pedagógico atendendo à exigência da política pública instituída, faz com que os conteúdos exigidos dos pedagogos sejam ampliados e ressignificados.

A temática da avaliação aparece em quarto lugar e foi agrupada em uma única categoria, contendo tanto os conteúdos que tratam da avaliação institucional, como sistema e normas, indicadores e requisitos legais e normativos - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), avaliação do processo de ensino-aprendizagem, concepções, princípios, pressupostos, desafios, procedimentos e instrumentos. Ou seja, os conteúdos dos editais tratam da avaliação em diversos níveis. Conhecimentos relacionados à avaliação ocupam lugar de destaque entre os saberes dos professores universitários, como afirma Cunha (2010). Para a autora, os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem envolvem tanto um conhecimento técnico quanto uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a tomada de decisão. Portanto, são saberes necessários ao pedagogo que irá atuar tanto como assessor pedagógico em trabalho direto com o professor universitário, como o pedagogo que atua junto às coordenações de curso, assessorando os NDE, por exemplo. Os conteúdos da área de gestão e currículo e Projetos Pedagógicos aparecem em quinto e sétimo lugar em prevalência, respectivamente.

Com relação aos conteúdos de gestão, estes agrupam conteúdos de gestão pedagógica, gestão escolar e gestão democrática da Educação Básica e Superior. Funções relacionadas à gestão escolar fazem parte do perfil profissional do pedagogo e estão descritas nas DCNs de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº1/2006), conforme especificado no parágrafo único do artigo 4º: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Brasil, 2006).

Na categoria currículo foram agrupados os conteúdos relacionados tanto às teorias curriculares (concepção, princípios e eixos norteadores) como multiculturalismo, propostas de currículos inovadores na Educação Superior e Projetos Pedagógicos. Em sexto lugar de prevalência está a categoria fundamentos, onde foram agrupados os conteúdos relacionados com os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e políticos da educação. Importante salientar que os conteúdos referentes à Educação Superior e Pedagogia Universitária aparecem em oitavo e décimo-sexto lugares, respectivamente. O sistema federal de ensino e as Universidades possuem uma forma de organização própria, que difere das escolas de Educação Básica, foco dos cursos de pedagogia. Além disso, o estudante universitário possui necessidades de apoio educacional e acadêmico diferentes, e o pedagogo, inserido na equipe da Universidade, está desempenhando este papel, seja no atendimento direto, seja assessorando o docente.

O termo Pedagogia Universitária é usado para tratar dos conhecimentos relacionados à Educação Superior, ou seja, docência na universidade, metodologias de ensino-aprendizagem voltadas para a aula na Universidade, formação do professor universitário, avaliação no Ensino Superior, currículo, aprendizagem do estudante universitário, etc. (Morosini, 2006). É dentro deste campo que está Assessoria Pedagógica, uma das áreas de atuação do pedagogo nas Universidades. Broilo (2015) indica que a assessoria se refere às mediações no setor didático sobre questões educativas relacionadas ao universo social dos docentes e como estes desenvolvem as práticas no cotidiano. Também Xavier, Toti e Azevedo (2017, p. 336) alegam que “trata-se de um setor que institucionalmente representa a formação pedagógica do docente, dentre um rol de atividades referentes ao ensinar e ao aprender na universidade”. Os conteúdos relacionados à atuação do pedagogo na Educação Superior não são, em sua maioria, obrigatórios ou mesmo característicos no curso de Pedagogia no Brasil. Isso faz com que o pedagogo não identifique, nos conteúdos exigidos, sua profissão aprendida na graduação, e

que precise buscar uma formação continuada após ingressar no trabalho. Para Palomino (in Dias et al 2020), como não há uma formação específica para atuação do pedagogo no ensino superior, aqueles que atuam em serviços de apoio pedagógico ao estudante universitário, fazem, como forma de complementar o conhecimento, cursos de formação continuada com enfoque em conteúdos como andragogia (teoria sobre a aprendizagem de adultos), transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento, autorregulação da aprendizagem e saúde mental. A formação continuada deve ser valorizada e fazer parte do desenvolvimento profissional do pedagogo, entretanto, se questiona quanto ao distanciamento entre a formação inicial e a atuação.

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou analisar os conteúdos dos editais de contratação para o cargo de pedagogo para atuar nas Universidades Federais em funções não docentes, buscando diálogos com a formação em pedagogia e a atuação na Educação Superior. A atuação de pedagogos nas instituições de ensino superior no Brasil tem sido viabilizada pelos marcos legais como o Plano de Reestruturação e Expansão das UFs (REUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil do Ensino Superior (PNAES). Os resultados apontam que os editais possuem amplo leque de conteúdos, que perpassam as diversas áreas de atuação do pedagogo, abrangendo não somente áreas relacionadas à educação básica, mas trazem conteúdos relacionados à administração de empresas, direito, assistência social, dentre outros. Conhecimentos do campo epistemológico da Pedagogia, como os fundamentos históricos, filosóficos, sociais e políticos da educação, legislação educacional, gestão, e didática, assim como educação corporativa e treinamento de pessoas integram os referidos editais, demonstrando dispersão e ampliação do campo.

Esta amplitude dos conteúdos, somada à especificidade das regiões e instituições ofertantes das vagas, bem como não

especificidade da descrição do cargo e a fragilidade da atuação profissional em um espaço não consolidado para os pedagogos, haja vista que sua presença nas Universidades é recente, dificulta a constituição de uma identidade profissional, fazendo com que assumam perfis profissionais diversos. Os editais apontam que o pedagogo que almeja atuar na Universidade, seja no trabalho com os docentes, seja no atendimento direto aos estudantes, conheça a legislação educacional e didática geral, fundamentais para a atuação do pedagogo em qualquer espaço escolar, mas ao mesmo tempo, conteúdos específicos da educação superior, tais como pedagogia universitária, aprendizagem do estudante jovem e adulto, formação para a docência universitária, tripé ensino-pesquisa-extensão e gestão universitária, aparecem com baixa incidência, revelando um descompasso com as funções que irá exercer.

Este trabalho oferece contribuições para o campo do currículo dos cursos de pedagogia, uma vez que o trabalho dos pedagogos na Educação Superior é legítimo e dotado de saberes específicos que podem incrementar os Projetos Pedagógicos dos cursos, oferecendo aos estudantes outras possibilidades de disciplinas, estágios e pesquisas, ampliando a visão do pedagogo como profissional dotado de conhecimentos com fundamentos filosóficos, epistemológicos da educação capaz de contribuir para o universo mais amplo de ideias e práticas da educação superior, assim como de todos os níveis da educação.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2019.
- BRASIL. Controladoria Geral da União. **Portal da Transparência**. <https://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em 30/05/2022.
- BRASIL. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 19/05/2022.

BRASIL. Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em 19/05/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no. 9394, de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 mai. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acessado em 19/05/2022.

CARRASCO, L. e XAVIER, A. e AZEVEDO, M. A. Assessoria pedagógica ao docente universitário: Uma carreira em construção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional.** 2018. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n2/09.pdf>

CUNHA, M. I, da (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades.** Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, M. I. da. **Docência como ação complexa.** In: Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Junqueira e Marin, 2010.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação de professores da educação

básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**. Belém, n.8, p.86-101, jan/abr. 2020.

DAHER, D. C. Discurso e atividade de seleção de professores. **Revista Moara**, n. 38, p. 140-158, jul.-dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i38.1276>.

DEL-BEN, L. et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 543-567. 2016<http://dx.doi.org/10.20504/opus2016b2221>.

DIAS, C. E B.; TOTI, M. C. DA S.; SAMPAIO, H.; POLYDORO, S.. A. J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: Ed. UFU/ PROEX. 2012.

FRANCO, M. A. do R. S., MASCARENHAS, A. D. N. e MOREIRA, J. da S. Pedagogia: epistemologia, saberes e práticas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N.31, Especial, p.720-725, 2021

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia. Edição do autor. 2002.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade** [online]. 2006, v. 27, n. 94, pp. 47-69. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MOREIRA, J.da S.; Pimenta, S. G. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências. Entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 925-948. 2021. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília. Inep, 2006.

NUNES, W. Concurso público: uma análise dos editais no processo seletivo de secretários executivos nas instituições federais de ensino. **Secretariado Executivo Em Revist@**, 10, 105-118. 2015. <http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/4282>.

PIMENTA, S. G. e SEVERO, J. L. R. de L. **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez Editora. 2021.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. DE A. e SEVERO, J. L. R. de L. A. Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057>

PIMENTA, S.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A. e PINTO, U. DE A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.** [online], vol.43, n.1, pp.15-30. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>.

PORTELINHA, A. M. S.; BORSSOIL, B. L. e SBARDELOTTO, V. S. Diretrizes Curriculares Nacionais n. 02 de 2019: a possível dissolução do curso de Pedagogia. **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 92-113, jan./jun. 2021.

Capítulo 11

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: DILEMAS SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE

Nathana Maria Carvalho Lopes

Introdução

O presente estudo oriundo de pesquisa estendida sobre a formação docente do professor universitário, parte dos resultados de uma dissertação de mestrado em Educação (LOPES, 2018), que consistiu em investigar Programas de Pedagogia Universitária em instituições do ensino superior no Brasil. A pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto.

Mediante dados coletados na dissertação, optou-se neste estudo por evidenciar aspectos relacionados à figura docente, com objetivo de provocar discussões e reflexões acerca da formação pedagógica no âmbito da universidade. Partindo-se do pressuposto de que a Pedagogia Universitária é um campo interdisciplinar-pedagógico, foram abordados elementos relacionados à formação de professores, políticas institucionais, desenvolvimento profissional e saberes constitutivos da docência, trazendo esta temática como centro da pesquisa. Assim, diante de tais elementos questiona-se: Quais dilemas permeiam o contexto formativo do professor da Educação Superior?

A questão acima é norteadora do objetivo deste estudo que apresenta, em seu desenvolvimento, dados interessantes de entrevistas de coordenadores de programas de formação docente de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. Além disso, aborda-se, inicialmente, o contexto histórico-social da universidade pública brasileira, essencial para compreender a conjuntura de

influências políticas e econômicas no ensino universitário e as relações temporais com a sociedade. Assim, este texto está dividido em três partes: 1º) Uma breve explanação sobre a realidade histórica e social da universidade, 2º) O delineamento metodológico de como a pesquisa de mestrado se desenvolveu, 3º) As discussões sobre a formação pedagógica docente a partir de dados da entrevista com coordenadores dos programas e documentos analisados.

Para tanto, vale salientar que as discussões tomam por referência autores como Luna e Breternitz (2021), Santos (2020), Cunha (2014), Veiga (2012), Anastasiou e Pimenta (2010), Zabalza (2007), Pimenta (2002), Freire (2001), entre outros.

Contexto histórico-social da universidade pública no Brasil

No contexto mundial, segundo Cunha (2000), Trindade (2000), Sguissardi (2015), dentre outros relevantes pesquisadores sobre a história da universidade, o surgimento das primeiras instituições universitárias aconteceu na Europa por volta do século XII em plena Idade Média. Estudando a trajetória da universidade, Trindade (2000) identifica quatro períodos que lhe caracteriza. O primeiro deles, foi o período da “invenção da universidade”, iniciando-se no século XII até o Renascimento, tendo como característica um modelo tradicional de universidade influenciado pela igreja. O segundo deles, começou no século XV, época da renascença na universidade e de várias mudanças, sob influência da Reforma e da Contrarreforma, marcados pelas transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário. O terceiro período, destacou-se pelas descobertas científicas em vários campos do saber (século XVII) e início do Iluminismo (século XVIII). O último período iniciou-se no século XIX, marcado pela implantação da universidade estatal moderna e pela nova relação entre Estado e universidade.

Seguindo, pois, a continuidade dos períodos assinalados acima, poder-se-ia apresentar o quinto período, partindo do século

XX até a atualidade, segundo visão de Sguissardi (2015), caracterizado pela implementação de um modelo de universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, operacional, funcional. Nesse sentido, analisando toda trajetória, Mendonça (2000) salienta que o século XVII foi aquele que realmente marcou o início da existência das universidades no mundo, pois foi a partir dele que a universidade começou a institucionalizar a ciência e logo depois, nos séculos XIX e XX, ocorreu a disseminação das universidades por todos os continentes, passando estas, a consolidarem na prática o Ensino Superior. Desse modo, a universidade passou a difundir conhecimento e formar cidadãos para o exercício de profissões. Partindo para o contexto histórico brasileiro, a linha do tempo a seguir busca retratar a trajetória da universidade pública no Brasil, que se inicia com o surgimento de faculdades 19 isoladas e apresenta dois relevantes marcos históricos: a criação e a consolidação de duas grandes universidades, a Universidade do Brasil e a Universidade de São Paulo.

É importante salientar que no Brasil Colônia existiam escolas fragmentadas, de ensino Jesuítico, como exposto adiante. Neste segmento, outros modelos educacionais de ensino também se incorporam à organização da Educação Superior brasileira, destacando-se os modelos Alemão/Humboldtiano ¹e Francês-Napoleônico², podendo ser encontrados traços destes modelos até os dias atuais.

¹ Modelo organizacional de Wilhelm Von Humboldt, fundador da universidade de Berlim. Este modelo influenciou consideravelmente as universidades brasileiras no século XX, como por exemplo a Universidade de São Paulo. Caracterizava-se pela autonomia da universidade frente ao estado e à sociedade civil pela construção do conhecimento mediante relação direta entre professor e aluno, de modo que estes sujeitos promoviam interação com o próprio conhecimento, podendo o aprendizado sofrer constantes transformações.

² Modelo que se assentava na centralização estatal e na criação de escolas isoladas de cunho profissionalizante, ou seja, destacava-se a formação e a obtenção de títulos de cunho profissional aos alunos. O compromisso das universidades organizadas neste modelo era alcançar o desenvolvimento e progresso. A exemplo de universidade que seguia este modelo, tem-se a Universidade do Brasil.

O início da implantação das universidades no país se deu a partir de escolas superiores isoladas e de cunho profissionalizante, que reproduziam em sua organização modelos dos países do Norte (CUNHA, 2014). Por sua vez, à medida em que o acesso à Educação Superior avançava, universidades reconfiguravam seus padrões, atendendo aos anseios sociais, em consonância com a ciência e a educação. No entanto, o acesso à Educação Superior pela classe trabalhadora não acompanhou a demanda, constituindo-se em um ensino elitista, acompanhado pelas condições materiais precárias. Por outro lado, o processo de globalização da economia dos anos de 1990 e a entrada dos organismos internacionais,

representam um risco para a educação ao passo que, interferem no projeto pedagógico de constituição da universidade, nos seus ideais e compromissos, na autonomia, envolvendo professores, alunos e gestores, que se deixam invadir pela ordem econômica, acreditam ser imutável a situação, uma condição inevitável e não refletem criticamente, nem questionam; um novo direcionamento da educação é imposto e passivamente aceito; o maior objetivo de produção do conhecimento é transferido para produção. (FÁVERO; PAZINATO, 2014, p.5).

Para entender o desenvolvimento e expansão das instituições, que tomou passos acelerados a partir dos anos 2000, basta perceber a influência de elementos, como as transformações tecnológicas, as políticas neoliberais e o conjunto de programas implantados nos últimos anos, que impactam este nível de ensino. Se por um lado, a expansão da universidade pública, a implantação e expansão dos Institutos Federais dimensionam este nível de ensino, por outro lado, a privatização assola a educação superior na medida em que cresce em ritmo acelerado, representando quase 80 por cento de oferta. (BRASIL, 2017).

No que tange à tecnologia, o contexto educacional vem passando por mudanças profundas advindas, principalmente, da Covid-19, que reestruturou as atividades institucionais. Acontece que, mesmo antes, décadas atrás, para atender a demanda da sociedade ao ensino superior, muitas instituições foram criadas e

impulsionadas pelo modelo de Educação à Distância (EaD) (LUNA; BRETERNITZ, 2021). Este modelo de ensino, em 2017, também foi impulsionado no âmbito legislativo com o Decreto nº 9.057, que permitiu, desde então, o credenciamento de instituições de ensino superior (IES) para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* exclusivamente na modalidade a distância.

Ainda na perspectiva de compreender a expansão das universidades no Brasil, as políticas neoliberais contribuíram na medida em que influenciavam diretamente o cenário político e econômico. Em tais circunstâncias, o neoliberalismo gerou na educação a lógica da mercantilização, em que o ensino se transforma em mercadoria e gera a competitividade. De acordo com Basso e Neto (2014), sua influência tornou-se preponderante a partir dos anos 1990 e aprofundou as desigualdades sociais, diminuindo os investimentos em bens sociais como a educação. Desse modo, percebe-se que o neoliberalismo implicou negativamente na educação pública do país, pois está voltado aos interesses do mercado, com investimentos maciços em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, superiores às instituições públicas.

Mas as contradições podem ser pensadas no sentido da criação e implantação de Programas para a universidade pública brasileira, que contribuíram para o acesso da sociedade à Educação Superior: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Segundo dados atualizados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de matrículas na Educação Superior (Graduação) de 2010 a 2020 aumentou em 35,5%, com a média de crescimento anual em progressão.

A conjuntura atual da universidade está marcada por um cenário desafiador e de contradições. Desafiador porque nada permanece em constância, tudo muda. De contradições porque mudanças repentinas geram sucesso ou fracasso. Talvez, a crise pandêmica da Covid-19 tenha gerado a maior transformação na

educação já vivenciada pela sociedade. Como salienta Boaventura (2020, p.4), “a verdade e a qualidade das instituições de uma dada sociedade se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de crise”. Assim, esta crise chegou e no atual momento, pós-Covid, ainda pensasse em medidas para enfrentamento dos desafios.

Ademais, uma nova história segue em construção e atinge pilares de descobertas. Acontece que a universidade se reinventa a todo momento desde a pandemia. Ristoff (2020), salienta que a universidade necessita assumir papel de liderança frente aos desafios e que o Estado deve investir em ações referentes à educação, saúde e segurança da sociedade. Portanto, em situações de excepcionalidade, como a do ensino presencial vivenciando uma crise de identidade, professor e aluno adaptando-se a diferentes métodos de ensino-aprendizagem, a universidade, como espaço de produção e de transformação de conhecimentos, necessita conduzir estratégias para organização do ensino.

Torna-se evidente que dentre essa e outras ações da universidade, surgem tensões inerentes ao processo de mudanças e que podem conduzir, até mesmo, uma nova concepção de ensino. Assim, é preciso fortalecer duas grandes vertentes: a formação docente e a organização do ensino. O tópico seguinte embasa procedimentos de uma ação referente a estas vertentes e que suscitou na produção da pesquisa de mestrado, sendo possível, neste momento, ampliar o estudo, focalizando dilemas docentes sobre a formação pedagógica na universidade.

A temática Pedagogia Universitária: a construção do objeto

O momento em que se pensou em trazer a temática da Pedagogia Universitária³ para desenvolvimento desta pesquisa, foi de representatividade e contribuição para Educação Superior. E,

³A Pedagogia Universitária, busca, em seu sentido estrito da palavra, trazer a área epistemológica da Pedagogia e o espaço de atuação: Universidade.

dentre tantos debates relacionados à Educação Superior, optou-se em abordar a formação pedagógica do professor universitário a partir da investigação de Programas de Pedagogia Universitária (PPU) em IES públicas brasileiras.

As universidades públicas foram escolhidas em razão de sua complexidade histórica na sociedade e sua relação com as políticas públicas no cenário educacional. Importante salientar também que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), ao qual foi aprovada sob o número 64723317.5.0000.5407.

Neste segmento, as etapas do estudo iniciaram pelo levantamento no Portal do Ministério da Educação (MEC) de universidades públicas ativas. A partir daí, de forma aprofundada, investigou-se a página virtual e oficial de cada uma delas, no intuito de descobrir quais ofereciam PPU aos docentes. Assim, conforme consulta inicial, foi possível obter uma lista de 40 universidades com programas institucionalizados para 108 IES ativas.

Com os dados iniciais, decidiu-se trabalhar com uma amostragem de cinco Programas, sendo um representativo por região brasileira. Então, cartas-convites foram enviados aos representantes dos Programas e aqueles que primeiro retornaram com o aceite de participação na pesquisa, foram selecionados para as etapas seguintes. De modo que o passo seguinte foi o encaminhamento do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) contendo informações sobre a natureza da pesquisa, seus participantes, confidencialidade e riscos. As universidades participantes foram: Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal de Goiás (UFG).

A pesquisa utilizou abordagem qualitativa com os seguintes instrumentos para coleta de dados: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa documental reuniu documentos referentes aos Programas, tais como resoluções, projetos, cronogramas dos cursos, planejamentos e outros. As entrevistas

foram realizadas com o coordenador de cada programa através do Aplicativo WhatsApp. Após coleta de dados, utilizou-se da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), a partir da criação da categoria central: Programas de Pedagogia Universitária e dimensões: organização, objetivos, avaliação e desafios dos Programas.

Adiante tem-se um novo aprofundamento e atualização deste estudo a partir dos resultados colhidos, estes que desencadearam questões interessantes para discussão e que deram título a este trabalho.

Dilemas sobre formação pedagógica docente a partir de programas institucionais

Como apontam Anastasiou e Pimenta (2010), oferecer oportunidades formativas aos docentes em seu ambiente de trabalho é uma necessidade que precisa ser reconhecida, porque embora exista aqueles que atuam há muito tempo em área específica, pode ser que predomine o desconhecimento científico em relação ao processo pedagógico.

Nessa perspectiva, o ponto relevante para início de discussão é que nem todos professores universitários receberam formação pedagógica durante sua formação e trajetória acadêmica. Seria injusto comparar a “bagagem” formativa de um professor licenciado em ciências biológicas, com um professor bacharel na área, ou mesmo um professor administrador com um pedagogo, embora ambos ensinem na mesma modalidade, a Educação Superior. Estas situações transmitem um dos dilemas evidenciados nesta pesquisa: **saberes específicos versus saberes pedagógicos**.

Conforme Saviani (1996), os saberes específicos podem ser definidos como parte do conhecimento socialmente produzido. Os saberes pedagógicos articulam os fundamentos da educação e os saberes construídos pelo educador na prática cotidiana, a partir do exercício da docência. Todos os saberes são importantes para a formação docente, tanto os saberes específicos do conhecimento, como aqueles advindos da sua história de vida pessoal,

profissional, de suas experiências em sala de aula, dentre outros. Eles constituem um alicerce para a prática docente e para construção da sua identidade.

Para contextualizar a evidência destes dilemas neste estudo, é mostrado adiante trechos de falas dos coordenadores de programas de formação, que transmitem seus pensamentos acerca dos professores, quando questionados sobre os desafios durante a prática das formações pedagógicas:

“...esse eu acho que é um dos primeiros desafios, fazer com que esses professores, desses cursos, sobretudo dos cursos de bacharelado, se veem como professores e não como... os profissionais das áreas que eles formam” (Coordenador 1).

“Nós temos professores que chegam aqui e que já são professores há muito tempo, alguns já foram professores substitutos dentro aqui da própria universidade e eles acham que eles já sabem tudo, não todos né, claro, mas alguns deles não gostam (de participar das atividades do programa)” (Coordenador 2).

Interpretando estes depoimentos, é possível perceber que os docentes colocam os saberes pedagógicos em segunda instância, priorizando os saberes específicos. Todavia, o que os fazem pensar assim? Pimenta (2002, p.21), explica que: “de modo geral, os educadores têm a clareza de que serão professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar (bem)”. Todavia, os professores devem ter clareza também de que há outros saberes necessários para o exercício da docência. Além dos saberes pedagógicos, vários outros saberes podem ser descobertos durante a formação docente.

Tardif (2016) apresenta um modelo de classificação de saberes, caracterizado pelo pluralismo profissional. Portanto, evidenciando as fontes de aquisição dos saberes e modos de integração com o trabalho docente, o autor pode classificá-los em cinco grupos: saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes

provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Resumidamente, estes são os saberes profissionais, que estão “de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2016, p.64).

Estudos mostram que o trabalho do professor está cada vez mais desafiador e que novas exigências levam este profissional a ser constantemente um mediador na compreensão dos conhecimentos necessários à formação de outros profissionais (SOARES; CUNHA, 2010). Este é um movimento que pressupõe dinamicidade, elaboração de novas práticas para desenvolvimento da aprendizagem, pois, neste sentido, o professor necessita estar preparado para enfrentar desafios em sua prática e, sobretudo, para formar e qualificar futuras profissões. Desse modo, é possível perceber que a formação pedagógica é fundante na qualidade do ensino e se expressa no compromisso individual e institucional, cabendo tanto ao docente, a busca em ampliar e aprofundar competências, quanto à própria instituição de trabalho, em proporcionar apoio ao desenvolvimento docente.

Para a autora é preciso reconhecer que “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. (SOARES; CUNHA, 2010, p.24). Pode-se, pois, afirmar que a atuação docente exige a compreensão do contexto no qual o trabalho educativo se desenvolve, indo além dos conhecimentos da experiência.

Os fragmentos apresentados evidenciam a posição individualista dos professores, ora recorrente à definição do “ser professor”, ora medido pela autossuficiência do “eu já sei” e “eu não preciso”. Mas o que define o “ser professor”, por exemplo, para os professores dos cursos de bacharelado? O que faz alguns professores acharem ser autossuficientes em suas práxis⁴, de modo a negar participação em atividades formativas? Segundo Saviani (1996, p. 145):

⁴ Prática transformadora do trabalho docente a partir de sua reflexão.

[...]para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação”.

Em outras palavras, é preciso aprender para ensinar. Como disse Paulo Freire (2001, p.259) a uma carta aos professores: “Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes”. Com base nestes e em outros pensamentos teóricos, torna-se imprescindível compreender que educar envolve um processo intenso e constante de formação. Nesta perspectiva, foi constatado que os programas de formação estão preocupados com o desenvolvimento docente, conforme exposto por um dos coordenadores entrevistados:

[...]o que sempre motivou o programa, foi (...) discutir questões relacionadas à prática docente, porque mesmo sendo de áreas muito diversificadas, os professores serão professores, né, ao final” (Coordenador 2).

Como assinalado no depoimento acima, discutir elementos relacionados à prática dos professores em sala de aula motivou a implantação do Programa de formação na universidade. Assim, no que concerne aos motivos para implantação, foram apresentados também nos documentos das IES: a desvalorização de carreira do magistério superior, a visão reducionista de alguns professores em associar questões de ensino-aprendizagem apenas aos cursos de licenciatura, a ênfase excessiva nas atividades de pesquisa. Este último motivo, trazido neste texto como um outro dilema, foi enfatizado durante as entrevistas pelos coordenadores: **ensino versus pesquisa**.

O comprometimento docente frente à pesquisa é percebido durante sua formação na pós-graduação e se prolonga no âmbito de seu trabalho na universidade. Como salienta Freire Freire (1996, p. 29): “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” Em verdade, é de suma importância a prática tanto de

um como de outro, todavia alguns professores (atuantes no ensino superior) não conseguem se ver como professores-pesquisadores, mas apenas como pesquisadores. Essa ênfase às atividades de pesquisa secundariza o ensino e as formações pedagógicas, como exposto pelo coordenador entrevistado:

(Os professores) acham que não tem nada para aprender, e tão mais preocupados com seus artigos, mais preocupados com as suas pesquisa do que... certas discussões (Coordenador 2).

Essa preocupação e priorização pelas produções científicas pode estar associada às políticas externas avaliativas de produção do trabalho docente e pelo fato de que a formação do pós-graduando também se concentra no aprimoramento desta competência. De fato, quando os professores assumem essa postura, evidencia-se uma tensão, todavia, precisa haver um esclarecimento de que o exercício da docência implica não apenas em atividades de pesquisa, mas em ensino e extensão.

Tais questões envolvem uma complexidade de elementos, mas neste texto abre-se espaço para outra reflexão: “É preciso superar os limites de ação individual e se pensar mais o coletivo” (LOPES, 2018, p. 51). Acontece que “os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual” (ZABALZA, 2007, p. 117). O que se percebe nas universidades é uma cultura organizacional regida pela compartimentação de setores, pelo excesso de trabalho e disputas, no que tange ao ensino, pesquisa e extensão. Falta o compartilhamento de conhecimento, de experiências vivenciadas no trabalho. Falta praticar o coletivo. Assim, é preciso buscar o equilíbrio, pois são aspectos desafiadores ao desenvolvimento profissional.

A busca por soluções aos dilemas sobre a formação docente permeia o âmbito da Educação Superior e envolve um outro ponto de debate: **políticas institucionais versus políticas públicas**. Que ações podem ser feitas pelas universidades para promover atividades formativas atrativas aos docentes? Como implementar políticas públicas em Educação programas/ações elaboradas que

auxiliem a efetivação da formação pedagógica dos professores universitários?

Esses questionamentos oportunizam incitar reflexões acerca deste terceiro dilema, que abrange também os anteriores. Compreende-se que por meio das políticas públicas e institucionais, possa haver equilíbrio entre os saberes específicos e pedagógicos, ensino e pesquisa; universidade como espaço de formação a seus profissionais, reconhecimento de seu papel de protagonista e apoio consistente por parte do governo.

Enquanto isso, nota-se uma força crescente a partir dos Programas investigados, que se enraíza nos objetivos e pode ser vista pela realização de suas ações. Nessa trajetória, destacam-se, então, os objetivos, presentes nos documentos institucionais, e suas possibilidades de transformação na Educação:

[...] Compartilhar experiências e projetos que agreguem docentes e cursos, favorecendo a interdisciplinaridade; respeitar as especificidades de cada curso e suas distintas relações com o processo ensino-aprendizagem”
(Instituição 1).

[...] Compreender as diversas concepções pedagógicas e seus desdobramentos na prática docente em diferentes contextos; planejar práticas pedagógicas a partir de reflexão crítica sobre a própria experiência”
(Instituição 3).

[...] Problematicar questões atinentes à prática pedagógica docente; criar espaço de diálogo, partilha e troca de experiências entre os docentes”
(Instituição 5).

Segundo objetivos dos Programas, observa-se a valorização da formação profissional, o respeito às especificidades dos cursos e, respeito aos docentes das diversas áreas do conhecimento. Porém, para que aconteça os resultados esperados, é necessária sintonia entre duas vias: quem oferta e quem recebe, isto é, os programas que desenvolvem a formação pedagógica e os docentes universitários. Observa-se como abordado anteriormente, há uma

percepção limitada por parte de alguns professores, sobre a importância da participação de tais Programas.

O que se espera é que esta percepção mude. Mas o que fazer? Para Veiga (2012, p. 119), “a formação faz com que o docente, mesmo sem admitir essas necessidades, passe a entender suas influências no desenvolvimento da educação e, mesmo sem perceber, passe também a valorizá-la”. Então, entende-se que, ao longo de sua trajetória enquanto docente, o profissional tende a se aproximar da dimensão pedagógica, percebendo e valorizando a formação e ações relacionadas a ela, tais como aquelas desenvolvidas por Programas.

Nesse contexto desafiador, de dilemas, com limites e possibilidades de transformação, coloca-se em pauta o seguinte pensamento: é preciso legitimar a Pedagogia Universitária. O reconhecimento desta área epistemológica por parte das políticas educativas, do âmbito institucional e do docente é parte fundante no desenvolvimento do ensino da Educação Superior. É preciso explorar em todos aspectos o campo da Pedagogia Universitária.

Considerações Finais

Fávero e Pazinato (2014, p.6) argumentam que a Pedagogia Universitária atua “no sentido de incentivar que o docente universitário se torne um pesquisador, um participante ativo da construção do Projeto Pedagógico da sua Instituição”. Assim sendo, este estudo teve como temática central a Pedagogia Universitária e apresentou discussões e reflexões acerca da formação pedagógica docente a partir de uma pesquisa desenvolvida na pós-graduação. Durante a trajetória da investigação evidenciou-se que este campo interdisciplinar-pedagógico, que dialoga com elementos relacionados à formação de professores, necessita ser reconhecido e legitimado pelas políticas educativas.

Nesse sentido, após um breve apontamento sobre a história da universidade no Brasil, destacaram-se três dilemas sobre a

formação docente: saberes específicos *versus* saberes pedagógicos, ensino *versus* pesquisa e políticas institucionais *versus* políticas públicas. Esses dilemas foram percebidos durante entrevista com coordenadores de Programas de Pedagogia Universitária de Instituições de Ensino Superior Brasileiras (IES) públicas. Além da entrevista, uma outra fonte de estudo foram os documentos das IES, que subsidiaram a leitura aprofundada sobre os princípios, objetivos e ações destes programas

Com relação aos saberes, os coordenadores relataram situações em que os professores demonstram resistência em participar dos programas de formação, apontando que este processo formativo está voltado para profissionais da área da educação, o que torna um quesito preocupante para o ensino. Esses professores acreditam que para ensinar é preciso dominar os saberes específicos, porém, o ato de ensinar vai além destes, sendo necessário também para o exercício da docência, os saberes pedagógicos. Em se tratando do professor universitário, as contradições do contexto educacional e político, e das distintas visões imbricadas a esta profissão, comprometem sua práxis, na medida em que se apresentam assimetrias no processo ensino e pesquisa, dicotomia esta que precisa ser superada pela ação docente. Cunha salienta (2014, p. 29) que na “visão dos dirigentes acadêmicos, as atividades de ensino e pesquisa acontecem de forma concomitante na universidade, mas não como a condição de indissociabilidade prevê”. Em fato, dever-se-ia assumir condição epistemológica da pesquisa nos processos de ensino e vice-versa.

No que diz respeito ao dilema ensino e pesquisa, evidenciou-se que o ensino é colocado em segunda instância, no momento em que professores priorizam suas produções científicas. Compreende-se que este fato pode estar ligado às políticas de avaliações externas, que medem a produtividade acadêmica e formação do pós-graduando, que se concentra no aprimoramento de competência técnico-científica. Deste modo, a busca pelo desenvolvimento de competências pedagógicas torna-se menos

aparente no contexto institucional, sendo, às vezes, até mesmo questionada entre os docentes.

O desafio para essa realidade, apresentada pelos coordenadores, está interligado ao terceiro dilema: políticas institucionais e políticas públicas. Compreende-se que ambas necessitam focar na formação do docente universitário, promover mudanças consistentes neste cenário de tensões, onde prescinde visões fragmentadas de saberes e foco em competências técnico-científicas. Entende-se que é necessário que os professores rompam com suas próprias limitações de ações e pensamentos, colocando, sempre que possível, sua prática em questionamento.

Nesse contexto, ressalta-se a importância em legitimar o campo da Pedagogia Universitária, pois concentra-se em fortalecer o ensino na Educação Superior, contribuindo para formação do profissional nele atuante. Espera-se também que este estudo possa ter promovido reflexões e contribua para aprofundamento de outros. Nesta perspectiva, é possível reconhecer que os Programas de Pedagogia Universitária representam um passo importante no processo de formação pedagógica do professor, sendo esta formação associada ao desenvolvimento profissional, pessoal e institucional, estando ainda relacionada ao esforço do próprio professor de autodesenvolvimento.

Assim, entende-se a necessidade de diálogo das universidades públicas no processo de promoção do desenvolvimento docente, de modo a explorar suas potencialidades, promover ações coletivas e efetivar projetos que viabilizem qualidade na docência universitária. Além disso, políticas de valorização à profissão docente são fundamentais para que a universidade possa alcançar sua dimensão de legitimidade, bem como seu lugar na sociedade de instituição social comprometida com a formação dos indivíduos, necessários às transformações sociais, científicas e tecnológicas. Enquanto sujeitos que compõem e ocupam espaços na universidade e desenvolvem atividades acadêmicas no ensino, pesquisa e extensão, o campo da Pedagogia Universitária torna-se uma contribuição fundamental na formação desses profissionais da

educação superior, os quais são também responsáveis pelas ações de mudanças e transformações no âmbito da universidade. Então, espera-se que as instituições de Educação Superior públicas junto às políticas governamentais reflitam e dialoguem mais sobre a formação do professor universitário.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/29044>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.057, 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**: Censo da Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação: MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília. 2017. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-224.

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

FÁVERO, Altair Alberto. PAZINATO, Aldiciane. **Pedagogia universitária**: uma proposta inovadora de formação docente para a educação superior. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, 15(42), 259-268. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática professor. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

LOPES, Nathana Maria Carvalho. **Programas de Pedagogia Universitária em Instituições de Educação Superior Públicas**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 120. 2018.

LUNA, Francisco Djalma Silva; BRETERNITZ, Vivaldo José. Transformação digital em instituições de ensino superior privadas brasileiras: Linha de base pré-coronavírus. **Revista de Administração Mackenzie**, 22(6), 1–32. 2021.

MENDONÇA, Ana Walesca Pollo Campos. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, Maio/Ago. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (p. 15 a 34).

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **A caminho da nuvem**: impactos da pandemia na educação. 2020. Disponível em: <<https://www.educa2022.com/post/a-caminho-da-nuvem-impactos-da-pandemia-naeduca%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Almedina, 2020.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR,

Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez, 2015.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v.7, n.14, dez. 2010, p.577-604.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

TRINDADE, Hélió. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**. Vol.14 n.º40. São Paulo. Setembro/Dezembro. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf>>.

VEIGA, Ilma Passos. **Universidade e desenvolvimento profissional professor**: propostas em debate. São Paulo: Junqueira&Marin, 2012.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

SEÇÃO II

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTRUTOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS

Capítulo 12

PARA UMA TEORIA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

José A. Pacheco

Introdução

No campo dos Estudos Curriculares (PINAR, 2006; PACHECO, 2014), que inclui tanto a teoria como a prática, entendia como praxis, o professor é um dos lugares comuns, identificados por Schwab (1970), a par do aluno, do contexto e do conhecimento.

Assim, a formação inicial e continuada do professor é fundamentada em pressupostos que remetem para uma discussão epistemológica sobre a natureza do ser professor e dos seus saberes (TARDIF, 2002), bem como para processos, reportados a procedimentos de organização da formação – a que não são alheias as instituições de ensino superior (PACHECO, 2013) – e para práticas relacionadas com experiências individuais e coletivas, através das quais é forjada a subjetividade docente, isto é, a subjetivação pela qual um professor se revela na sua ação pedagógica de cuidar de si e dos outros, no dizer de Foucault (2013).

Neste texto apresentamos contributos para a enunciação uma teoria curricular de formação de professores, partindo tanto dos avanços teóricos acontecidos nas últimas décadas, quanto do contexto da pandemia de Covid-19, sobretudo na formulação de um novo normal (PACHECO, 2021; OECD, 2019), que já estava em curso, em função do predominante imaginário sociotécnico (COULDRY; MEJIAS, 2019) ligado às tecnologias digitais.

Trata-se, com efeito, de um instigante desafio que inclui discussões intercruzadas de especialistas, com perspetivas diferentes e inovadoras para a formação de professores. São desenvolvidos neste

texto têm pontos essenciais: da centralidade do professor aos problemas globais da profissão docente; teoria curricular de formação de professores; tecnologia e subjetividade docente.

Da centralidade do professor aos problemas globais da profissão docente

No campo dos Estudos Curriculares (PINAR, 2006; PACHECO, 2014), que inclui tanto a teoria como a prática, entendia como práxis ou como atitude crítica – para Foucault (2015, p. 31), “uma certa maneira de pensar, de dizer e de agir, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, com o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação também com os outros,” de modo a privilegiar a problematização do que é tradicional, assim esclarece Horkheimer (2006) – o professor é um dos lugares comuns, identificados por Schwab (1983), a par do aluno, do contexto e do conhecimento.

Partindo, na década de 1980, da concepção de currículo como algo a fazer com os alunos – “Currículo é o que é transmitido com sucesso em diferentes graus a diferentes alunos, por professores empenhados, utilizando ações e materiais e apropriados, corpos legitimados de conhecimento, habilidades, gostos e modos de agir e reagir” (p. 240), Schwab (1983) argumenta que o professor é um dos elementos principais do currículo, juntamente com o aluno, o contexto e o conhecimento. Todavia, a sua repetida insistência na perspectiva de igual importância dos elementos comuns do currículo não significa que lhes deva ser dado o mesmo peso, reconhecendo-se a crucial importância do professor no grupo de ensino formado ao nível da comunidade. A esse respeito assere Schwab (1983, p. 245):

A primeira resposta à questão de quem deve ser membro do grupo é o professor. Mais uma vez, e mais alto: O PROFESSOR. Há duas razões principais para esta ênfase. Primeiro, as crianças da escola como alunos: o seu comportamento e mau comportamento nas salas de aula, o que consideram "justo" ou "injusto" no processo de ensino-aprendizagem, o que

desperta esperanças, medos e desesperos em relação à aprendizagem, o que as crianças estão inclinadas a aprender, o que desprezam e o que consideram relevante para as suas vidas presentes ou futuras não são mais conhecidos por ninguém do que o professor. É ele quem as tenta ensinar. É ele que vive com elas na melhor parte do dia e na melhor parte do ano.

Num outro texto, Schwab (2013, p. 617) reforça ainda mais o papel central do professor através destas questões:

O que é que os professores precisam de saber e ser capazes de fazer para que os alunos possam discriminar e ligar adequadamente os “insights” dos artistas, os relatos (“accounts”) dos historiadores e as conclusões dos cientistas sociais sobre os conteúdos de aprendizagem? De que forma o modo de ensinar afeta cada aluno?

Neste sentido, as políticas transnacionais, caso da OECD (2019), focalizam a seleção, a formação e a retenção de professores como aspetos fundamentais de um sistema educativo, questões que constituem, hoje em dia, problemas globais, dada a falta de professores e dada a dificuldade em fazer que continuem no sistema.

A partir de uma análise de diversos estudos, Williams, Hill-Jackson, Caldwell e Craig (2022) enumeram aspetos que fazem do professor um dos fatores mais destacados do sistema educativo, com incidência positiva na aprendizagem dos alunos e na qualidade da educação, corroborando que “a qualidade dos professores é o preditor central do rendimento escolar dos alunos” (p. 333); por outro lado, identificam condições limitativas do recrutamento de professores, e que estão na base do seu abandono, tais como mal-estar docente, baixos salários, perda de prestígio, autonomia limitada, mudança de comportamento dos alunos nas salas de aula.

Os autores concluem, por isso, que, apesar da existência de diferenças nos programas de formação de professores, “os dilemas no recrutamento de professores são fundamentalmente semelhantes na sua natureza,” (p. 333) registando-se medidas de política educativa, na grande maioria dos países, para promover a profissão docente, tornando-a num percurso mais atrativo, mesmo

sabendo-se que muitos dos fatores que contribuem para o desgaste dessa profissão não são facilmente alterados. Colocar os professores no topo das preocupações dos profissionais internacionais é a forma que os autores reclamam para que exista uma resposta específica e ampla, no pressuposto de que os “desafios globais na formação de professores requerem colaboração internacional” (p. 333).

Na inexistência de uma estratégia homogênea, porque a realidade da formação de professores está associada a fatores de ordem cultural, social e econômica, não podendo ser excluídas nem as diferenças do envolvimento das instituições de ensino superior, nem a forma de intervir de cada Estado quando assume se responsabiliza ou não pela formação, sobretudo quando prevalecem interesses de mercado – naquilo a que Zeichner (2013, p. 99) chama “a mercantilização da formação de professores” – a análise de casos nacionais poderá constituir um ponto arqui-médico para a sustentabilidade de políticas educativas orientadas para a reconfiguração da formação de professores e, conseqüentemente, da valorização da docência.

Um dos casos mais citados internacionalmente é o da Finlândia, cujo sucesso tem sido estudado quer pelos resultados escolares, quer pela formação dos docentes, quer ainda pelo prestígio social dos professores, verificando-se que este país nórdico não tem os mesmos problemas de desgaste de professores que se verificam a nível mundial. Daí que, no dizer de Sahlberg (2015), seja, provavelmente, o sistema de formação de professores mais competitivo e academicamente mais desafiante do mundo, tendo os professores finlandeses grande autonomia profissional e acesso a um desenvolvimento profissional orientado ao longo das suas carreiras. Trata-se, com efeito, de uma formação baseada na universidade, no desenvolvimento profissional contínuo e numa reiterada política de atração dos jovens mais talentosos, empenhados e motivados para o ensino, para além de um bom ambiente de trabalho nas escolas. De um modo mais concreto, “os candidatos bem-sucedidos à formação de professores devem também possuir pontuações elevadas,

perpetivas positivas, excelentes capacidades interpessoais e compromisso de trabalho (p. 37).

Um dado fulcral da Finlândia é que “a formação de professores é uma parte importante e reconhecida do ensino superior” (p. 58), revelando ter uma estratégia bem simples no recrutamento de professores: identificar aqueles que são chamados a ensinar e que mostram interesse pela profissão, ao contrário daqueles que apenas procuram um emprego, formar bem os professores numa rede estruturada de programas em universidades e valorizar, o ensino e os professores, incluindo a sua valorização pessoal, social e financeira (WILLIAMS; HILL-JACKSON; CALDWELL; CRAIG, 2022).

Apesar da visão que é trazida por Zeichner (2013) sobre as políticas de formação de professores nesse país, o exemplo dos Estados Unidos pode ser visto pelo modo como tem sido promovida a profissão docente, revelando vários estudos (WILLIAMS; HILL-JACKSON; CALDWELL; CRAIG, 2022) que prevalece uma relação positiva entre remunerações mais elevadas e redução da probabilidade de os professores abandonarem a profissão. Dai a existência de sistemas bem diversos de compensação, especialmente nas escolas mais problemáticas, sempre na base da promoção do mérito e na resiliência.

Mesmo persistindo um sistema desigual – pautado pela síndrome escolar baseada na impossibilidade de conjugar pressupostos de um sistema mais justo e equitativo com pressupostos de individualização (LABAREE, 2012) – e uma formação de professores considerada como semi-profissão (ZEICHNER, 2013), a solução, diz este autor, “é redesenhar e fortalecer o sistema e não o abandonar,” (p. 39), restabelecendo-se o prestígio da formação de professores no quadro de um capitalismo competitivo, como analisa Labaree (2017) num texto sobre a contradição do sistema universitário norte-americano.

Num artigo que descreve a formação de professores em sistemas educativos de diferentes países (Austrália, Canadá, Finlândia, Singapura e Estados Unidos) Darling-Hammond (2017)

analisa, de modo comparativo, políticas e práticas sobre a eficácia dos professores na agenda da política de educação, tornando possível uma visão mais alargada dos problemas existentes e mostrando como as ideias funcionam na prática:

Destaco, em primeiro lugar, a forma como estes países pensam sobre a política e a prática da formação de professores. Em seguida, descrevo as suas práticas nas áreas de recrutamento, preparação, indução, formação de professores, desenvolvimento profissional e melhoria coletiva da prática. Por último, descrevo os desafios e obstáculos que inevitavelmente se desenvolvem como políticas e práticas de mudança são criadas instituições.” (p. 292).

Dos exemplos mencionados, Darling-Hammond (2017) destaca práticas promissoras para a melhoria da aprendizagem e da formação de professores, nomeadamente recrutamento de professores para programas de alta qualidade e competitivos, condições financeiras favoráveis a uma formação de professores de qualidade, relação teoria-prática, práticas apoiadas nas escolas (denominadas escolas de formação ou escolas de desenvolvimento profissional), desenvolvimento de *standards* de formação, criação de sistemas de avaliação de desempenho docente, programas de indução, planeamento de trabalho colaborativo, redução de horário de ensino para professores principiantes, organização de seminários de partilha de ideias, aprendizagem profissional por pares, tanto nas escolas como nas universidades, investigação e boas práticas, lideranças holísticas e participativas.

Nos desafios que a autora menciona, ainda não se observa o desenvolvimento sistémico de programas de forma sistemática, pelo que muitas iniciativas são implementadas de forma fragmentada. Contudo, existe uma compreensão mais profunda sobre possíveis estratégias relacionadas com uma clara teoria da mudança, apesar de existirem muitas e diferentes estradas para os mesmos fins.

Deste modo, os estudos comparativos são apenas estradas a percorrer, sabendo-se que a valorização docente é diferentemente percecionada tanto na globalidade dos sistemas educativos, quanto

nas políticas nacionais. Nessa estrada globalizada (CONRAD, 2019, p. 131), “o local não tem de ser não tem de ser necessariamente global,” resultando a formação de professores também de dinâmicas próprias e afirmativas, no quadro de uma ação idenitária no amplo sistema da transglobalidade (PACHECO; MAIA, 2021).

Teoria curricular de formação de professores

Se a formação de professores resulta de um texto político, de matriz cada vez mais transnacional, ditada pelas políticas de partilha de conhecimento (STEINER-KHAMSI, 2012), o seu currículo é também de natureza política, mas com uma legitimação académica – a que não tem sido alheia uma organização curricular orientada para a performatividade, relacionada com políticas educativas de mercado (LESSARD; CARPENTIER, 2016) – e com uma legitimação institucional escolar, em que se manifestam as suas regras gramaticais (TYACK; CUBAN, 1995).

No quadro das teorias curriculares (PACHECO, 2014; PINAR, 2006; SILVA, 2000), poder-se-ia dizer que a formação de professores, quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas, abarca não só uma acentuada complexidade teórico-conceptual, mas também uma pluralidade de práticas, não sendo possível destringir uma determinada teoria curricular, apenas marcadores discursivos de várias teorias, por exemplo, teoria do racionalismo académico, teoria de instrução, teoria crítica ou pós-crítica (PACHECO, 2014).

Assim, e tendo por base programas de formação de professores específicos, a teoria curricular subjacente depende de muitas variáveis, com mais propensão para uma teoria curricular de instrução (TYLER, 1949), para uma teoria de ensino normativa (BRUNER, 1999) ou mesmo para uma teoria curricular de mercado (PACHECO, 2018). No entanto, sendo a teoria uma lente crítica de análise, há lugar, ao longo das últimas décadas, para perspetivas bastante diferentes sobre a formação de professores, integrando abordagens humanistas, reflexivas, pós-estruturalistas, pós-

críticas, de entre outras. Como fator de análise crítica, a teoria permite o distanciamento de uma *racionalidade estrita* ou de um *mundo administrado*, como refere Horkheimer (2006), não se justificando, “de forma alguma, uma teoria pragmática do conhecimento” que seja conforme a verdades extrínsecas, isto é, a padrões de desempenho ou àquilo que agora e aqui funciona, no dizer de Pestre (2013).

Na sua multiplicidade de abordagens, a teoria conjuga-se em ideias que representam modos de olhar para os problemas sociais, reconhecendo-se que “o conhecimento tem sempre uma validade limitada” (Horkheimer, 2006, p. 140), já que “abrange tanto a real vontade e atuação histórica quanto a experiência e compreensão.” (p. 153). A teoria como crítica é, para Foucault (2015, p. 35), “o movimento pelo qual o sujeito se outorga o direito de interrogar a verdade sobre os seus efeitos de poder e o poder sobre os seus discursos de verdade.”

Deste modo, interrogar a formação de professores é tarefa de uma teoria curricular orientada para a compreensão e para a análise crítica dos lugares comuns focados por Schwab (1983) – conhecimento, contexto, aluno e professor – entendidos na complexidade das suas abordagens, na medida em que educar é a arte mais nobre da ação humana.

No que diz respeito ao professor, e assim neste texto não são analisados os outros lugares comuns, é inquestionável a sua participação deliberada na construção do currículo, se bem que a formalidade da prescrição seja um fator de limitação da sua autonomia, como aluno-futuro-professor numa instituição de ensino superior ou como professor numa escola. A autonomia docente através de práticas curriculares críticas é sustentada por Moreira (2013, p. 70) do seguinte modo:

O argumento central que aqui defendido é que o desenvolvimento de práticas curriculares que reflipam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, em vez de na cultura da *performatividade*.

Se a formação de professores não se limita a um ritual de normas curriculares, geralmente divididas por teoria, na legitimação acadêmica, e prática, na legitimação institucional escolar, uma teoria curricular deliberada incluirá um modelo de análise da profissionalidade docente no percurso de aprender sobre o que é ser professor (ESTRELA, 2018; MORGADO, 2016; ESTEVES, 2008; DAY, 2001), já que:

é nessa continuidade que a formação docente é moldada por diversas lógicas profissionais, suficientemente explicáveis pelas noções de tempo e espaço, para além dos propósitos e valores, tornadas visíveis pelos quadros teóricos dominantes, por exemplo, sociológicos, filosóficos, psicológicos e históricos. (PACHECO, 2013, p. 57).

Não existindo uma única abordagem de formação, nem tão-pouco pressupostos teórico-práticos definitivos, a aprendizagem profissional de um professor constrói-se na complexidade do que é ser professor e dos saberes que são mobilizados, obrigatoriamente articulados e ligados à teoria e à prática educacionais.

Assim, uma teoria curricular deliberada de formação de professores tem como pressupostos quer a aprendizagem profissional docente centrada no conhecimento, ou de saberes que não são hierarquizáveis, mas que constituem um *corpus* teórico profissional (TARDIF; 2002; SHULMAN, 1987), quer a aprendizagem profissional centrada na reflexividade, com destaque para uma epistemologia da prática que valorize a racionalidade reflexiva, cuja ação tem de ocorrer no plano do discurso e no plano da prática, na medida em que não se pode aceitar que o simples ato de refletir seja condição suficiente na Formação; quer, por último, a aprendizagem profissional centrada no trabalho pedagógico, ou seja, entender o desenvolvimento profissional como forma que promove a conscientização, a emancipação e autonomia do professor (FREIRE, 2006), na interseção das esferas social e pessoal (PINAR, 2006).

Identificar-se-á, ainda, mais um pressuposto quando se analisa criticamente a aprendizagem profissional docente centrada nos

resultados. Não sendo possível fechar os olhos face à realidade, e sabendo-se do impacto das políticas de *accountability* e responsabilização nas escolas e nas salas de aula, há uma racionalidade técnica que persiste na formação de professores, seguindo uma orientação performativa ou produtivista baseada nos resultados escolares dos alunos e na consolidação de uma formação focada no domínio de competências ligadas ao saber-fazer profissional, a que Young (2010) chama especialização conetiva, isto é, a valorização do conhecimento prático e a aprendizagem de competências nucleares, com destaque para as competências de raciocínio pragmático, para as competências relacionais e para as competências de resolução de problemas. Trata-se, com efeito, de uma formação de cariz técnico que conduz à funcionarização do professor, bem como à sua burocratização, passando, cada vez mais pela utilização das tecnologias digitais, incluindo a *on-linização* do trabalho docente como forma de controle.

Tecnologia e subjetividade docente

Os contributos apresentados para a enunciação uma teoria curricular de formação de professores centrada na aprendizagem profissional docente, destacando o professor como lugar-comum do currículo, não podem ser dissociados das experiências individuais e coletivas, nas quais é forjada a subjetividade docente, ou seja, a subjetivação pela qual um professor se revela na sua ação pedagógica de cuidar de si e dos outros, no dizer de Foucault (2011, 2013). Embora a figura do Mestre seja tutelar, Foucault analisa de forma crítica a dependência do aprendente num contexto de controle escolar, realçando o despertar para a realidade de si, pois “o cuidar de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.” (FOUCAULT, 2011, p. 9), convertendo-se numa “atitude para consigo, para com os outros, para com o mundo.” (p. 11), num pensamento – “o cuidado de si

implica uma certa maneira de estar atento ao que se passa no pensamento” (p. 12) – ou num reconhecimento: “a necessidade de cuidado de si inscreve-se pois, não somente no interior do projeto político, como no interior do *déficit* pedagógico.” (p. 35).

O ocupar-se consigo mesmo significa que o professor deve ser valorizado pela subjetividade, pela irredutibilidade do eu, já que é um “sujeito de ações, de comportamento, de relações, de atitudes,” (p. 53), e cuja ação formativa o transforma num Mestre, pois “é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo,” (p. 55), assumindo-se como “mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito.” (p. 117), não no contexto “de *educare*, mas de *educere*, estender a mão, fazer sair, conduzir para fora.” (p. 121).

Ainda no pensamento de Foucault (2013), o cuidar de si, e o cuidar dos outros, é um elemento fulcral daquilo a que chama experiência, na qual se articulam o conhecimento, o poder e a subjetivação, respetivamente, um *corpus* de saberes, tecnologias de governamentalidade e modos de ser sujeito. Presentemente, a subjetividade é amplamente explorada, significando, porém, uma visão diferente da perspectiva que é desenvolvida por Foucault. Personalização (ou mesmo individualização) não significa nem mais atenção ao cuidar de si, na relação pedagógica de uma aprendizagem profissional docente, nem mais uma atitude crítica.

Na chamada era digital, as análises conceptuais de Williamson (2017) e Selwyn (2019), de entre outros, configuram o que poderá ser a governação digital da educação e que tipo de aprendizagem (incluindo a aprendizagem profissional docente) se verificará, num contexto em que as tecnologias digitais são os pilares da construção de um novo referencial pedagógico (OECD, 2018), com incidência na teoria curricular de formação de professores.

Tal contexto faz parte da nova ordem arquitetada pela civilização dos dados, ou seja, pela ciência dos dados e pela análise de dados na sua relação direta com os algoritmos e com as ideologias da conectividade, da digitalização e da dataficação (COULDRY; MEJIAS, 2019). O mundo personalizado de aprender abre-se a cada profissional como possibilidade de estudo e de

aprendizagem a partir de um apoio adaptado ao seu contexto, mas em função de modelos e de percursos parametrizados pela eficiência e pelo neotenicíssimo.

Nesde caso, será de perguntar: O que um professor tem de aprender é ou não reduzido a uma atividade meramente técnica, reprogramável a cada instante, para que os melhores resultados possam ser alcançados em função de capacidades individuais determinadas por modelos de preditctibilidade?

Qualquer resposta a esta questão leva-nos a um dos aspetos mais críticos da era digital, analisada por Zuboff (2019) através do poder instrumentarista. Trata-se da aprendizagem analítica, que revela todo o poder dos algoritmos, sobre a qual Williamson (2017, p. 108) diz que “será talvez a mais proeminente aplicação da ciência de dados para a aprendizagem personalizada”, na pedagogia da ciência dos dados, cujo referencial rompe com os *standards* e se baseia na modelação de comportamentos, no quadro de uma ciência de dados em larga escala e de um novo conhecimento. É o velho desejo de uma escola sem professores, no reconhecimento da evolução do algoritmo mestre (DOMINGOS, 2017).

A governação digital da educação, e da formação de professores, é, deste modo, alimentada pelas ideias de personalização e de adaptação, por um lado, e por ideias que enfatizam a produtividade, a quantificação e a calculabilidade, por outro. A subjetividade é anulada pelo percurso individual, respondendo a formação de professores mais à resolução de problemas marcadamente técnicos do que a situações de contexto, em que o aprender, tanto do professor como do aluno, expressa uma *conversação complexa* (PINAR, 2006). Por conseguinte, a enunciação de uma teoria curricular de formação de professores valorizará, decerto, o reconhecimento do papel positivo das tecnologias digitais nas práticas de aprendizagem profissional críticas, reflexivas, deliberadas, ainda que os seus pressupostos de um imaginário sociotécnico não sejam a solução adequada.

Tendo presente “A era do capitalismo da vigilância: A disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder” (ZUBOFF, 2019),

bem como ideias de Pinar (2019), coloco três questões sobre a aprendizagem profissional docente na era digital: A aprendizagem digital – personalizada, preditiva e dividida em percursos individualizados – tornará mais eficaz o professor na promoção do sucesso educativo dos alunos? Que novo conhecimento está relacionado com a aprendizagem digital docente? Que novo poder está na base da aprendizagem digital docente?

Palavras finais

Este texto representa um instigante desafio, incluído num projeto de pesquisa que inclui discussões inter cruzadas de especialistas, com perspectivas diferentes e inovadoras para a formação de professores.

Os estudos comparativos são apenas estradas a percorrer, sabendo-se que a valorização docente é diferentemente percebida tanto na globalidade dos sistemas educativos, quanto nas políticas nacionais, servindo os estudos de referências para reflexões conjuntas devidamente contextualizadas e analisadas à luz de uma teoria curricular deliberada, de incidência crítica, para a formação de professores que tem como pressuposto a discussão da aprendizagem profissional docente, as tecnologias digitais, com novas formas de aprender e com a legitimação de um poder instrumentarista, e a subjetividade, ligada a um conhecimento compreensivo e não a um conhecimento calculista, pois a autonomia do professor também conta.

Em suma, os pontos desenvolvidos ao longo do texto referem a centralidade do professor, num contexto de problemas globais da profissão docente, a teoria curricular deliberada de formação de professores e a relação entre tecnologia e subjetividade docente. Mais do que ideias finais, o texto é um percurso de trabalho a desenvolver, exigindo uma revisão de estudos, bem como uma análise crítica da era digital, sobretudo no modo como transforma as pessoas em dados e torna a aprendizagem num poder instrumentarista e num conhecimento calculista.

Referências

- BRUNER, Jerome. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.
- CONRAD, Sebastian. **O que é a história global?** Lisboa: Edições 70, 2019.
- COULDRY, Nick., & MEJIAS, Ulises. **The costs of connection**. How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Sanford, Stanford University Press, 2019.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291-309. Doi: 10.1080/02619768.2017.1315399
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DOMINGOS, Pedro. **A revolução do algoritmo mestre**. Lisboa: Manuscrito, 2017.
- ESTEVES, Manuela. Professores: profissionalidade(s) a desenvolver. IN: MORGADO; LUNARDI, J.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Org.), **Currículo, internacionalização e cosmopolitismo**. Desafios contemporâneos Santo Tirso: De Facto, 2015, p. 321-332.
- ESTRELA, Maria Teresa. Realidades e perspetivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 27-48, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** Seguido de a Cultura de si. Lisboa: Texto & Grafia, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (44ª ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LABAREE, David F. **A perfect mess: The unlikely ascendancy of American Higher Education.** Chicago. The University Chicago Press, 2017.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anyléne. **Políticas educativas.** A aplicação na prática. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

MOREIRA, Antonio F. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares do Brasil. IN: OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, didática e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2013, p. 69-96.

MORGADO, José Carlos. O papel do professor no desenvolvimento do currículo: conformidade ou mudança? IN: Pryjma. M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Org.), **O desenvolvimento profissional em questão.** Curitiba: Editora UTFPR, 2016, p. 47-62

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. OECD. **The future of education and skills, Education, 2030.** Paris: OECD, 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **TALIS 2018 results.** Teachers and school leaders as lifelong learners. Vol. 1. OECD Publishing, 2018.

PACHECO, José A. (2018). Para uma teoria curricular de mercado. IN: PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (Org.), **Estudos de currículo** Porto: Porto Editora, 2018, p. 57-88.

PACHECO, José A. *Educação, conhecimento, currículo.* Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, José A. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. IN: OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, didática e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2013, p. 45-68.

PACHECO, José A. The “new normal” in education. **Prospects**, n. 51, p. 3-14. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PACHECO, José A.; MAIA, Ila B. Transglobalidade, cosmopolitismo e inovação como linguagens da escola em tempo de crise. **Revista Indagações em Educação**, v. 1., n. 1, 2021. Disponível em <https://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index>.

php/indagacoesemeducao/article/download/1615/1208/. Acesso em: 12 jun. 2021.

PESTRE, Dominique. **Science, technologie et société**. La politique des saviors aujourd'hui. Paris; Foundation Calouste Gulbenkian, 2013.

PINAR, William. **O que é a teoria curricular?** Porto: Porto Editora, 2006.

PINAR, William Frederick. **Moving images of eternity: George Grant's critique of time, teaching, and technology (education)**. Ottawa: The University of Ottawa, 2019.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change (2nd ed.)**. New York: Teachers College Press, 2015.

SCHWAB, Joseph J. The practical: a language for curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, v,45, n. 5, p. 591-621, 2013. Doi: 10.1080/00220272.2013.809152

SCHWAB, Joseph, J. The practical 4: Something for curriculum professors to do. **Curriculum Inquiry**, v. 13, n. 3, p. 239–265, 1983.

SELWYN, N. **Should robots replace teachers?** Cambridge: Polity Press. 2019.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching, **Educational Research**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1987.

SILVA, Tomás T. **Teorias do currículo**. Porto: Porto Editora, 2000.

STEINER-KHAMSI, G. Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (Eds.), **World yearbook of education 2012**. Policy borrowing and lending in education. London, Routledge, 2012, p. 5-17.

TARDIF, Maurice (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering toward utopia**. A century of public school reform. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

TYLER, Ralph (1949). **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

WILLIAMS, John A.; HILL-JACKSON, Valerie; CALDWELL, Cassidy; CRAIG, Cheryl J. Teacher recruitment and retention: local

strategies, global inspiration. **Journal of Teacher Education**, v. 77, n.4, p. 333-337, 2022.

WILLIAMSON, Ben. *Big data in education. The digital future of learning, policy and practice*. Los Angeles, CA: Sage, 2017.

YOUNG, Michel. **Conhecimento e currículo**. Porto: Porto Editora, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**. Como e por que afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZUBOFF, Shoshana. **The age of surveillance capitalism. The fight for a human future at the new frontier of power**. New York, NY: Public Affairs, 2019.

Capítulo 13

EMPODERAMENTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

Kelly Danelon
Rosebelly Nunes Marques

Introdução

O trabalho faz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada em uma escola da rede particular de ensino da cidade de Piracicaba, no período de 2020 a 2022.

A pesquisa em si, envolveu várias etapas tendo como base a pesquisa-ação clássica proposta por Maria Amélia Franco e os resultados aqui apresentados se amparam na pesquisa-ação pedagógica (PAPe) defendida pela mesma autora e o processo de empoderamento profissional das professoras envolvidas na pesquisa. Como definição da PAPe, a autora sintetiza:

Essa PAPe organiza-se em estudos que fundamentam a pedagogia crítica, na perspectiva freireana, e esta forma de pesquisar em sala de aula, com os alunos, é um pouco mais flexível que a clássica pesquisa-ação, uma vez que ela possui como foco prioritário dar sentido às práticas docentes e buscar a participação de alunos nos processos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que, focaliza a produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica de ensinar”. (FRANCO, 2019, p.368)

O termo empoderamento (empowerment) originou-se nos Estados Unidos durante os anos de 1960. No início aparecia apenas no campo dos movimentos sociais das mulheres, mais tarde ampliou-se aos estudos sobre comunidades e o termo passou também a nomear a cooperação para o desenvolvimento em

agências como o Banco Mundial e hoje faz parte das metas da agenda 2030 com o Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5: Alcançar a Igualdade de Gênero e Empoderar Todas as Mulheres e Meninas (CRUZ, 2018, p.102)

Cruz (2018) ressalta em sua pesquisa que a inserção do conceito empoderamento na agenda política tem como fonte de interação o feminismo e o conceito de “educação popular” desenvolvido na América Latina nos anos de 1970. O empoderamento, segundo a autora, é um processo pessoal e político e deve ser priorizado como um processo de conscientização e emancipação para atingir a autonomia. A autonomia, por sua vez dá ênfase à faceta psicológica do conceito de empoderamento, envolvendo o poder econômico como crença de sua autonomia para obter êxito em seus esforços para mudança.

Nas palavras de Cruz (2018);

O poder supõe a habilidade para analisar o meio circundante em termos políticos e sociais; isto também significa a habilidade para organizar e mobilizar as mudanças sociais. Em consequência, um processo de empoderamento deve envolver a consciência individual, assim como a ação coletiva, fundamental para o propósito de alcançar transformações sociais. (CRUZ, 2018, p.108)

A grande dificuldade apontada por Franco (2016) em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, bem como conscientes de seu compromisso social e político.

No ano de 2019, na cúpula sobre os ODS, o Secretário Geral da ONU apelou para todos os setores da sociedade para se mobilizarem para esta década de ações em três níveis: ações a nível mundial para garantir maior liderança, mais recursos e soluções inteligentes para colocar em prática os ODS; ações a nível local que incluam as transições necessárias nas políticas, instituindo marcos reguladores dos governos, das cidades e das autoridades locais; e ações por parte das pessoas, incluindo jovens, sociedade civil,

meios de comunicação, setor privado, sindicatos, círculos acadêmicos para gerar um movimento que impulse as transformações necessárias.

Pensando nessa formação planetária, a ecopedagogia caminha lado a lado com os objetivos da Agenda 2030 quando propõe desenvolver um novo olhar sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, em cada ato, que “pensa a prática” (Paulo Freire), em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do comportamento. (GADOTTI, 2000, p. 91)

É nesse contexto e com a perspectiva de contribuir com reflexões no campo da Formação Continuada de Professores que o *Projeto Flor de Camomila: A Deusa da Horta*, nasceu. Para sistematizar as ações do projeto da camomila foi escolhida a Espiral Construtivista (EC) como metodologia problematizadora.

A Espiral Construtivista e a Pesquisa-ação conversam, pois ambas utilizam o formato de uma espiral para representar os movimentos recursivos, contínuos, incompletos e inacabados do processo de aprendizagem. A ideia de ciclos, explica Lima (2017) também aparece nas teorias interacionistas, particularmente, em propostas voltadas à intervenção na realidade e à construção de produtos.

A relação produtiva baseada no acolhimento dos saberes múltiplos da equipe escolar e das pesquisadoras criou uma oportunidade da formação de um coletivo educativo a partir do desenvolvimento das capacidades individuais dos envolvidos na pesquisa como propõe os objetivos da Agenda 2030 e culminou em um grande evento realizado em praça pública com a participação de toda comunidade escolar (funcionários, professores, direção, alunos e familiares).

O desafio apresentado durante o processo foi o de transformação das relações na organização escolar evidenciando que o engajamento da racionalidade técnica é diretamente proporcional ao desenvolvimento da confiança entre as

pesquisadoras e as professoras. À medida que as atividades eram aplicadas, a motivação com os resultados fornecia combustível para o empoderamento dos profissionais e a disseminação da confiança no trabalho educativo para toda a comunidade escolar.

Portanto, o objetivo estabelecido foi o de apresentar os resultados da pesquisa de mestrado sob a ótica da pesquisa-ação pedagógica e o processo de empoderamento profissional.

Da origem ao Projeto Flor de Camomila: a Deusa da Horta!

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”, dizia Cora Coralina, uma poetisa brasileira. Os resultados dessa pesquisa começaram antes mesmo do início dos trabalhos. Quando o primeiro contato foi feito com a escola, o que Franco (2005) chama de fase preliminar da pesquisa-ação clássica, onde o contrato da ação coletiva é afirmado entre os pesquisadores e os participantes, o primeiro indício de fracasso foi anunciado. A escolha da alfabetização científica como estratégia de ensino e o plantio da batata como recurso pedagógico foi apresentado pelas pesquisadoras como o norteador do trabalho cientificamente amparado na definição de Franco (2005) de pesquisa-ação estratégica que se caracteriza pela transformação previamente planejada, e apenas as pesquisadoras acompanham os efeitos e avaliam os resultados de sua aplicação.

Inicialmente, a ideia pareceu sensata para um projeto de mestrado, mas a prática mostrou que sem coparticipação, as defesas e os bloqueios aumentam. Franco (2016), em estudos mais recentes, relatou que não funciona formar professores como objetos dotados de habilidades e competências instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres que foram criados por especialistas, que nada significam na hora da prática.

O que significava para aquelas professoras plantar batatas? Quase um insulto! Outro ponto que beirou a ruptura foi a pesquisa requerer um registro rigoroso e metódico dos dados, o “diário de bordo” proposto por Morin (2004). A vida do professor brasileiro é

atribulada demais para ele aceitar de prontidão fazer parte de uma pesquisa, na qual, ele não tem voz e registrar informações que não lhe faz sentido.

No entanto, a pandemia provocada pelo Sars-Cov-2, no início de 2020 foi a salvação não anunciada. Em decorrência do isolamento social e da corrida tecnológica para ressignificar as aulas virtuais por meio de plataformas de ensino, o contrato de ação coletiva (fase preliminar) foi redefinido. A proposta da escola foi interromper a pesquisa até se saber quais seriam as medidas governamentais para o combate ao vírus. Nesse momento, surgiu a insegurança por parte das pesquisadoras no que se referia ao sucesso da proposta de pesquisa apresentada e após algumas reflexões e porque não dizer “intuição” de que, se nos afastarmos na hora mais difícil, quem garantirá a participação dessas mulheres após a tormenta passar?

E assim, a fase preliminar, geralmente conhecida como a mais curta, se tornou a mais longa com a produção de um recurso didático chamado Mapa Histórico Cronológico da Educação Ambiental (Figura 1) e participação em dois congressos com artigos escritos pelas pesquisadoras e professoras da escola participante da pesquisa. Sendo eles: A identidade da voz: a sequência didática como recurso na formação de professores principiantes¹ e A Contação de história como estratégia didática motivacional².

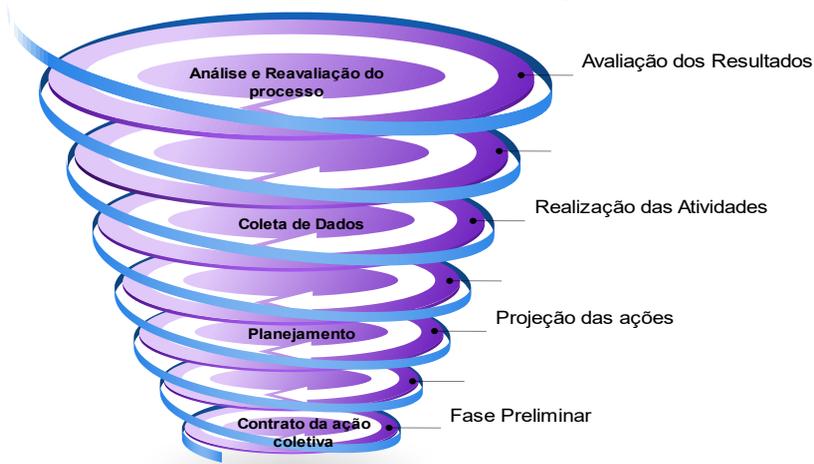
Quando as aulas presenciais retornaram no início do segundo semestre de 2021, “plantar batatas” para se discutir articuladores da prática docente fazia sentido, porque essas professoras tiveram a oportunidade de se tornarem pesquisadoras da própria ação ao

¹ DANELON, B.K.; MORAES, T. M.; ALVES, A.; MARQUES, R. N. A identidade da voz: a sequência didática como recurso na formação de professores principiantes In: Programas de Apoio e Indução ao Professor Iniciante.1, 2022, p. 481-493.

² DANELON, B.K.; MORAES, T. M.; ALVES, A.; MARQUES, R. N. A contação de história como estratégia didática motivacional In: V Congresso Nacional de Formação de Professores, 2021, São Paulo. V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores. São Paulo: Unesp, 2021. v.7.

Figura 2 - Etapas da Pesquisa-ação clássica.

Etapas da Pesquisa-Ação



Fonte: Adaptado de PIMENTA e FRANCO, 2008.

Metodologia

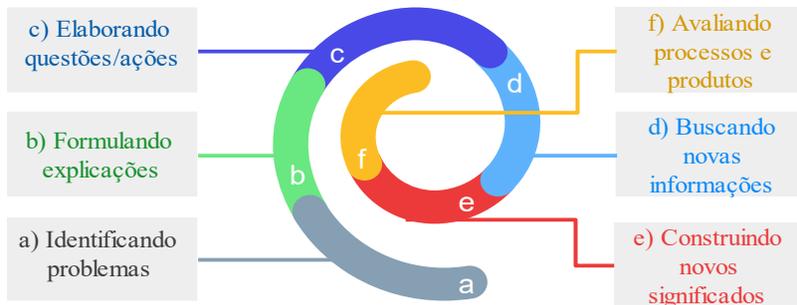
Por ser uma pesquisa qualitativa e envolver seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e aprovado com o CAAE: 38841120.6.0000.5395.

O *Projeto Flor de Camomila: A Deusa da Horta* foi desenvolvido pelas pesquisadoras e professoras por meio da Espiral Construtivista proposta por Lima (2017). A autora explica:

[...] a exploração da espiral construtivista, de acordo com os movimentos: “identificando problemas”; “formulando explicações”; “elaborando questões”; “buscando novas informações”, “construindo novos significados”; “avaliando processo e produtos”, destaca semelhanças e diferenças em relação às metodologias ativas focalizadas. Para além dos aspectos metodológicos envolvidos, a intencionalidade educacional na utilização da espiral construtivista é explicitada pela natureza dos disparadores de aprendizagem utilizados e pelo sentido transformador da realidade derivado da postura crítica e reflexiva na interação do “sujeito” e “objeto”. (LIMA, 2017, p.421)

Nessa construção do consenso coletivo que surgiu a ideia de estruturar a criação e desenvolvimento do *Projeto Flor de Camomila: A Deusa da Horta* nas bases da Espiral Construtivista (Figura 3). Uma nota de esclarecimento torna-se necessária antes da descrição das etapas. O colégio segue uma abordagem predominantemente vygotskyana, portanto baseia o trabalho em interações socioconstrutivistas ou sociointeracionistas. Para essa teoria interacionista, traduzida na pedagogia construtivista, tanto os fatores hereditários quanto os conteúdos, a cultura e a sociedade interagem na aprendizagem (LIMA, 2017, p. 422).

Figura 3. Representação esquemática da espiral construtivista



Fonte: adaptado de LIMA, 2017, p. 427

a) Identificando problemas:

Foram agendadas reuniões remotas da equipe pedagógica com as pesquisadoras e utilizando a técnica *brainstorming*, ideias foram propostas para a criação do projeto.

b) Formulando explicações:

Como o objetivo final do projeto seria um evento realizado em praça pública com a participação de toda comunidade escolar (funcionários, professores, direção, alunos e familiares) o intuito foi de trazer uma prática que envolvesse conhecimentos científicos e uni-los com conhecimentos populares. Cientificamente catalogada

como fitoterápico, seu nome oficial é *Matricaria*, que significa “útero”, trazendo imediata a conexão dessa erva com todos os mistérios femininos. Presente em todas as hortas das nossas antepassadas, a flor da camomila é sua própria semente que gera uma nova vida. Quer empoderamento maior que esse?

c) Elaborando questões/ações

Nessa fase, houve uma reunião geral para definição das etapas do projeto. Um painel foi construído para ser utilizado no dia do evento. As ações foram definidas da seguinte forma: a) uma professora e uma estagiária ficaram responsáveis pela pintura de garrafas pet juntamente com os alunos do integral da manhã e da tarde para servirem como vasos na atividade do plantio da camomila; b) uma das pesquisadoras com a professora de ciências ficaram à frente da preparação da hora da história. A história escolhida foi “O chá da Maravilhas” da autora brasileira Léia Cassol; c) a direção se prontificou a providenciar terra, flor de camomila para o plantio e demais materiais que seriam usados no dia do evento.

Após a divisão das tarefas, um cronograma para o dia do evento foi estabelecido:

9:00 – Apresentação dos benefícios da camomila

9:30 – Oficina de plantio da camomila

10:00 – Contação de história

10:30 – Apresentação dos benefícios da camomila

11:00 – Oficina de plantio da camomila

11:30 – Contação de história

d) Buscando novas informações:

Com o cronograma estabelecido e as ações traçadas, a equipe buscou em bases de dados confiáveis, informações com embasamento científico para montar a apresentação sobre os benefícios da camomila e dicas para o plantio e manejo da erva.

e) Construindo novos significados:

Nesse momento, ocorreu o compartilhamento das ações planejadas com a comunidade escolar, ou seja, o dia do evento. As etapas foram registradas por vídeos e fotos para ajudarem na descrição dos resultados da etapa seguinte.

f) Avaliando processos e produtos:

O primeiro ponto a destacar é a ordem das atividades no dia do evento. No primeiro horário, a história foi contada após a apresentação teórica e o plantio da camomila e foi notado uma certa dispersão das famílias entre as etapas. Contar histórias é uma forma de suscitar interesse e criar vínculos. As histórias quando narradas com naturalidade criam um espaço de sintonia entre o contador de história e seus ouvintes, conquistando-lhes a admiração, com a qual fica muito mais fácil incluir novos conceitos e dar sentido às atividades. Portanto, no segundo horário, a dinâmica foi invertida e a história passou para a abertura da sequência, revelando maior participação da comunidade escolar nas atividades seguintes.

Outro ponto foi a necessidade de um formulário para os participantes do evento avaliarem a experiência, pois aparentemente o resultado foi positivo, mas ficou no campo do “achismo”, pois não reunimos material concreto para analisar esses dados.

Resultados e Discussão

Segundo Franco (2016) a pesquisa-ação pedagógica (PAPe) traz como herança a prática reflexiva da pesquisa-ação clássica e uma diferença por ter uma perspectiva de transformação do grupo, tendo em vista a situação elegida pelo grupo. A autora também destaca que a PAPe é antes de mais nada uma proposta política pedagógica que necessita de uma cultura que considera a dialeticidade para se efetivar como estratégia para construção de consensos coletivos (p.522)

Na perspectiva apresentada, a pesquisa-ação pedagógica não se reduz a um mero procedimento de resolução de problemas

práticos, mas “configura-se em um meio de contribuir com a mudança de percepção do docente em relação às suas práticas.” (FRANCO, 2016, p. 515).

Essa metodologia reflexiva facilita o engajamento dos objetivos e as metas fixadas a partir da Agenda 2030 por ser capaz de permitir ao professor mudar as concepções de sua profissionalidade. É isso que se pretende, aponta a autora: mudar o mundo da formação pela mudança nas/das pessoas que estão no mundo. No que se diz respeito aos objetivos e metas da Agenda 2030, é importante destacar que são de caráter integrado e indivisíveis e conjugam em três dimensões do desenvolvimento sustentável: econômica, social e ambiental que por sua vez pretendem estimular aquelas esferas consideradas de importância crítica para a humanidade e para o planeta de acordo com cinco âmbitos prioritários: alianças; pessoas; planeta; prosperidade e paz (Figura 4).

Figura 4 - Representação dos objetivos e metas da Agenda 2030.



Fonte: própria.

Partindo do princípio que a educação para o desenvolvimento sustentável (ESD) é reconhecida como parte integrante do ODS 4 (sobre educação de qualidade) e um catalisador-chave para os outros ODS, a equipe buscou integrar os cinco âmbitos na

construção do projeto da camomila para promover a criação de alianças entre todos os agentes envolvidos no desenvolvimento do trabalho, com o objetivo de fortalecer a harmonia com o meio ambiente por meio dos saberes múltiplos tradicionais ou científicos, nutrindo o empoderamento da comunidade escolar.

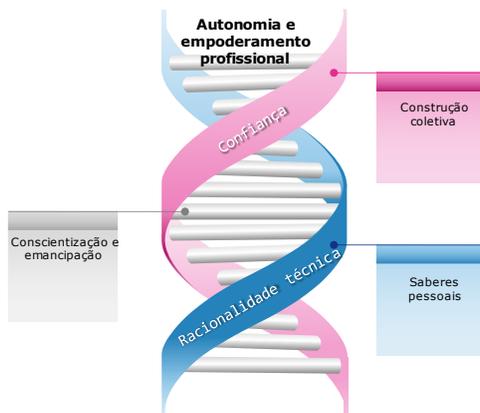
Para organizar a apresentação dos Resultados foram divididas em três possibilidades de contribuição da pesquisa-ação pedagógica, proposta por Franco (2016):

a) a contribuição para os processos de empoderamento dos professores, considerados como sujeitos de conhecimento e de transformação da prática;

A racionalidade técnica usada como modelo de formação de professores fundamentada numa visão positivista, investem primeiramente na formação teórica e sua aplicabilidade segue de acordo com as regras definidas à priori. Essa racionalidade habita o campo das experiências pessoais. Embora exista uma crítica forte a esse modelo, por desarticular a teoria da prática na formação docente, o que se verificou foi um “orgulho” pelo conhecimento por parte das professoras. Durante as reuniões de planejamento o debate acerca de teorias estudadas pelo grupo, principalmente as de vertente vygotskyana inflamavam as discussões positivamente. A partir do momento em que ocorre a conscientização, essa racionalidade técnica pode ser uma racionalidade teórico-reflexiva, ou seja, a mercantilização da formação do professor é emancipada.

No entanto, outro fator contribui para se alcançar a autonomia e o empoderamento profissional: a confiança. Na figura 5, o gráfico em Espiral DNA, mostra o entrelaçamento entre os saberes pessoais amparados na racionalidade técnica e a confiança construída coletivamente.

Figura 5 - Espiral DNA.



Fonte: construção própria.

A confiança conquistada decorreu do “fazer em grupo”. A decisão de não suspender a pesquisa no início da pandemia foi o primeiro passo. A relação produtiva baseada no acolhimento dos saberes múltiplos da equipe escolar e das pesquisadoras criou uma oportunidade da formação de um coletivo educativo a partir da aplicação das capacidades individuais de cada profissional. À medida que as atividades eram aplicadas, tanto do “plantio da batata” quanto do “projeto da camomila” a motivação com os resultados fornecia combustível para o empoderamento dos profissionais. Com isso, a disseminação da confiança no trabalho educativo passou para toda a comunidade escolar. Só a confiança pode justificar o acolhimento das pesquisadoras em um evento privado que foi o “Dia da família”.

b) a articulação da teoria, na prática e da prática, de pesquisadores e práticos, podendo funcionar como possibilidade de construção/reificação das teorias pedagógicas;

Quando se fala de professor-pesquisador pretende-se uma outra concepção de prática aponta Franco (2016). A prática docente vai além das ações técnicas de um professor diante da sala de aula. No entanto, a pesquisa não é um processo presente nas práticas pedagógicas.

O que queremos dizer é que o “fazer docente” não necessita da articulação teoria e prática, exige-se apenas o refinamento do exercício da prática, mas para retificar teorias pedagógicas, o professor obrigatoriamente precisará mudar o “fazer automático” para o “fazer crítico”.

Na produção dos dois artigos, no início da pesquisa (2020) as professoras participantes se envolveram num processo reflexivo da teoria e da prática e ganharam emancipação na produção de dois textos significativos e valorativos, por serem resultados das suas práticas.

É importante ressaltar que as professoras não se transformaram em pesquisadoras profissionais, mas em realizar um trabalho coletivo que facilitou a compreensão da prática docente e de certa forma, transformou o olhar sobre ela, o primeiro passo para poder reconstruí-la na perspectiva da formação dos alunos foi dado.

Afirmar que houve uma retificação da teoria pedagógica posta é prematuro. Exige-se muito mais coleta de dados e reflexão, no sentido filosófico da palavra, para cruzar resultados e propor mudanças teóricas. Por outro lado, se o desenvolvimento profissional procura combinar a prática dos professores com sua formação contínua, o lugar da pesquisa encontra-se no processo de empoderamento desse profissional.

c) a produção de conhecimentos sobre a realidade educativa por meio da integração entre conhecimentos científicos e saberes práticos.

Neste item, foi abordado como o Projeto Flor de Camomila: a Deusa da Horta articulou a pluralidade e a diversidade do saber docente, começando pelo cuidado em trazer conceitos sobre a importância da biodiversidade para o bem-estar, saúde humana e utilização de plantas medicinais e práticas populares, difundidas no país. Ao escolhermos a camomila, dois saberes emergiram: científico e o tradicional. A fitoterapia trata de uma aliança entre a ciência e os saberes tradicionais assegurados pelo Ministério da Saúde com a “Política Nacional de Plantas Medicinais e

Fitoterápicos” (PNPMF) por meio do Decreto nº 5.813, de 22 de junho de 2006.

Com isso, pode-se incluir no projeto conceitos de preservação do meio ambiente e a formação da consciência ecológica por meio da prática educativa.

Seguindo pelo caminho dessa pluralidade de saberes, a figura 6 traz uma breve representação de parte da equipe envolvida na pesquisa. A foto representa a força feminina e como as próprias mulheres podem ajudar na consolidação da ODS 5: Alcançar a Igualdade de Gênero e Empoderar Todas as Mulheres e Meninas assegurando uma educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos como propõe a ODS 4: Educação de Qualidade.

Figura 6 - Evento “Dia da Família” – 14/05/2022.



Fonte: arquivo próprio.

A contação de história, encerrou (ou abriu) o caminho. Partindo da crença de que contar histórias é uma forma de suscitar interesse e criar vínculos, a contadora tomou o cuidado em preparar a história do “Chá das Maravilhas” narrando-a com naturalidade para criar um espaço de sintonia entre o contador de

história e seus ouvintes, conquistando-lhes a admiração, dentro de um cenário agradável reforçando as afirmações de Bzuneck e Boruchovitch (2016). Eles ensinam que é necessário embelezamentos para motivar e um deles pode ser a contação de histórias, pois desperta a fantasia dos seus ouvintes.

Como ressaltado anteriormente, na etapa f) Avaliando os processos e produtos, a falha da equipe em não preparar um formulário de avaliação para os participantes do evento, deixou aquela sensação de “perdemos a chance” de colher material para alimentar a espiral construtivista.

Felizmente, poderemos reparar essa falha no próximo evento da escola, que será em setembro de 2022 intitulado Encontro Cultural, para o qual, fomos novamente convidadas e desta vez, para montar um estande do Projeto das Batatas para o conhecimento da comunidade escolar.

Considerações finais

O processo de avaliação das práticas docentes é efetivado quando o professor adentra em um processo contínuo de revisão da própria prática e compartilha com os outros num trabalho contínuo de auto-observação e observação do outro. No entanto, para que esse movimento seja harmônico, é necessária uma confiança entre todas as partes. Essa relação direta entre a reflexão da racionalidade técnica e a confiança é a responsável pelo empoderamento profissional.

A reflexão das suas próprias práticas como produção do conhecimento adquire uma postura fortalecida quando o docente faz parte da comunidade para a qual seu trabalho faz sentido, independente de ser uma escola particular ou pública, de ser urbana ou rural, periférica ou central. Durante todo o processo de análise dos resultados, o desejo de aprofundamento da metodologia da pesquisa-ação ganhou força por ela ser uma facilitadora na construção/reconstrução no modo de ser docente.

Este trabalho trouxe elementos para pensar o posicionamento da comunidade como um fator para o empoderamento profissional docente, como a autonomia, iniciativa e postura colaborativa, porém ainda é necessário avançar nas pesquisas nesta temática para fundamentar as práticas.

Referências

- BZUNECK, J.A; BORUCHOVITCH, E. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Revista Psicologia: Ensino & Formação**, v.7, n.2, p. 73-84, ago/dez, 2016.
- CRUZ, M. H. S. Empoderamento das mulheres. **Inclusão Social**, v.11, n.2, p.101-114, 2018.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005.
- FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p.511–530, 2016.
- FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista eletrônica pesquiseducu**, v. 11, n. 25, p. 358-370, 2019.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- LIMA, V. V. Espiral construtivista: Uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface: Communication, Health, Education**, v. 21, n. 61, p. 421–437, 2017.
- MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 ago 2021.
- UNESCO. **Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje**. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>. Acesso em: 12 ago 2021.

Capítulo 14

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES CONCEITUAIS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA ENFRENTAMENTO DE PRÁTICAS SOCIAIS CONCRETAS

Mônica Mitsue Nakano
Janaina dos Santos Monteiro Sabino
Luciane Sá de Andrade
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Introdução

Nossas pesquisas sobre formação de professores, no contexto do curso de Bacharelado e Licenciatura de Enfermagem, têm demonstrado a importância do processo de estágio ou componentes de prática em situações concretas de trabalho, no caso, a escola de educação básica. Para Esteves et al. (2018) o estágio é uma etapa fundamental na formação do estudante, pois propicia a ressignificação dos conhecimentos aprendidos durante o curso, além do próprio desenvolvimento relacionado à identificação, análise crítica e soluções de problemas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001) trazem os requisitos para a formação do Enfermeiro e estabelece a possibilidade de formação de Licenciatura em Enfermagem capacitando este profissional para a atuação na Educação Básica e na Educação Profissional. Neste trabalho, vamos focar a atuação do enfermeiro licenciado em escolas de educação básica.

As políticas públicas de saúde, de educação e de formação em nível superior procuram superar uma visão do enfermeiro no espaço escolar como o profissional que oferece assistência à saúde

para construir uma atuação profissional pautada na profissionalidade docente, o que tem desafiado os cursos superiores de enfermagem a oferecer a formação didático-pedagógica (CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014).

Neste sentido, o curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP), teve início em 2006, visando formar o enfermeiro capacitado para atuar como professor dos cursos de formação de auxiliares e técnicos em enfermagem, na promoção da saúde no contexto da educação básica, bem como na prática assistencial de enfermagem. Desde o início o curso valoriza a interdisciplinaridade e a inserção do graduando em diferentes cenários de prática, tanto na área da saúde quanto da educação. Nesse âmbito destaca-se a oferta da disciplina Promoção da Saúde na Educação Básica, no 2º ano, e o Estágio Curricular Supervisionado: Promoção da Saúde na Educação Básica, no 4º ano (EERP/USP, 2015).

As reflexões propostas neste trabalho têm por fundamento a abordagem histórico-cultural de Vigotski (2000, 2001), que revelam a preocupação em integrar os aspectos individuais, sociais e culturais nele envolvidos. Neste enfoque, a aprendizagem resulta da relação ativa do sujeito com o objeto de estudo, sendo que a ação do sujeito sobre este objeto é mediada pelo outro.

A construção desta abordagem deu-se no contexto da antiga União Soviética, em pleno ambiente da revolução russa. Vigotski foi seu maior expoente. Muitos estudos trazem o contexto e as condições concretas que o levaram à sua construção teórica (VAN DER VEER; VALSINER, 1999; NEWMAN; HOLZMAN, 2002; LURIA, 1992; BLANCK, 2003), já muito conhecidos.

A dificuldade de se estudar Vigotski advém de os conceitos estarem distribuídos por toda sua obra, e não aparecem prontos. Seus textos mostram os caminhos da construção de tais conceitos, e suas inter-relações com tantos outros. Segundo Newman e Holzman (2002, p.77): “Vygotsky nunca define formalmente [...] para Vygotsky nada é uma coisa em si; neste sentido, nada é

definido. Determina-se o que alguma coisa é por seus inter-relacionamentos com outros sistemas, processos e conceitos”.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, o ambiente histórico, social e cultural tem papel determinante na formação dos indivíduos. Isso não se dá por mágica, ou por absorção automática da cultura na qual se vive, mas sim por meio de apropriação dos significados que são indicados pelos membros da sociedade a que pertencem, ainda que não intencionalmente. É na interação com o outro, nas relações interpessoais que aspectos culturais – em forma de signos – vão sendo trazidos, trabalhados, aprendidos, apropriados.

Mas por que é tão importante apropriar-se destes significados culturais? Porque na verdade, são eles que fazem a ponte entre o sujeito e o mundo. São estes significados que trazem os aspectos da cultura a que você pertence. A relação do Homem com o mundo não é direta, mas mediada justamente por significados que foram construídos socialmente. Desde o nascimento a pessoa vai sendo apresentada a outros seres humanos, objetos, situações, que já estão carregados de significados culturais, que se tornam elementos mediadores na relação homem-mundo.

A linguagem, para Vigotski (2000, 2001) tem papel fundamental neste processo, pois é um dos sistemas de signos culturais mais elaborados, que permite a possibilidade de apropriação, pela comunicação, e possibilita ainda a generalização dos significados, aspecto esse que tem importante papel no desenvolvimento do pensamento. Tais significados, por sua vez, não são estáticos, tendem a desenvolver-se, propiciando o desenvolvimento social. O papel de cada um, desde o nascimento, é apropriar-se de tais significados, de forma muitas vezes a transformá-los.

Vigotski afirma: *“O que move os significados e determina seu desenvolvimento? A cooperação entre consciências”* (VIGOTSKI, 1996, p. 187, grifo do autor). Trata-se de colocar em movimento os significados construídos culturalmente que possibilitam o desenvolvimento de cada participante envolvido nesta rede social, bem como o desenvolvimento da própria sociedade, via

desenvolvimento dos significados. Como? Por meio da “cooperação entre consciências” da interação, do construir junto.

Neste sentido, um dos conceitos mais importantes trabalhados por Vigotski (2000) diz respeito ao aprendizado. Para o autor, este é fundamental pois movimenta e provoca o processo de desenvolvimento do indivíduo. O aprendizado possibilita o estabelecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, do que se pode fazer sozinho, e aquilo que se faz com a colaboração de outro. Para Vigotski, o aprendizado não deve concentrar-se no nível de desenvolvimento real, mas na zona de desenvolvimento proximal, mediante a interação e cooperação com alguém mais experiente no tema de aprendizado em questão. Este conceito implica o avanço no processo de desenvolvimento do sujeito e na importância da colaboração do outro para tal (CHAIKLIN, 2011). Isso implica que não é possível separar aprendizado de ensino.

A ideia de ensino-aprendizagem para Vigotski é ampla e complexa. Na verdade, o termo russo utilizado por ele [obuchenie] significa as duas coisas (NEWMAN; HOLZMAN, 2002; VAN DER VEER; VALSINER, 1999, PRESTES, 2012), e tem sido traduzido como ensino, aprendizagem, instrução. Nos trabalhos de Vigotski, perpassa a ideia de que não há aprendizado sem o outro, de alguma maneira o outro se faz presente: seja de forma presencial, via livros, ou via lembrança. O próprio conceito de Zona de Desenvolvimento proximal coloca essa questão, quando traz a ideia do “fazer junto”.

Daniels traz Davydov para esclarecer esta questão:

Para a reforma contemporânea da educação russa, as seguintes ideias gerais de Vygotsky são básicas [...]. A terceira ideia é que o ensino/aprendizagem e a educação assumem a atividade pessoal por parte dos alunos, enquanto eles dominam uma variedade de valores internos; o aluno se torna um verdadeiro sujeito no processo de ensino e educação. A quarta ideia é que o professor e o educador dirigem e guiam a atividade individual dos alunos, mas não forçam ou ditam sua própria vontade para eles. O ensino/aprendizagem e a educação autênticos vêm pela colaboração entre adultos e crianças e adolescentes. A quinta ideia é que os mais valiosos métodos para o ensino/ aprendizagem e a educação dos alunos

correspondem a seu desenvolvimento e a suas particularidades individuais, o que impede tais métodos de serem uniformes. (DAVYDOV, 1995, p.13 apud DANIELS, 2003, p.130-131)

Sendo a importância da interação social para o desenvolvimento já bem conhecida, as sociedades estabelecidas acabaram por criar a escola, espaço destinado a tratar dos saberes sistematizados da cultura, de forma a possibilitar que as novas gerações tivessem acesso a eles. Falar de escola implica reconhecer as principais instâncias ali presentes: o aluno, o professor e o objeto a ser aprendido. As condições que estruturam o aprendizado do aluno são dadas pelas possibilidades interativas que ali se estabelecem.

Segundo Rieber e Robinson (2004), para Vigotski a participação do aluno em atividades sociais colaborativas é como um princípio orientador do desenvolvimento, pois supõe os processos mentais e práticos do sujeito funcionando como uma unidade.

À luz da abordagem histórico-cultural, particularmente a partir dos trabalhos de Vigotski, temos constatado que a proposta de trabalho em pequenos grupos apresenta-se como muito importante para a construção dos conhecimentos propostos. Também a inserção na realidade das escolas traz, aos licenciados, elementos que não são passíveis de reprodução no espaço da universidade.

Este estudo se deu por meio de reflexões de situações vivenciadas em um curso de formação de professores para a educação básica. O objetivo é trazer contribuições conceituais da abordagem histórico-cultural para o enfrentamento das práticas sociais, a partir da discussão de situações vivenciadas relacionadas à formação de professores e suas ressignificações no âmbito da educação básica.

Metodologia

O trabalho em tela busca no referencial teórico da abordagem histórico-cultural proposta por Vigotski elementos conceituais para

fundamentar a atuação de docentes junto a licenciandos que atuam na educação básica em sua formação.

Para esta reflexão buscamos nos apoiar principalmente no livro *Psicologia Pedagógica*, de Vigotski. Trata-se de um material publicado originalmente em 1926, "concebido como livro de texto para estudantes que aspiravam a lecionar em colégios secundários. Por isso a obra trata de tantos temas significativos para os professores" (VAN DER VEER, 2003). As contribuições deste livro são expressivas no contexto da formação de professores, e o próprio Vigotski assim o apresenta, no prólogo:

O objetivo do presente livro é eminentemente prático. Desejo auxiliar nossa Escola de Formação de Professores e o professor comum a contribuir com a elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico de acordo com os novos dados aportados pela ciência psicológica. (VIGOTSKI, 2003, p.33)

Vale ressaltar que o trabalho com base nesse livro não ignora as questões do contexto histórico-social de sua produção, o período de início da elaboração teórica do autor com muitos avanços posteriores e a crise da psicologia no período por ele mesmo indicada (TOASSA, 2013). Mas os princípios teóricos fundamentais da abordagem histórico-cultural de Vigotski já se anteviam nessa produção. Daí a importância das reflexões de situações concretas atuais, à luz das hipóteses e propostas do autor para as práticas do professor.

Foram levantadas situações vivenciadas por licenciandos em escolas de educação básica, trazidas às autoras nos últimos dez anos durante a orientação e supervisão de práticas e estágios realizados. Os relatos aqui trazidos para reflexão apontam que situações vividas pelos estudantes na prática docente os levaram a problematizar seu papel enquanto professores.

Resultados

As situações trazidas sobre os graduandos na educação básica trazem inicialmente o impacto da realidade junto a eles, que consideraram muito difícil construir uma prática docente efetiva naquele contexto e, ao mesmo tempo, perceberam-na como

assustadora, uma vez que muitos estudantes tinham uma visão idealizada em relação à prática docente.

Durante esse intervalo, duas meninas, uma de 13 e outra de 15 anos abordaram nosso grupo para uma conversa, e durante essa conversa uma delas, já logo no primeiro contato, demonstrou interesse em perguntar sobre o método da tabelinha, e como ela fazia para saber qual seu dia fértil, pois namora há três anos e já tinha vida sexual ativa; visto isso, explicamos o método para ela e, na próxima visita à escola, dissemos que levaríamos algo que explicasse melhor; [...] O cenário que observei é muito diferente da realidade que vivo, o que me deixou muito intimidada e com medo. [...] Fazer imersões nessa escola será um grande desafio para mim, pois meu medo com relação ao lugar é muito grande, além de minha timidez de trabalhar em público, duas coisas que terei de trabalhar em mim para poder crescer na disciplina e no meu aprendizado. (Malaquita, 20 anos, 2º ano, 2ª Imersão)

O exercício que nos proporciona desbravar novas experiências e novos lugares, sempre nos coloca em um processo de criação de expectativas, medo, enfrentamento e muitas vezes idealização. Talvez, tenham sido esses os sentimentos que mais me atravessaram previamente à imersão presencial na Escola [...] A criação de expectativas, ao mesmo tempo que impulsiona, retrai. Essa retração se deu a partir do momento em que as expectativas (pessoais), não foram “atendidas” mediante a realidade encontrada na primeira imersão. (Renato, 30 anos, 2º ano, 1ª Imersão)

Os diferentes significados atribuídos pelos estudantes às vivências no campo da prática profissional, vão se transformando, como se observa nos relatos apresentados a seguir:

[...] Chamarei esse primeiro ciclo de “Ciclo da descoberta”. Ao chegar à escola [nome] tudo para mim era novo, pois estava em uma realidade diferente da minha, com pessoas que muitas vezes não possuem a mesma visão de vida e futuro que a grande maioria, ou melhor, não tem oportunidades para desenvolver uma perspectiva diferente da qual estão inseridos e que são rotulados de “filhos de ninguém”. Nesse primeiro momento, a única coisa que pensava era se eu poderia fazer algo naquele local. Haveria solução para aquelas crianças? Ao ultrapassar os muros da escola comecei a desenvolver várias habilidades, como a observação, o olhar crítico, porém sensível e pude ver de perto quão desigual é nosso país. Nesse segundo momento, refleti sobre o papel do enfermeiro, que além de promover saúde em sua totalidade, também tem o papel de educador. E estar inserido no contexto e realidade do outro nos faz ser menos críticos, possibilitando então intervenções eficazes. [...] (Bárbara, 19 anos, 2º ano, Fechamento do ciclo)

Destaca-se inicialmente o impacto que a imersão no campo de prática proporcionou à Bárbara: estranhamento, tudo parecia novo, e acima de tudo, diferente de sua realidade. Mas ao mesmo tempo um sentimento e uma mobilização, no sentido de envolver-se com o que via, o que levou, segundo sua própria interpretação, ao desenvolvimento de maiores habilidades, como observação e olhar crítico. Perpassa nessas falas a questão da afetividade presente na relação. Vigotski (2003) enfatiza que a base do processo educativo são precisamente as emoções.

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. Por algum motivo, essa ideia geralmente não passa pela nossa mente, e o ensino matizado por emoções é um raro hóspede entre nós. [O ensino], na maioria das vezes, está ligado a um carinho impotente que o professor sente por sua matéria, porém ele não conhece a forma de transmitir esse amor a seus alunos e, portanto, costuma ser considerado um extravagante (p.121).

E ele é categórico:

Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. Este só pode se solidificar se tiver passado pelo conhecimento do aluno. O restante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva com relação ao mundo (VIGOTSKI, 2003, p.121).

Estar na escola, segundo os relatos de Malaquita, Renato e Bárbara, foi fundamental para que os sentimentos deles, sobre aquele momento em que vivenciavam o papel de professor, pudessem guiar seus pensamentos e a produção de conhecimentos; a emoção teve um papel importante nesse processo.

Por fim, em uma perspectiva enquanto futura professora, através da experiência relatada, pude perceber o quão árduo e cansativo é o trabalho deste profissional. Além de um certo desgaste físico e, principalmente vocal, por conta da necessidade de fala a todo momento, há um certo desgaste mental no ambiente escolar. O desinteresse dos alunos perante às atividades propostas, conversas paralelas e situações semelhantes exigem de nós, se assim pode ser dito, um alto nível de "resiliência", ou seja, de não nos deixarmos ser guiados

pelo impulso, nervosismo ou sentimento similar no instante em que ocorre alguma atitude desconfortável ou que descredibiliza a nossa prática. De modo geral, posso dizer que meu nível de satisfação com a minha atuação na prática desta atividade não é tão significativa, pelo fato de, principalmente na parte em que fiquei responsável, não ter tido uma participação majoritária dos alunos, bem como por notar o desinteresse externo em algo que exigiu bastante dedicação e comprometimento em seu preparo. Entretanto, como já discutido em aulas anteriores da presente disciplina, também compreendo que tais situações e frustrações são comuns na rotina do professor, mas há de ser trabalhado, pessoal e profissionalmente, aspectos a serem aprimorados nesse sentido, a fim de proporcionar maior satisfação na prática educativa. (Karina, 19 anos, 2º ano, 4ª Imersão)

Karina destaca que nem sempre esses sentimentos são de sensação de bem-estar ou alegria. Mas não são de indiferença. A possibilidade de sentir-se tocado pela realidade, pelas vivências concretas tem um efeito importante, como problematizador das situações vividas, um disparador pela busca de compreensão do que ali foi vivido e do que poderá ser ainda trabalhado.

Para Vigotski (2003, p. 303):

É claro para todos que, quanto mais intenso for essa sensação de incômodo que representa o primeiro impulso para o movimento da psique, mais intenso será esse movimento; por isso, a educação e a criação sempre são trágicas, porque sempre partem do “desconforto” e do infortúnio, da falta de harmonia.”

Nas experiências nos campos de prática profissional, bem como nas discussões sobre as mesmas, questões vão surgindo de forma concreta aos estudantes, mobilizando-os de forma a se sentirem, a cada nova imersão no campo de prática, mais integrados e responsáveis pelas suas próprias ações, possibilitando o alcance dos objetivos propostos na disciplina.

[...] a educação pelo trabalho promove métodos didáticos de ensino totalmente novos. O método anterior, denominado *acroamático*, de simples transmissão de conhecimento do professor para o aluno, assim como o método *erotemático*, isto é, o método de descoberta conjunta do conhecimento pelo professor e pelo aluno por meio de perguntas, bem como o método *heurístico*, ou seja, a busca dos conhecimentos pelos próprios alunos, todos eles em conjunto não abrangem a essência pedagógica da educação pelo trabalho. Todos eles pressupõem a presença do significado

final dos conhecimentos não no próprio aluno, mas no educador que o dirige e, por isso, distinguem-se essencialmente da educação pelo trabalho, na qual o sentido do saber, o ponto final ao qual se deve chegar, é dado ao próprio aluno sob a forma da produção, à qual este se incorpora.

Nesse sentido, é correto comparar o caminho psicológico do ensino pelo trabalho com um círculo, porque essa educação realmente descreve um círculo e, como resultado do trabalho, retorna ao mesmo ponto de partida no qual se iniciou seu movimento. Só que esse retorno ocorre em um novo estado do aluno: ele vê as mesmas coisas com novos olhos, enriquecidos por uma nova experiência. Em outras palavras, aborda esse mesmo ponto de outro ângulo, e isso ajuda particularmente o aluno a observar, ao mesmo tempo e de uma só vez, todo o caminho percorrido e – o que é fundamental – a se explicar por que esse caminho foi transitado.” (VIGOTSKI, 2003, p.189-190, grifo do tradutor)

Embora Vigotski esteja se referindo à educação pelo trabalho – e é possível imaginar que significados teria isso no contexto em que escreveu, na Rússia entre 1917 e 1926 (MARTINS, 2010), sua fala aplica-se também às experiências proporcionadas aos estudantes nas imersões nos campos de prática profissional, tanto nos momentos em que estavam acompanhadas pelos docentes, como nos momentos dos estágios, nos quais tinham maior autonomia.

Na imersão, em atividade nas escolas, a educação pelo trabalho parece ganhar forma. No confronto entre as discussões teóricas e a prática, as contradições são assim relatadas por uma estagiária:

Novamente dividimos os alunos em três grupos, onde cada grupo estudou e apresentou um tipo de contraceptivo. E devido ao tempo que eles demoraram na confecção dos cartazes, mudamos a estratégia, usamos novamente a linha do tempo, ao invés da dramatização. A atividade foi muito positiva e fico muito feliz de ver o potencial e sonhos desses estudantes. Foi uma aula bem tranquila, pudemos explicar com calma os métodos[contraceptivos]. Na hora de apresentar, alguns ficaram muito tímidos e envergonhados, já outros se saíram muito bem e explicaram muito bem. Na atividade da linha do tempo, me chamou muito atenção uma menina que não queria fazer a atividade, depois de muito insistir ela me falou baixo, de canto, que não sabia escrever, diante daquela situação eu disse a ela que a ajudaria a escrever. Naquele breve momento não havia como ensiná-la a escrever, então fui perguntando o que ela queria na vida dela e escrevendo para ela copiar na folha. Senti que ela se envergonhava de ainda não saber escrever, tenho certeza que isso não ajuda nada em sua aprendizagem. Eu realmente espero que apesar disto ela tenha atingindo os

objetivos de reflexão dessa atividade. Fiquei pensando nesta menina e muitos outros meninos que não conseguem acompanhar a turma por não saber escrever nesta escola. Acredito que detectar esses problemas seja uma função do professor, assim como tentar solucioná-lo. Mas a cada dia que passa fica claro para mim o desinteresse desses professores. Eu percebo o quanto é difícil para esses professores, mas se não houver iniciativa de nenhum deles, nunca vai mudar. (Esmeralda, 25 anos, 4º ano, Registro Diário de estágio).

Esmeralda traz em seu relato as possibilidades de seu trabalho enquanto professora, sua constatação da desigualdade social e o impacto da desigualdade na sala de aula e as possíveis consequências para sua aluna. Traz também seu papel consciente na direção de atuar para transformações sociais. Em seu processo formativo a partir da realidade de trabalho e do ciclo pedagógico, Esmeralda explicita também seu percurso como aluna. Para Vigotski, a aprendizagem a partir do trabalho, mas a partir de uma visão de processo pedagógico, era o caminho para um novo sistema:

Todas as partes do processo psicológico, como certa tarefa lançada diante dos alunos, a tomada de consciência dos meios de solução dessa tarefa pelos próprios alunos, a preocupação com a assimilação e o reforço dos conhecimentos, o controle, a verificação e a avaliação final do caminho percorrido, tudo isso era unificado mecanicamente no velho sistema pedagógico a partir de mecanismos pedagógicos diversos e sem nenhuma ligação entre si. Basta lembrar os exames, as notas, as explicações das aulas [...] Ao contrário, na educação pelo trabalho chega-se à fusão e à integralidade de todo um processo pedagógico, à unificação orgânica de todas as suas partes em um todo; esse caráter cíclico da educação pelo trabalho só indica com mais clareza que todos os estágios sucessivos se constituem e se fecham em um círculo integral. (VIGOTSKI, 2003, p. 265)

A proposta que guiava o processo de aprendizagem dos estudantes licenciandos em Enfermagem era de que estavam na escola para conhecer aquele contexto, relacionar-se com alunos e agentes da escola, propor e desenvolver ações em parceria, avaliar o que havia sido feito e apresentar novas propostas de ações.

Diante disso, nós falamos sobre como nossas imersões serão também oportunidades de começarmos a nos ver como futuros enfermeiros/professores que poderão

promover a saúde nas instituições de ensino. Acredito que esse contato que eu estou tendo com uma realidade oposta a minha irá certamente me ajudar para que eu me transforme em uma profissional de qualidade e que sabia trabalhar e abordar temas complexos como, por exemplo, o abuso sexual relatado por uma aluna à professora de Educação Física da escola. Ainda assim, sobre essa questão fico pensando: existe uma forma correta de conversar com alguém a respeito de abuso sexual? Como saber o limite do profissional da saúde e não acabar se envolvendo mais do que deveria? Eu realmente não sei como seria fazer isso especificamente com o abuso sexual, mas espero poder encontrar métodos que possam me auxiliar não só com esse assunto, mas também com o tema que eu e [colega] iremos abordar com a nossa turma: DSTs e seus métodos preventivos. (Cristal, 2º ano, Síntese Provisória)

Os relatos expressam que a vivência num espaço profissional real torna-se importante elemento para as construções e exercícios de articulação entre os aspectos teóricos e práticos trabalhados no curso.

O plano de aula, apesar de muitas vezes não considerarmos, como dito pela prof.^a Clarice, é um guia para desenvolvermos as atividades com a sala, além de ser uma ferramenta que utilizaremos frequentemente em nossa carreira como professores. Fiquei feliz por estar desenvolvendo meu primeiro (de muitos) plano de aula e sentir como se eu estivesse dando o primeiro passo rumo a um objetivo, talvez um sonho. (Rubi, 19 anos, 2º ano, Laboratório de Práticas Pedagógicas).

Os conflitos vividos nas escolas pelos estagiários mostram a importância de se partir de situações concretas para que a percepção sobre o mundo em que vão atuar se amplie, e que possam buscar mais ferramentas que os instrumentalizem para essa ação, como se observa no relato de Jade, a seguir.

Por fim, uma aluna do oitavo ano [indica a sala] veio me procurar relatando que fez uso de uma pílula da cartela de anticoncepcional oral por ter tido uma relação sexual não segura e desejar se prevenir contra a gravidez. Senti-me extremamente surpresa com seu relato, pois se tratava de uma adolescente com apenas 13 anos de idade e com o corpo em plena fase de desenvolvimento. Procurei acolher a adolescente o máximo que pude, convidando ela para sentar ao meu lado e conversando mais a respeito dessa situação, sobre sua exposição e como ela poderia evitar uma gravidez não planejada. Para piorar ainda mais a situação, a adolescente mostrou-me o dente incisivo central totalmente quebrado, relatando tal acontecimento devido a um espancamento de seu pai e que, inclusive, sua irmã fraturou uma das costelas em tal briga tentando a defender. Meu Deus! Era apenas isso que eu conseguia pensar

diante da adolescente. Procurei conversar com a adolescente acerca de seus sentimentos sobre a situação e redes de apoio que poderia procurar nesse caso. Sinceramente, fiquei com meu coração apertado diante de tudo o que a aluna me contou sobre sua vida e com a imensa vontade de poder ajudar em algo. Não consigo parar de pensar, desde então: onde o nosso mundo vai parar e o que professores, como nós, podem fazer diante de tais situações? Confesso que minha vontade era de abraçar a aluna e trazê-la para a minha casa, pois me senti extremamente triste sob as condições de vida em que ela estava passando. Além disso, como professora, fiquei pensando no quanto essas situações podem influenciar no desenvolvimento e desempenho escolar desses alunos. (Jade, 21 anos, 4^o ano, Registro diário de estágio).

O conhecimento gerado por uma demanda ou necessidade prática é motor para o desenvolvimento da função docente da estagiária. O relato da adolescente suscita para a estagiária elementos que provocam reflexões que procuram coordenar diferentes conhecimentos que vinham sendo construídos na sua formação. Dada a complexidade da circunstância, a situação mobiliza significações sobre o papel do professor, sobre a relação escola-família, sobre a violência contra a mulher.

Em última instância todo conhecimento surgiu e sempre surge de alguma exigência ou necessidade prática e, se no processo de desenvolvimento ele se afasta das tarefas práticas que lhe deram origem, nos pontos finais de seu desenvolvimento ele volta a se dirigir para a prática e encontra nesta sua mais alta justificação, confirmação e verificação. (VIGOTSKI, p. 194).

Os relatos de estudantes de Enfermagem aqui apresentados fazem parte de uma estratégia utilizada, conhecida como Ciclo Pedagógico, que propicia um espaço para que esses licenciandos discutam, reflitam e busquem na literatura elementos sobre a problemática envolvida na prática social vivenciada na escola de educação básica e façam novas discussões e reflexões, de forma que voltem à realidade escolar com outra perspectiva.

O Ciclo Pedagógico é parte de uma proposta curricular que contempla a imersão nas áreas de atuação - Instituições de Saúde e Educação - desde o início do curso de Enfermagem. As imersões nas escolas de educação básica começam no segundo ano do curso,

embora existam disciplinas relacionadas a essas questões desde o primeiro ano.

A inserção nas escolas se dá por meio dos ciclos pedagógicos vivenciados em pequenos grupos (cerca de 10 a 12 graduandos por grupo, resultando em cinco grupos por turma, cada grupo é acompanhado por um docente). Cada ciclo é composto por etapas distintas, sendo que cada uma dessas etapas é registrada pelo graduando por meio de relatos, constituindo um portfólio reflexivo individual. Assim ele narra, organiza e reflete sobre suas experiências no processo vivenciado. As etapas do ciclo são: 1) Imersão na realidade - momento em que o aluno vai à escola de educação básica; 2) Síntese provisória - em grupo, discutem os relatos produzidos por cada aluno sobre a imersão, identificando problemas ou questões relacionadas à experiência vivida na escola, chegando à formulação de uma questão de aprendizagem; 3) Busca de conhecimento - individualmente, é feito um levantamento a partir de diversos recursos, que subsidiam a resposta à questão de aprendizagem; 4) Nova síntese - em grupos, uma reflexão sobre o conhecimento trazida pelos alunos com a intenção de compreender os problemas identificados e reconstruir a prática profissional. Laboratórios de prática profissional pedagógica (LPP) são também desenvolvidos, cujo foco é algum tema ou atividade, comuns a todos os grupos (ANDRADE et al., 2017).

O ciclo pedagógico posiciona o graduando de forma diferente no processo ensino-aprendizagem. Os licenciandos, a partir da realidade de trabalho de professores da educação básica, elegem situações que desafiam seus conhecimentos e atitudes. Numa realidade complexa e multifacetada, as possibilidades de aprendizagem se ampliam e a participação efetiva dos licenciandos é requisito para todo o processo. O ciclo pedagógico constrói também capacidades para o licenciando ir em busca do conhecimento, não só durante sua formação inicial, mas indica caminhos para serem percorridos também na sua vida profissional. A força da realidade concreta no processo formativo era apontada por Vigotski (2003, p. 296):

Para a educação atual, não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. E isso só se consegue - assim como tudo na vida - no próprio processo de trabalho e da conquista do saber.

O ciclo pedagógico cria também a possibilidade dos alunos acompanharem também, seu próprio processo de aprendizagem.

Com essas disciplinas e principalmente com os estágios que tivemos, atuamos ativamente nos campos de prática, que então nos proporcionaram uma visão geral do papel do enfermeiro e do professor na prática profissional. Como futura enfermeira professora, este último ano de curso, proporcionou maior conhecimento, habilidade e atitude da função docente, estando na sala de aula, realizando planos de disciplinas, planos de aulas, escolhendo conteúdos, estratégias de ensino e de avaliação; isto é, fazendo parte do processo de formação de auxiliares e técnicos de enfermagem, discutindo dimensões políticas, gerenciais, pedagógicas e relacionais. Portanto, penso que a formação crítica- reflexiva que o curso nos oferece é essencial durante o processo de aprendizagem, pois assim, nos incentiva a sermos profissionais pensantes e críticos, discutindo e buscando soluções diante das problemáticas. (...) Quando paro para pensar e olho para trás, vejo que a graduação me transformou, isto é, em relação à mudança de visão de mundo, de postura, pensamentos e discernimento; isso porque aprendi a expor minhas opiniões, não ter medo ou vergonha de falar o que penso, respeitar as diferenças, ter empatia e valorizar o outro. (Vera, 24 anos, 5o. ano, Avaliação das disciplinas)

Vera destaca, em seu portfólio, a mudança decorrida em seu aprendizado. Em seu relato, ao final do curso, faz referências de modificação em suas próprias atitudes, mais do que em conhecimentos. Um dos conceitos mais importantes trabalhados por Vigotski (2000), diz respeito ao aprendizado. Para o autor, este é fundamental pois movimenta e provoca o processo de desenvolvimento do indivíduo. O aprendizado decorre do que o autor nomeia de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a construção conjunta do conhecimento sobre o objeto em questão, mediante a interação e cooperação do professor e colegas mais experientes no tema tratado.

A intervenção para o aprendizado é importante tanto diretamente, como na própria estruturação da disciplina. Por exemplo, as idas à escola poderiam acabar sendo apenas visitas,

que rapidamente poderiam ser esquecidas, se não houvesse o trabalho do estudante em fazer seu relato, pensar sobre ele, discutir com colegas e docentes, e retomar suas conclusões iniciais. Isto faz parte do planejamento das situações educativas, que propiciam o pensar de forma autônoma, ativa e crítica. Trata-se de reconhecer a importância e criar condições de aprendizagem, organização do currículo, e considerar as interações presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Embora a construção seja feita pelo sujeito, é a partir das relações sociais, dos elementos trazidos pelo outro, que este vai se constituindo. Quanto mais consciência deste processo tiverem os professores, melhor a intervenção pedagógica, no sentido de conduzir este processo com o estudante. Interações sociais que contribuem para a construção do saber referem-se a situações específicas: aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação de ação, superação de contradições, etc. Neste sentido, Vigotski (2003) afirma que:

se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade de exercer uma influência educativa direta, que tenha a capacidade mística de 'modelar a alma alheia' é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior. (p.76).

Sua fala é na direção de que o professor atue pela organização do ambiente social, das experiências oferecidas para os alunos, dos espaços que cria para que haja discussão, explicitação de conflitos, liberdade de expressão, respeito ao outro, diálogo e vontade de aprender e desenvolver-se. Vigotski (2003, p.77) conclui: "a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio".

Os conceitos da abordagem histórico-cultural sobre significação, signos, instrumentos, interação social, mediação simbólica, e principalmente afetividade e formação pelo trabalho, contribuíram para que os docentes possibilitassem aos licenciados

ressignificar a docência e a sua compreensão enquanto prática social desenvolvida a partir das contradições da realidade.

Conclusões

A escola como campo de estágio e de prática acaba sendo um espaço privilegiado para a formação dos licenciandos, pois proporciona um contato direto com a realidade. Nesse ambiente é possível perceber como as relações sociais acontecem e se dão dentro do espaço escolar.

As oportunidades de inserção na realidade concreta de escola de educação básica possibilitaram aos estudantes a reflexão e ressignificação da docência como uma prática social não idealizada, muito potente quando o docente formador compreende as contradições e ressignifica situações a partir de elementos conceituais, evidenciando que a abordagem histórico-cultural traz contribuições significativas para a formação de futuros professores.

Referências

ANDRADE, Luciane Sá de; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho; SILVA, Marta Angélica Iossi. O Ciclo Pedagógico e o Aprendizado em Campo de Prática Profissional: Ação e Reflexão na Escola Pública. **Revista de Graduação USP Grad +.**, v.2, p.133 - 136, 2017.

BLANCK, Guillermo. Prefácio. In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 nov. 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União, seção 1, p. 37, 9 nov. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

CASEMIRO, Juliana Pereira; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da; SECCO, Fabio Vellozo Martins. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, 2014.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Translated by Juliana Campregher Pasqualini. **Psicol. estud.** 2011, vol.16, n.4, pp. 659-675.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

EERP/USP. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. **Projeto Pedagógico Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem**, 2015. Disponível em: <http://www.eerp.usp.br/Bacharelado-Licenciatura-PP/>. Acesso em 25 jul. 2022.

ESTEVES, Larissa Sapucaia Ferreira et al. O estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem: revisão integrativa. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 71, supl. 4, p. 1740-1750, 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MARTINS, João Batista. A importância do livro Psicologia Pedagógica para a teoria histórico-cultural de Vigotski. **Análise Psicológica**, 2 (XXVIII), 2010, p. 343-357

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

RIEBER, Robert; ROBINSON, David. **The essential Vygotsky**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004.

TOASSA, Gisele. A “Psicologia Pedagógica” de Vigotski – considerações introdutórias. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 64–72, 2013.

VAN DER VEER, René. Apresentação In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Capítulo 15

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES INICIANTES ATUANTES NO ENSINO MÉDIO E NO ENSINO SUPERIOR

Patrícia Borges Gimenes
Taciana Cardozo Suarez

Introdução

Este texto decorre de pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação acerca da temática professor iniciante na Educação Superior e na Educação Básica. Os primeiros anos de docência consistem no período que tem forte influência sobre como os professores iniciantes definem sua vida profissional e constroem suas identidades como docentes. É um período constituído de tensões e aprendizagens intensivas, que estes professores precisam aprender a lidar com “a gestão da disciplina em sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala de aula, a insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes e as relações com os pais” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123), entre outros. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) os anos iniciais de inserção na carreira docente consistem no período em que ocorrem as mais altas taxas de evasão do magistério, que decaem à medida que aumenta o tempo de profissão. Deste modo, torna-se relevante e necessário compreender a inserção e permanência dos professores iniciantes no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Os objetivos do trabalho em pauta são: investigar como os professores iniciantes constroem sua profissionalidade em sua atuação em escolas de Ensino Médio de Ribeirão Preto e analisar

como os professores iniciantes reconfiguram as funções do ensino, pesquisa e extensão como indissociáveis ao processo de profissionalidade docente, na fase inicial de sua carreira na Universidade de São Paulo/ Campus Ribeirão Preto.

A escolha dos períodos de atuação na docência dos professores iniciantes tem como base os estudos de Huberman (1995) uma vez que nos primeiros anos de docência é que os professores constroem sua profissionalidade. No início da docência, o professor passa por várias situações e ciclos que implicam o fazer pedagógico e, conseqüentemente, a identidade pessoal e profissional (GARCIA, 1999). Essa fase inicial não representa apenas um processo para aprender a ensinar, mas também para se apropriar de valores e condutas institucionais da profissão docente. A inserção na docência, para Huberman (1992), é marcada por um estado de sobrevivência e descoberta. Nesse momento, o professor é desafiado a uma nova realidade de atuação profissionalmente desconhecida. Muitos docentes começam a questionar o próprio papel no espaço da sala de aula, ao passo que encontram, nessa fase, a oportunidade de se descobrir profissionalmente, assumir de fato a docência, ter uma sala de aula sob sua responsabilidade e desenvolver propostas pedagógicas para determinada comunidade. Cumpre dizer que, para Huberman (1992), os primeiros anos da docência são conceituados como entrada ou tateamento. Nóvoa (2009), ao estudar esta temática, reconhece que os conhecimentos tanto do âmbito pessoal, quanto profissional, auxiliam na construção identitária dos professores. Deste modo, entende-se por profissionalidade um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência, que os professores vão adquirindo durante sua formação inicial e continuada e na atuação como docente.

A profissão do professor universitário¹, responsável pela formação de profissionais, possui especificidades que vão além dos

¹ Tendo em vista a especificidade da Educação Superior no Brasil (Universidades, Centros Universitários e Faculdades) e atuação do professor nestes cenários,

conhecimentos científicos e técnicos. Nesse sentido, exige-se dos professores que tenham uma gama significativa de saberes específicos e pedagógicos, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a qualificação necessária. Os docentes necessitam dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com outros campos que se articulam entre currículo, sala de aula e os saberes, bem como precisam “ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada.” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p.190). Portanto, sua formação acadêmica assentada, na maioria das vezes, no domínio de técnicas, principalmente no campo da pesquisa, conflita com a função “professor”, ou seja, na compreensão do ensino em suas múltiplas determinações.

O referencial teórico, que sustenta os estudos aqui apresentados, baseia-se em pesquisas sobre o campo da formação de professores como os de André (2012), Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (2009), Vaillant e Marcelo (2012), Zabalza (2007), entre outros. Os aportes metodológicos dessas pesquisas qualitativas de natureza exploratória (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008), são fundamentados na Análise documental (CELLARD, 2008) e na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

O *corpus* relacionado ao estudo do Ensino Médio foi constituído por entrevistas semiestruturadas, realizadas com oito docentes concursados e atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Ribeirão Preto/SP que possuem até três anos de atuação. No Ensino Superior, o corpus foi constituído por entrevistas semiestruturadas e pelo currículo lattes dos docentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto.

Este capítulo está organizado nas seguintes seções: O Professor iniciante do Ensino Médio e Ensino Superior: processos em (de)formação e (des)profissionalização docente; Percursos

utiliza-se o termo “Professor universitário” para situar e analisar sua atuação e profissionalidade.

metodológicos; A profissionalidade do professor iniciante no Ensino Médio e Ensino Superior; Considerações: em foco o professor iniciante.

O Professor iniciante do Ensino Médio e Ensino Superior: processos em (de)formação e (des)profissionalização docente

A compreensão dos dilemas e aspectos que contribuem para a inserção dos professores iniciantes na carreira e, conseqüentemente, para construção de sua profissionalidade docente está fortemente ligada à trajetória da profissão docente, formação inicial dos professores, institucionalização de espaços formativos, exigência de formação em nível superior e nos cursos de pós-graduação, às vivências dos professores enquanto estudantes e docentes no início de carreira.

Historicamente, os cursos para formação de professores (cursos de Licenciatura) caracterizam-se pelo modelo de supervalorização dos conhecimentos específicos, como se estes fossem suficientes para se ter uma boa prática docente, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano. Contudo, considera-se que para ser um bom professor não basta ter o domínio de conhecimentos específicos ou conhecimentos específicos pedagógicos, ou ter apenas o contato com a prática, é preciso uma integração dos saberes experienciais, específicos e pedagógicos (PIMENTA, 2000). No entanto, o “modelo 3+1” (três anos de conhecimentos específicos em uma determinada área e um ano de conhecimentos específicos pedagógicos) ainda é referência para a elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso.

Saviani (2011) ao analisar as políticas de formação docente no Brasil, aponta que os documentos (normativas e orientações) voltados para formação docente são dispersos, com dilemas, de modo que “não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente” (SAVIANI, 2011, p. 8). A falta de clareza e a dispersão dos documentos que orientam

os cursos de formação de professores resultam em profissionais mal preparados para lidar com a complexidade da tarefa docente.

As condições precárias para realização do trabalho docente, os baixos salários, o cotidiano escolar difuso e a complexidade da profissão têm provocado o desinteresse pela carreira, bem como a descaracterização da profissão docente. Para Arroyo (1985), é preciso ir além dos processos formativos do professor e pensar na formação ou deformação que os sujeitos sofrem ao entrar no mercado de trabalho. O autor destaca que as instituições de formação possuem a responsabilidade de “formar o profissional que será deformado no próprio ambiente de trabalho” (ARROYO, 1985, p. 12).

Além do aprendizado profissional que ocorre por meio da relação com seus pares no dia a dia escolar, Nóvoa (2009) aponta a necessidade de se propor cursos de formação que superem a dicotomia teoria e prática, que valorizem a formação dentro da profissão e o trabalho coletivo nas situações do cotidiano escolar, contribuindo com elementos de reflexão na formação dos novos professores. Assim, é durante os processos formativos, inicial e contínuo, que os professores tomam conhecimento e constroem sua profissionalidade docente.

A formação docente para o Ensino Superior está inserida no contexto da universidade e sofre influências, diretas ou indiretas, das concepções que a própria Instituição possui sobre formação docente, a partir de ações e políticas que possuem por objetivo direcionar esta formação. A ação docente, compreendida como ação complexa, requer do sujeito em formação não apenas o conhecimento da área específica e da área específica pedagógica, mas também a compreensão da Instituição como um todo. É relevante para a ação do docente conhecer o espaço em que se desenvolve o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como as influências externas que em algum momento irá afetar o próprio trabalho do professor universitário.

O professor, ao ser inserido no contexto da universidade, se depara com outras demandas tais como a fragmentação do conhecimento, o enfraquecimento da comunicação e do diálogo

entre os cientistas gerado pelos avanços científicos alcançados no último século na direção da compreensão e transformação do mundo. Além disso, há a priorização da realização de pesquisa instrumental direcionada para as necessidades da economia, em detrimento do ensino, da extensão e das necessidades da sociedade. Neste sentido, a abertura, flexibilidade e capacidade de reflexão e de autorreflexão, qualidades essenciais para a vida acadêmica, acabam por ficar secundarizadas.

Pimenta (2013) destaca a importância dos professores na sociedade, e com isso explica o investimento tanto na formação contínua, quanto na formação inicial, pois a compreensão dos anos 1970 a 1980 não é suficiente para explicar as mediações atuais sobre as desigualdades na prática pedagógica e o fracasso escolar. No que se refere à formação inicial, a autora propõe um currículo que aborde teorias que estão mais próximas da realidade e que são capazes de entender as contradições da vida escolar. Na formação contínua, tais aspectos também são essenciais considerando-se a historicidade das práticas pedagógicas para além da ênfase apenas em uma “atualização dos conteúdos de ensino” (PIMENTA, 2013. p.16). Alguns pressupostos para formação da identidade do professor são abordados, por exemplo em cursos de licenciatura, os quais estão organizados em outra lógica, ou seja, articulação dos conhecimentos específicos da área, com os conhecimentos específicos para a docência.

A profissão professor requer saberes específicos, os saberes da docência, que abrangem o conhecimento, mas não se limitam às informações pois necessitam ser compreendidos em um movimento dialético, com referentes teóricos-metodológicos, que perpassam pelo conhecer, analisar, sintetizar e contextualizar as informações rumo a um conhecimento sistematizado. Além disso, o conhecimento precisa estar relacionado com inteligência e sabedoria, pois elas vão contribuir para a reflexão, resultando na competência para construir novas formas de humanização. De acordo com Cunha (2012), a fase inicial da docência na educação superior sobretudo nas universidades públicas brasileiras, pode

representar ao professor iniciante um período de vivências entre tensões e aprendizagens permanentes, tendo em vista o desafio no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

Percursos metodológicos

As pesquisas em tela possuem cunho qualitativo e natureza exploratória (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008). O percurso metodológico do estudo com os professores iniciantes do Ensino Médio envolveu, inicialmente, o levantamento das escolas estaduais de Ribeirão Preto/SP na página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Buscou-se, então, estabelecer contato sobre a realização da pesquisa com a direção das escolas, por meio de visitas e telefonemas. Quatro instituições aceitaram participar do estudo e forneceram listas com o nome e informações para contato dos professores que poderiam participar.

Foi estabelecido contato e agendamento de entrevistas com oito professores iniciantes, por meio de *e-mails* ou na própria escola onde o docente trabalhava: um (1) de Biologia; um (1) de Educação Artística; dois (2) de Física; um (1) de História; dois (2) de Matemática e um (1) de Química. Todas as entrevistas semiestruturadas (MOREIRA, 2002) foram realizadas nas escolas, durante as reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), nas “aulas vagas” dos professores ou após sua jornada de trabalho. Vale ressaltar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, parecer nº 1.332.749.

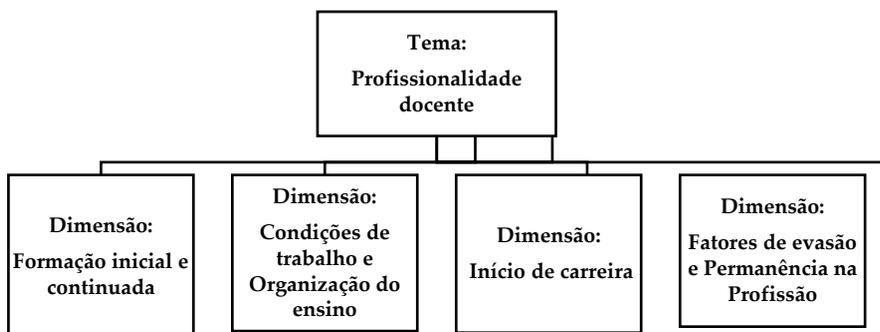
Na pesquisa no Ensino Superior, efetuada no campus USP-RP, primeiramente foi feito um levantamento dos professores nas páginas da web das oito unidades da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto, obtendo-se um total de novecentos e setenta e um (971) docentes. Em seguida, realizou-se análise documental do currículo lattes desses docentes, identificando-se cento e dezoito (118) professores com até seis (6) anos de carreira. O critério de escolha de até 6 anos de atuação profissional foi

baseado em Huberman (1995) e nas normativas da Comissão Especial de Regimes de Trabalho (CERT) da Universidade de São Paulo. Segundo o autor, o ciclo de vida docente, divide-se em fases, embora admita que os aspectos durante a carreira docente variem entre indivíduos distintos, afirma ainda que existem características que são comuns à maioria dos professores, pois em diferentes momentos da carreira, os professores revelam necessidades, expectativas, anseios, satisfação ou insatisfação de forma diferente, o que faz com que cada fase de seu ciclo tenha características particulares. Destes cento e dezoito, foram selecionados, por sorteio, um (1) professor de cada uma das oito Unidades da USP-RP para serem entrevistados. Na caracterização do perfil desses docentes, foram coletados dados referentes à formação acadêmica (graduação, pós-graduação se feita na área específica ou na educação, pós-doutorado internacional, nacional ou ambos) e as experiências profissionais anteriores à sua contratação na USP.

No que se refere à análise de dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2016) em ambas as pesquisas. Na primeira etapa da análise da investigação relativa ao Ensino Médio, realizou-se a leitura flutuante das entrevistas, a partir da qual foi possível estabelecer os pontos em comum (indicadores) e, conseqüentemente, realizar a categorização e interpretação dos dados. Para esta etapa, considerou-se que o estudo se concentra em uma análise temática, cujo tema norteador é a “Profissionalidade docente”. A partir deste tema foram criadas quatro dimensões: 1) Formação Inicial e Continuada; 2) Condições de Trabalho e Organização do Ensino; 3) Início de Carreira; 4) Fatores de Evasão e Permanência na profissão, conforme esquematizado na Figura 1.

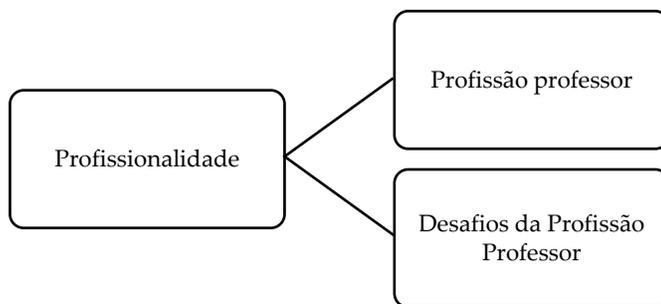
Na análise dos dados da pesquisa relativa ao Ensino Superior, os procedimentos foram semelhantes ao do estudo no Ensino Médio e utilizou-se profissionalidade como categoria fundante e duas dimensões: “profissão professor” e “desafios da profissão professor (Figura 2).

Figura 1 – Tema e dimensões para análise dos dados na pesquisa relativa ao Ensino Médio.



Fonte: Elaborado por Gimenes.

Figura 2 – Categorias e dimensões de análise na pesquisa relativa ao Ensino Superior.



Fonte: Elaborado por Soares.

A profissionalidade do professor iniciante no Ensino Médio e Ensino Superior: o que os dados revelam

O estudo referente aos professores iniciantes atuantes no Ensino Médio utilizou quatro dimensões (Formação Inicial e Continuada; Condições de Trabalho e Organização do Ensino; Início de Carreira; Fatores de Evasão e Permanência na profissão) para analisar a profissionalidade docente. A primeira dimensão “Formação Inicial e Continuada” indica que os cursos de graduação realizados pelos professores contribuíram de forma

significativa em relação à apropriação de conteúdos específicos das disciplinas que lecionam. Porém, os docentes investigados atribuem aos conhecimentos específicos pedagógicos menor importância, como se pode constatar pelo trecho da entrevista realizada com o Professor Iniciante 1 (PI1): *“Sinceramente a graduação, ela contribui com conteúdo específico, porque você lidar com a sala de aula não tem uma contribuição muito efetiva não, você só vai aprender isso na prática mesmo”*.

Trata-se do modelo da *racionalidade técnica* (PEREIRA, 2006), que atribui ao domínio de conhecimentos específicos um grau de suficiência para uma boa prática e, conseqüentemente, ser professor competente. Entretanto, a docência é mais complexa que a transmissão de conteúdos e a apropriação destes pelos estudantes, pois envolve concepções, desejos, expectativas sobre o que é o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Ainda em relação à dimensão “formação inicial e continuada” observa-se que muitos professores, ao concluírem seus cursos de formação inicial, ingressam na profissão em condições de trabalho geralmente precárias que impactam em seu desenvolvimento profissional. O depoimento de um dos professores entrevistados põe em evidência esta situação, notadamente, quando se refere aos materiais e infraestrutura: *“a gente sente muita falta de um laboratório de Biologia, de um laboratório de Ciências, que às vezes você quer fazer uma atividade diferenciada, você tem que trazer coisas da sua casa, às vezes você não tem tempo de comprar o que precisa, é complicado, então isso faz falta”* (PI1).

O estilo docente dos professores, isto é, seu modo de organizar as estratégias de ensino e aprendizagem, está diretamente relacionado com essas condições materiais de trabalho em que estão submetidos. Com a falta de espaços e recursos, os professores recorrem ao seu próprio orçamento para o planejamento de suas aulas.

Os professores que atuam no Ensino Médio além de atuar em diferentes turmas, ainda necessitam completar sua carga horária em diferentes escolas e muitas vezes enfrentam salas superlotadas.

A responsabilidade por várias turmas exige dos professores a preparação de diferentes aulas e uso de diversificados instrumentos de avaliação, estabelecendo assim maior investimento de seu tempo, volume de trabalho, dedicação e esforço intelectual (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). De acordo com o Professor Iniciante 2 (PI₂) *“é complicado, você tem que sentir a sala e de acordo com a sala, você prepara aí a sua didática, você tem que dançar conforme a música”*.

Diante dos aspectos comuns levantados na dimensão “O início de Carreira”, constatou-se que muitos professores apresentaram dificuldades nesse período em relação ao cotidiano escolar e em conciliar o tempo para vida pessoal e profissional. De acordo com o Professor Iniciante 4 (PI₄) *“O primeiro mês foi um caos, foi um caos eu digo assim porque eu falava, falava e não tinha retorno, nada que eu falava tinha retorno, eu dava aula e acabou”*; e, com o Professor Iniciante 6 (PI₆) *“A gente não é uma máquina, que consiga; eu sou a profissional na escola e na minha casa eu não sou mais, acho que não tem como separar a profissional com a pessoal”*.

Dada a especificidade da profissão professor, ao adentrar nesse contexto, os professores precisam estar cientes de que o ensino é uma atividade baseada nas interações humanas, entre eles e seus alunos. Compreende-se assim, que os aspectos pessoais e profissionais se inter-relacionam constituindo um único ser – professor. Segundo Arroyo (2000), o professor não deixa de ser o que ele é quando deixa o espaço escolar, pois em decorrência das diversas tarefas que precisa realizar, muitas vezes, acaba levando para casa trabalhos para serem corrigidos, cadernetas para passar notas dos alunos, planejamento e preparação para as aulas, de modo que *“não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós”* (ARROYO, 2000, p. 27).

Com base nos aspectos destacados na dimensão “Os fatores de evasão e permanência na profissão”, os professores apresentaram como fatores de evasão da carreira docente a questão salarial e a indisciplina dos alunos: *“Se a gente for ver a evasão é muito grande pelo*

lado do salário, um salário que para o nível superior é um salário ruim” (PI₁). “A questão do respeito, que é a questão da hierarquia, isso tem que ser passado para os alunos, a coisa está correndo muito frouxa em todas as escolas, então eles abusam, abusam, fazem o que quiserem” (PI₅).

De acordo com Gatti e Barreto, (2009, p. 240) “o salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior” e, por isso, a docência não se constitui como objeto de interesse das novas gerações. Outra questão indicada pelos professores diz respeito aos aspectos afetivos no trabalho: “Quando você consegue dar uma aula boa e chega um aluno para você e fala ‘oh professor que aula legal’, isso vale a semana, então, sabe o que a gente encontra para continuar, assim no meu caso, é o reconhecimento que a gente tem dos alunos” (PI₁).

De acordo com Tardif (2012, p. 130), “boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Assim, é na relação com seus pares, com os alunos, no dia a dia escolar, que os professores vão ganhando confiança e segurança em seu trabalho e no desenvolvimento da atividade docente, construindo sua profissionalidade.

No estudo relacionado ao Ensino Superior, a categoria Profissionalidade foi trabalhada a partir de duas dimensões: “Profissão Professor” e “Desafios da Profissão Professor”. Na dimensão “Profissão Professor” evidencia-se que a formação do professor para atuar na Educação Superior ocorre nos cursos de Pós-Graduação. Refere Masetto (2003), entretanto, que os cursos de pós-graduação não têm oferecido aos mestrandos e doutorandos a formação pedagógica adequada para o docente universitário. Desse modo, a docência na Universidade, quase sempre, é exercida sem o preparo pedagógico suficiente, ficando limitada ao saber de uma área especializada do conhecimento. O entrevistado (PI₃) explica sobre sua formação para docência

(...) ela é uma incógnita para mim, porque eu nunca fiz por exemplo (cursos específicos para docência), e eu acho que isso talvez devesse ser cobrado já que a gente vai ser professor universitário, vai dar aula para a graduação. (PI₃, 2018)

A fala do professor explicita tais questões, principalmente, quando ele diz que não teve formação específica para atuar na sala de aula, mas há consciência da importância desses conhecimentos para atuação profissional. A desvalorização da docência na academia é consubstanciada pela não exigência, no momento da realização do concurso, de formação específica sobre o ensino; os professores têm que apresentar uma aula didática, no entanto, isto não comprova que ele tenha tido contato com teorias educacionais e pode estar reproduzindo práticas experienciadas na universidade, enquanto estudante.

“(...) acho que todo mundo já conheceu um professor muito ruim, mas que ele era renomado na pesquisa, isso é meio unânime, todo mundo já viu isso e não é um caso só, são vários e isso prejudica a função que até então era considerada básica na universidade. Ensinar os alunos de graduação? O que isto significa? Então esses impasses aí, eles são muito claros para mim (...)” (PI3, 2018)

Pesquisar e ensinar são funções distintas que exigem esforço do professor, ambas demandam tempo e dedicação e apresentam teorias que as fundamentam. O professor-pesquisador tem a possibilidade de construir novos conhecimentos e socializá-los por meio do ensino, e, por essa razão o ensino se faz tão importante, quanto a pesquisa. No entanto, se temos a lógica do mercado e do produtivismo o professor irá (por condições materiais e temporais) se dedicar a atividade que lhe é mais cobrada. Todavia, atuando como professor na universidade pública é fundamental que apreenda os conhecimentos da docência, como forma de exercer o trabalho universitário em sua plenitude.

Na dimensão “Desafios da Profissão Professor” podemos observar o dilema em relação ao tripé pesquisa, ensino e extensão presente na fala dos entrevistados, e para além disso como o professor da Universidade de São Paulo se vê na posição não apenas de professor, mas também de pesquisador, qual o sentido dessas funções e como são desempenhadas? É fato que é preciso dominar o conhecimento específico para dar aula, mas não somente, o conhecimento específico pedagógico é fundamental quando se tem

o objetivo de formar pessoas. Para o professor universitário iniciante o tripé ensino, pesquisa e extensão tem se mostrado desequilibrado, devido as diversas funções que o professor iniciante se depara, bem como as políticas de cunho produtivista, que interferem em seu processo avaliativo no meio acadêmico.

“acontece que você está limitado porque você ou prepara uma boa aula para melhorar sempre mais o nível dessas aulas ou você faz sua pesquisa, eu não estou dizendo que a pesquisa não é importante, eu acho que ela é até importante, mas é que a exigência da pesquisa pela pesquisa só, ela prejudica as aulas, porque você pode preparar uma boa aula, mas essa preparação dessa boa aula ela não é importante” (PI4, 2018)

A fala do professor acima ressalta a importância que é dada a pesquisa em detrimento do ensino, pois ao enfatizar a importância de preparar e dar uma boa aula, não lhe concede o reconhecimento como professor. A própria academia separa o que é ser “pesquisador de “professor”. Esta visão marca o depoimento do professor em tela. No entanto, há movimentos, mesmo que incipientes, que vem se destacando no interior das Universidades que identificam o professor como intelectual, ou seja, um profissional que desenvolve sua profissionalidade em vários âmbitos. Não estamos ressaltando que o ensino deve se sobrepôr à pesquisa, mas que incorpore elementos fundantes do ensino, pesquisa, extensão e gestão em sua profissionalidade.

Considerações: em foco o professor iniciante

O Ensino Médio, terceira etapa da Educação Básica, constituiu o nível de ensino mais controverso, envolvendo questões sobre sua identidade, qualidade, matriz curricular, acesso e permanência. Caracteriza-se por um movimento pendular, pois ora oferece uma formação de caráter geral, ora contempla uma formação para o trabalho. Entende-se que a profissionalidade dos professores iniciantes atuantes nesse nível de ensino está diretamente relacionada à organização dessa etapa de escolarização.

São muitas as dificuldades encontradas pelos professores no início de carreira: planejamentos de aulas, gestão e organização do ensino, preenchimentos de documentos (como diários de classes), indisciplina (decorrente da falta de interesse dos alunos pelos estudos), equilíbrio entre vida pessoal e profissional, condições materiais para desenvolvimentos de suas aulas, quantidade de turmas, remuneração, complementação de carga horária em diferentes escolas, entre outros. É durante a superação dessas dificuldades, que um número significativo de professores constroem seu modo de ensinar e vão se estabilizando na carreira.

Considerando as questões acima apontadas, ressaltamos que os professores não são preparados em seus cursos de formação inicial para lidar com a complexidade da tarefa docente. É preciso que as instituições formadoras de professores e as escolas, onde os professores irão atuar enquanto docentes, repensem juntos, a organização e a seleção de conteúdos para o currículo dos cursos de Licenciatura, pensando na aproximação com a prática, uma vez que é a partir da relação dos professores com os conteúdos estudados nos cursos de formação e com o cotidiano escolar que eles vão aprendendo a ser professores e se desenvolvendo profissionalmente.

Por fim, enfatizamos que a responsabilidade pela inserção na docência passa pelo institucional, pela proposição de políticas públicas no que se refere à formação inicial e continuada aos cursos de formação de professores durante a sua inserção na carreira e no processo de construção de sua profissionalidade. Com base em toda discussão acerca do Ensino Superior é de suma importância entender os motivos que levaram alguns profissionais a escolherem a carreira da docência como profissão, mas evidencia-se em seus depoimentos e pela expertise que possuem ao se analisar os currículos lattes, que a pesquisa tem sido fundante em sua carreira profissional.

Considerando todos os fenômenos e acontecimentos atuais ligados à profissão docente, cria-se a necessidade de os professores repensarem suas práticas, enfim, ressignificá-las no contexto da profissão. Contudo o que acontece na maioria das vezes, são

professores vivenciando um verdadeiro choque de realidade, tendo que lidar com a distância entre a teoria e a realidade, e acabam por se sentir despreparados para solucionar tais questões. Isso acontece porque há uma naturalização da entrada do professor na carreira docente, é como se toda complexidade que envolve ser professor universitário, tivesse sido apreendida previamente. É utilizado o argumento da autonomia para deixar estes professores à mercê dos desafios encontrados nos primeiros anos de profissão.

Se olharmos de perto para o caminho inicial, se torna cabível, segundo Nóvoa (2009), que os professores compreendam de forma simples as representações e os valores que vão se construindo ao longo da trajetória de se constituir professor de fato. Deste modo, é essencial que a Universidade assuma sua responsabilidade diante da inserção dos professores iniciantes, criando e estimulando situações que o ajudem a crescer e se desenvolver profissionalmente, no que concerne à docência, pois quando estes profissionais entram na Universidade, o fazem pela docência. Isto significa que são docentes, têm uma profissão e responsabilidade com a formação de futuros profissionais, ou seja, de cidadãos que devem ser formados em uma perspectiva crítica e responsável para uma sociedade mais igualitária.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M.G. Quem deforma o profissional de ensino? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 14, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

- CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.
- CUNHA, M. I. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In: Congresso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, 3., 2012, Santiago (Chile). **Anais** [...]. Santiago: Universidad de Chile, 2012. 1 CD-ROM
- CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set/dez. 2010.
- DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.
- GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica dos professores universitários**. São Paulo: Summus, 2003.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de Pesquisa)**. São Paulo: Moderna, 2006.

- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 15-34.
- SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 7-19, set. 2011. Disponível em: <http://h200137217135.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 19 abr. 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a aprender: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editora UFTRP, 2012.
- ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

Capítulo 16

A (IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: ESPAÇOS E PROCESSOS FORMATIVOS

Karina de Souza Elias

Introdução

A discussão acerca da (in)visibilidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se um tema relevante para a compreensão do papel do curso de Pedagogia na formação do professor, sendo este curso constituído por legislações e concepções que ora compreendem o pedagogo como especialista, ora o identificam estritamente ligado à docência. Considera-se para este estudo o campo de atuação do pedagogo na modalidade da EJA do 1º segmento, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O debate sobre esta modalidade de ensino no âmbito do curso de Pedagogia necessita ser realizado em caráter de emergência na atualidade, tendo em vista os embates recentes sobre financiamento, políticas educacionais e governamentais.

Reforçando as legislações brasileiras (CF/1988 e LDB/1996), o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014) estabelece diretrizes e metas para a educação no País. Dentre as 10 diretrizes estabelecidas, as quatro primeiras versam sobre a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais e a melhoria da qualidade da educação. Além das 20 metas instituídas pelo plano, dentre as quais se destacam as de números 8, 9 e 10 e suas estratégias que contemplam amplamente a EJA como um direito público subjetivo dos indivíduos que não tiveram acesso, em idade própria, à educação básica.

Apesar dos avanços legais educacionais, “o panorama brasileiro continua apresentando desigualdades de acesso, qualidade e permanência de estudantes, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação” (CONAE 2014, Documento Final, p. 13), inclusive, e mais cruelmente, na modalidade da EJA. Para reverter esse panorama, é necessário

(...) garantir condições para que as políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam formação integral, por meio da garantia de universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica e superior; consolidação da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica. (CONAE 2014, Documento Final, p. 17)

A persistência da EJA no País, considerando o contexto histórico dos processos político-legislativos e formativos deve-se ao fato de que desde os primórdios até os dias atuais ainda há ausência de políticas públicas para esta modalidade.

Existem ainda iniciativas assumidas como políticas de governo, ou seja, é prioridade para alguns governantes que vêm demonstrando compromissos com a área. Se a EJA fosse assumida como política de estado, estaria mais próxima de garantir um atendimento independente de vontade política, mas de acordo com a lei. (MOURA, 2007, p. 64).

Sabendo-se da necessidade de se pensar e estabelecer formas de garantir o acesso à educação básica e de qualidade para todos, a problemática a que se refere o presente estudo aborda a (in)visibilidade da EJA na formação do professor, trazendo os seguintes questionamentos: Como tem ocorrido a preparação do estudante de Pedagogia para atuar na EJA? Qual é o perfil dos professores de EJA pretendidos pelas universidades a partir de seus currículos? Em quais momentos e de que forma esta formação vem sendo realizada? Até que ponto o curso de Pedagogia contribui para a inserção profissional de professores atuantes em EJA?

Algumas questões se sobressaem em relação a maneira como o estudante egresso do curso de Pedagogia, atuante em sala de

aula, se identifica como “ser professor” de EJA, uma vez que passa a relacionar os conhecimentos teóricos e práticos construídos na graduação com as situações do cotidiano da sala de aula. Tendo em vista que durante o curso é apresentado uma ampla concepção sobre o que é ser pedagogo, a partir das áreas/disciplinas componentes do currículo do curso de Pedagogia que se efetiva, inclusive, em apenas 4 anos de graduação.

Diante deste quadro, compreender a (in)visibilidade da EJA no cenário dos cursos de Pedagogia significa conhecer a história desta modalidade de ensino, as políticas públicas que a envolvem, as diretrizes curriculares que a regem, aspectos sobre problemáticas e dilemas atuais e, sobretudo, qual é o perfil dos alunos, seus interesses e motivações. Observa-se que as salas de EJA são heterogêneas, com estudantes de perfis bastante diversificados, homens e mulheres que nunca estudaram ou que pararam de estudar devido ao trabalho ou a família. Isto é, jovens e adultos de idades que variam de 30 a 70 anos, que foram muitas vezes marginalizados socialmente e excluídos do sistema de ensino. Há, sobretudo, expressivo número de idosos e portadores de deficiências auditivas, físicas e intelectuais. Desse modo, é significativa a necessidade da elaboração de currículo diferenciado, de qualidade, com conteúdos significativos, tendo em vista a especificidade desta modalidade.

Gatti (2009) demonstra as fragilidades no conjunto curricular dos cursos de Pedagogia, muitas vezes com características disciplinares fragmentárias, estágios sem planejamento e supervisão inadequada, apresentando determinado grau de precariedade quanto ao conjunto de conhecimentos e as formas de articulá-los ao longo do curso.

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, (...) aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos socioeducacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. Na formação continuada, oferecida sob várias

condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional. Nem sempre esta formação se acha disponível, nem sempre ela é adequada. (GATTI, 2009a, p. 95-96.)

É necessário, portanto, garantir a formação para os professores alfabetizadores que trabalham no 1º segmento do Ensino Fundamental na modalidade da EJA, que seja capaz de oferecer saberes específicos socioculturais e pedagógicos coerentes com as peculiaridades dos jovens e adultos trabalhadores, sobretudo a partir da legislação já estabelecida em que “a EJA tem ocupado nas redes formais de ensino, deixando de ter caráter supletivo, compensatório e extraoficial para tornar-se um direito” (SOARES, 2008, p. 90), sem desconsiderar que estes profissionais, formados nos cursos de Pedagogia, são pedagogos-professores¹, ou seja, podem atuar como coordenadores, participar da construção do currículo das instituições de ensino que possuem a referida modalidade, assim como podem exercer funções de gestão.

O presente estudo decorre de pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – FFCLRP/USP e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo – GEPEFOR. Esta pesquisa traz como problemática a (in)visibilidade da Educação de Jovens e Adultos no âmbito dos cursos de Pedagogia,

¹ O termo “pedagogo-professor” é utilizado com a finalidade de especificar o referido profissional: graduado em Licenciatura em Pedagogia que pode atuar exercendo as habilidades de magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio e na gestão educacional da Educação Básica (administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional). Sendo este profissional denominado ‘pedagogo’ por ter a possibilidade de realizar atividades do campo pedagógico/administrativo e ‘professor’ que exerce atividades relacionadas ao campo da licenciatura. Já o pesquisador Pinto (2011) utiliza o termo “pedagogo escolar” ao se referir àqueles profissionais que exercem funções fora da sala de aula, nas atividades de gestão, coordenação e direção da escola.

tendo como objetivo geral a análise da formação inicial do educador de jovens e adultos oferecida pelas universidades públicas no estado de São Paulo, a partir das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, e como objetivos específicos: a) Mapear a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia das universidades públicas no estado de São Paulo; e b) Analisar os programas de ensino das disciplinas relacionados ao campo de Educação de Jovens e Adultos, a fim de averiguar a representatividade dos conhecimentos concernentes à EJA para formação inicial de professores (concepções, fundamentos teóricos, metodológicos e demais elementos curriculares que contribuem para a identidade desta área).

Os pressupostos teóricos do presente estudo contemplam o panorama histórico e legislativo sobre o curso de Pedagogia e a discussão sobre a ampliação do que é ser pedagogo no Brasil, bem como a formação de professores e concepções de currículo (LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 2011; PIMENTA, 2011). Integram-se também aos pressupostos teóricos investigações sobre a questão da formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos e a discussão sobre direito e qualidade na educação básica (SOARES, 2006, 2008; MOURA, 2009; VENTURA, 2001). Ressalta-se que o presente estudo trata de pesquisa qualitativa de natureza exploratória (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010) e utiliza como fundamentação metodológica a Análise Documental e a Análise de Conteúdo, embasando-se nos estudos de Cellard (2008), Franco (2007) e Bardin (2000) que dão suporte para as análises dos dados. O *corpus* documental desta pesquisa constitui-se a partir das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições públicas no estado de São Paulo (Universidade de São Paulo –USP; Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP; Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP e Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP).

Para melhor organização textual, o presente capítulo está dividido em três principais seções, sendo a primeira seção

intitulada “Curso de Pedagogia, currículo e formação inicial pra a EJA” a qual apresenta um panorama histórico e legislativo sobre o curso de Pedagogia no Brasil, a discussão sobre seu campo epistemológico e currículo, assim como a questão da formação inicial de professores para a EJA, seus dilemas e perspectivas. A segunda seção “Metodologia da Pesquisa” contempla os fundamentos metodológicos, a delimitação do *corpus* de análise e as instituições investigadas pelo presente estudo. A terceira seção nomeada “Resultados e Discussão” com as respectivas dimensões de análise, seguidos das “Considerações Finais”.

Curso de Pedagogia, Currículo e Formação Inicial para a EJA

Em se tratando da formação do pedagogo-professor a legislação brasileira aponta para um quadro de complexidade no qual o curso de Pedagogia tem sua identidade constantemente discutida. Os documentos oficiais ressaltam a complexidade do que é ser pedagogo no Brasil e refletem a estruturação e organização dos currículos dos cursos de Pedagogia, que, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), compete a

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

De acordo com esta normatização, é previsto, ainda, que o professor atue na organização e gestão em sistemas e instituições de ensino, tais como:

- I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

As dimensões docência e gestão causam impactos na formação, dificultando a inserção deste profissional no mundo do trabalho, pois para ser professor há saberes específicos que, muitas vezes, não são contemplados profundamente nos cursos de Pedagogia, assim como grande parte dos estudantes chegam à universidade sem a formação básica no que se refere às disciplinas específicas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

No Brasil, o curso de Pedagogia, regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de bacharéis (técnicos em educação) e licenciados em pedagogia.

Ao longo de sua história teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes. Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o “esquema 3+1”, para o curso de Pedagogia. O “esquema 3+1” refere-se ao acréscimo de um ano com disciplinas da área de educação à formação do bacharel para obtenção do título de licenciatura.

A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a “formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção”, fosse feita “no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado”.

Em meados da década de 1980 as habilitações são suprimidas, iniciando-se um processo de investimento em um currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério, tendo em vista a obrigatoriedade e ampliação do Ensino Fundamental.

Os documentos legais, ora explicitados, identificam a ampla caracterização e complexidade do que é ser pedagogo no Brasil, que reflete na estruturação e organização dos currículos dos cursos de Pedagogia.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) evidenciam que o curso de Pedagogia forma pedagogos, portanto, este profissional estuda o que se insere na práxis da educação da sociedade, incluindo o ensino. Estes autores explicitam que a base do curso de Pedagogia não pode ser a docência, pois

(...) todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 84).

Saviani (2011) explicita os dilemas da formação de professores a partir das mudanças na legislação no Brasil, que são constatadas principalmente pelos seguintes documentos oficiais: 1) **Parecer CNE/CP 9/2001**, aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente modificado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, bem como a Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002 que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.²; 2) **Parecer**

² Ressalta-se que recentemente a Resolução CNE/CP n. 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi revogada e alterada pelas Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020, que definem novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (e Formação Continuada) de Professores para a Educação Básica e instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (e Formação Continuada) de Professores para a Educação Básica. Tais resoluções foram centro de debates e críticas levantadas por diversas universidades do País que questionaram seu caráter instrumental por se constituírem normativas de cunho neoliberal que descaracterizam a formação de professores.

CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, assim como a Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006 que instituiu as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; 3) **Iniciativa do MEC** de organizar o sistema nacional de formação dos profissionais do magistério, sob coordenação da CAPES.

Enfatiza-se, contudo, que toda legislação se constitui em um currículo prescrito estabelecido pelos sistemas de ensino e, em alguns casos, um currículo distanciado do real que, na busca da padronização, não respeita a diversidade encontrada nas regiões do País. Os estudos de Sacristán (2000) concebe o currículo não como um conceito abstrato, mas como uma construção cultural que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. Para este autor, “o currículo (...) é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

O autor demonstra que o currículo pode ser analisado por cinco âmbitos, quais sejam: ponte entre a sociedade e a instituição de ensino; projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdo; expressão formal e material do conhecimento; campo prático, que envolve o território de intersecção de práticas diversas e interação entre teoria e prática; e atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Para Arroyo (2007),

o currículo é o polo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos (...) dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos. (ARROYO, 2007, p. 18)

O currículo bem como o projeto político pedagógico e as propostas curriculares devem, portanto, propiciar momentos de diálogo e reformulação de práticas pedagógicas ao considerar as

reuniões de professores e alunos espaços de discussão e debates. Por sua vez, as disciplinas devem contemplar os saberes relacionados aos contextos dos educandos. Desta maneira, pode-se ampliar as formas de participação, formar sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade em que vivem.

Os estudos de Ventura (2001) e Moura (2009) evidenciam os marcos históricos e políticos da Educação de Jovens e Adultos importantes para a compreensão da formação de professores para a EJA. Ventura (2001) demonstra que a trajetória inicial da EJA no Brasil é marcada pelas campanhas de erradicação do analfabetismo promovidas pelo MEC, configurando um marco na constituição da educação de jovens e adultos. Em 1949, acontece a primeira Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), organizada pela UNESCO a qual estava preocupada em organizar ações que eliminassem o analfabetismo no país.

Conforme assinala Moura (2009),

A EJA somente passa a receber atenção por parte do poder público na década de 1940, quando acontecem inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso tais como: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino Supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949. (MOURA, 2009, p. 50).

Com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. O período entre os anos de 1964 e 1985 foi caracterizado pelo governo militar e o conseqüente predomínio das concepções tecnicistas e economicistas. Durante esse período, de ditadura militar, a “Educação de Jovens e Adultos passa ser utilizada com estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais” (MOURA, 2009, p. 51), tendo como objetivo formar

e transformar jovens e adultos em trabalhadores aptos a atender as necessidades e interesses das áreas econômicas do país.

As iniciativas em prol da EJA nos anos 60 e meados dos anos 70 abordaram uma “política de formação de professores e foram desenvolvidas através de professores improvisados, temporários e ‘selecionados’ através de injunções políticas paternalistas e eleitoreiras”. (MOURA, 2009, p. 52).

Na década de 1980, em um cenário repleto de lutas e movimentos sociais tendo em vista a redemocratização do país e a democratização das instituições, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que reflete muitas dessas lutas pelas conquistas de direitos, assim como o da educação. Com a CF 88 a EJA ganha maior visibilidade e importância sendo vista como direito destes sujeitos e não apenas como um favor ou uma medida compensatória.

Sobre esta questão Soares e Simões (2004) apontam que

a LDB 9394/96 estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento. Ao mesmo tempo, assistimos à iniciativa de alguns governos municipais e estaduais no sentido de promover ações de “capacitação” do corpo docente através da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto. (SOARES; SIMÕES, 2004, p. 26).

O estudo realizado por Soares (2008) evidencia que nos anos de 1980 o currículo do curso de Pedagogia contemplava as habilitações em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, as quais eram marcadas por forte dimensão técnica e nesta época foi criada uma habilitação em EJA que “foi fruto de uma discussão ampla sobre a formação do pedagogo e as possibilidades de sua inserção na sociedade, debate que marcou, durante os anos 1980, muitas universidades e fóruns acadêmicos educacionais brasileiros.” (SOARES, 2008, p. 88).

Ao final dos anos de 1990, dentre outras ações e programas, o MEC cria o Programa “Brasil Alfabetizado”, contribuindo com os órgãos públicos estaduais e municipais, bem como com instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para desenvolverem ações de alfabetização. Este programa reforça a questão da não necessidade de se formar professores para atuar na alfabetização de adultos, na medida em que os alfabetizadores do programa, muitas vezes, não são formados para a docência.

Assiste-se recentemente um cenário em que ainda há discrepâncias entre as políticas educacionais da educação básica ao que é feito na prática, principalmente em relação ao público da EJA, apesar do histórico legislativo e da busca para desenvolver e melhorar esta modalidade, ainda há problemas em relação à formação dos professores atuantes nesta modalidade de ensino.

Metodologia da Pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa de natureza exploratória (DESLAURIERS E KÉRISIT, 2010). Este tipo de pesquisa caracteriza-se pelo levantamento bibliográfico, constituição do *corpus* e análise. O *corpus* documental desta pesquisa se constituiu a partir da proposta curricular dos cursos de Pedagogia das seguintes instituições públicas no estado de São Paulo: USP (*campus* de São Paulo e Ribeirão Preto), UNIFESP (*campus* de Guarulhos), UFSCar (*campus* de São Carlos e Sorocaba), UNESP (*campus* de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente e Rio Claro) e UNICAMP. Foram encontradas um total de 19 disciplinas relativas à EJA nas instituições supracitadas.

O critério de escolha por estas instituições públicas paulistas (USP, UNIFESP, UFSCar, UNESP e UNICAMP) ocorreu por contemplarem, na proposta curricular do curso de Pedagogia, a área/disciplina de EJA. O critério de escolha pelas instituições públicas ocorreu também por apresentarem autonomia relativa diferenciada das privadas, uma vez que tais instituições podem fazer escolhas mais ousadas do que o previsto no projeto

pedagógico instituído pelo órgão regulatório e que não são regidas pela lógica mercantilista em termos de inovações, além de manterem diálogo com as demandas e a realidade sociais, possuem em seu projeto a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão.

O presente estudo utilizou como referência a pesquisa intitulada *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo* (2011)³, desenvolvido pelo grupo de estudos GEPEFE-FEUSP, coordenado pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, que realizou o levantamento e coleta de dados de todos os cursos de Pedagogia existentes no Estado de São Paulo, oferecidos por instituições públicas e privadas. Das 144 instituições de ensino superior pesquisadas no estudo citado, 119 ofertam disciplinas na área de EJA. Este dado demonstra que a EJA tem uma representatividade nos cursos de Pedagogia, porém há a necessidade de investigar a carga horária, conteúdos e bibliografia abordados nas disciplinas.

Como procedimento de coleta de dados, efetuou-se o levantamento, em meio eletrônico nas websites das instituições, de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), das matrizes curriculares e dos programas de ensino das disciplinas (obrigatórias e optativas) juntamente com suas ementas, observando primeiramente a carga horária destinada e o período

³ O estudo citado se constitui nos dados coletados e analisados no relatório técnico (processo 401675/2011-4, edital n° 7/2011) do Projeto: “*A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*” apresentado em fevereiro de 2014 na Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação (FE/USP), pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE). Tal trabalho teve como foco de investigação a formação inicial de professores atuantes nas modalidades de ensino Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, porém a escrita introdutória do relatório deixa claro que por mais que a Educação de Jovens e Adultos não tenha sido amplamente abordada reconhece-se que esta modalidade de ensino mereceria análise específica pela relevância da temática no país pelos altos índices de analfabetismo ainda existentes.

em que a disciplina voltada para a EJA ocorre ao longo do curso de Pedagogia, procurando identificar a representatividade dos conhecimentos concernentes à formação do professor para atuar na EJA. Estes documentos foram analisados a partir da análise documental de acordo com os estudos de Cellard (2008) e da Análise de Conteúdo, que permite ao pesquisador fazer inferências (conclusão, raciocínio, dedução, indução) sobre qualquer um dos elementos da comunicação. O critério de categorização ocorreu por Unidade de Contexto cujo tema se refere à EJA.

As categorias construídas para este estudo ocorreram a partir de: a) Objetivos propostos pela presente pesquisa, ou seja, investigar a (in)visibilidade da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas; b) Caracterização da EJA nas IES no estado de São Paulo e c) Programas de ensino das disciplinas de EJA das universidades públicas paulistas focalizadas pela presente pesquisa.

Sendo assim, as categorias definidas para o presente estudo foram as seguintes: **Categoria A:** Campo epistemológico da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia. Abarcando as dimensões: 1. O lugar que a EJA ocupa nos cursos de Pedagogia, que foram investigados através da carga horária e a oferta das disciplinas de EJA nas instituições; 2. Fundamentos históricos, políticos e teórico-práticos da EJA, que foram analisados por meio da nomenclatura das disciplinas e de suas ementas contidas nos programas de ensino a fim de averiguar quais os enfoques epistemológicos dados nas disciplinas da EJA. **Categoria B:** Currículo de Educação de Jovens e Adultos dos cursos de Pedagogia nas IES públicas paulistas. Compreendendo as seguintes dimensões: 1. Objetivos da disciplina; 2. Conteúdo programático; 3. Bibliografia trabalhada, abordada nas disciplinas de EJA das instituições públicas no estado de São Paulo.

Vale ressaltar que por se tratar de uma pesquisa documental de cunho teórico, na qual não há o envolvimento de questionários, entrevistas, observações de pessoas, esta pesquisa foi isenta de apresentação e anuência de execução pelo Comitê de Ética.

Enfatiza-se, outrossim, que para maior detalhamento acerca dos procedimentos metodológicos, averiguação dos quadros e tabelas construídas para o desenvolvimento das análises, verificar em Elias (2018).

Resultados e Discussão

De acordo com os resultados obtidos pelo estudo, sobre as disciplinas de EJA, estas são oferecidas pela maioria dos cursos em nível obrigatório. Entre as 19 disciplinas encontradas por esta pesquisa, 11 disciplinas são obrigatórias, incluindo 3 que possuem estágio curricular obrigatório, e 8 optativas. Apenas três instituições analisadas contemplam o estágio na modalidade de EJA em nível obrigatório.

Levantar a questão sobre o estágio é de extrema relevância para o presente estudo pois, para além da sua obrigatoriedade, o estágio é uma oportunidade conferida ao estudante de Pedagogia para construir sua reflexão sobre a prática pedagógica, ainda melhor se realizado com fundamentações teóricas que dão suporte às observações. Assim,

com o apoio de conhecimentos teóricos e dos que estão sendo possíveis produzir perante a prática em análise, os futuros professores vão produzindo suas compreensões pessoais, seus saberes e o compromisso ético-profissional; para tanto, se fez necessário que o estágio se constituísse em um espaço/tempo desencadeador de observações, problematizações, investigações, leituras, análises e formulações de novos conhecimentos essenciais à atuação. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 11).

Em termos de carga horária, as instituições fornecem a mesma quantidade de horas (em média 60h). As disciplinas de EJA são oferecidas apenas no final do curso, isto é, a partir do 7º semestre (ou último ano). Apenas algumas instituições proporcionam outras oportunidades de inserção e formação na EJA com projetos de extensão e grupos de estudos e pesquisa.

Dentro da primeira categoria desenvolvida para esse estudo, constatou-se as seguintes inferências: 1. As disciplinas de EJA são, na metade dos casos analisados, oferecidas de forma optativa; 2. As disciplinas de EJA são, na maioria dos casos analisados, oferecidas nos últimos semestres dos cursos de Pedagogia; 3. As disciplinas de EJA possuem menor carga horária em relação às outras áreas de conhecimento abordadas no curso de Pedagogia; 4. Há quase inexistência de oferta de estágios para a modalidade; 5. Maior atenção dos cursos pela metodologia e pelas práticas de ensino; 6. Apenas algumas instituições possuem de fato a área da EJA em termos de distribuição das disciplinas no decorrer do curso de Pedagogia, quantidade de disciplinas oferecidas e formas de articulação dos temas entre elas; 7. Algumas instituições demonstram nas ementas das disciplinas a importância de se conhecer o panorama histórico, político e legislativo concernente a esta modalidade de ensino, assim como a pertinência de se conhecer os sujeitos educandos da EJA; 8. Nas disciplinas de metodologia e de estágio é recorrente o caráter instrumental em detrimento do aprofundamento das questões que envolvem os sujeitos educandos da EJA.

No tangente às análises da segunda categoria, os cinco grandes temas abordados nas disciplinas encontram-se: “fundamentos”, em 8 disciplinas; “metodologias e práticas educativas”, em 5 disciplinas; “história”, em 2 disciplinas; “políticas públicas”, em 1 disciplina e 3 disciplinas de estágio. A depender do tema abordado – se de fundamentos, metodologia ou práticas educativas, políticas públicas, história e estágio – os objetivos propostos pelas disciplinas de EJA estão relacionados aos temas principais, assim como estão de acordo com os conteúdos propostos e estes estão contidos na bibliografia trabalhada.

É notável a partir das análises realizadas, concepções da EJA como um direito humano, a partir de sua trajetória histórica na perspectiva de lutas e movimentos sociais, composta pela diversidade de sujeitos, tocando em questões sobre identidade dos educandos da EJA e sentidos dos métodos de alfabetização.

Sobre a questão do currículo nos cursos de Pedagogia, conforme salienta Arroyo (2007), “a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos (...) dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos.” (ARROYO, 2007, p. 18). Todos estes fatores se não são avaliados e analisados pela equipe docente de determinada instituição podem se tornar agravantes para o pleno trabalho e desenvolvimento do curso, interferindo sobre a formação do estudante.

Este estudo fundamenta-se na perspectiva que aborda o currículo dos cursos de Pedagogia aliado a propostas didático-metodológicas que identificam no ensino-aprendizagem uma possibilidade que o sujeito em formação possa, de maneira autônoma, por meio do ensino ligado à investigação, se formar na possibilidade de transformar-se em um pesquisador da própria ação e não em um currículo engessado, o qual fecha as possibilidades que os estudantes possuem de se tornarem críticos e apreenderem importantes conhecimentos sobre a sua área, um currículo centrado em disciplinas compartimentadas que não possuem mínima articulação entre si, dificultando ao estudante a compreensão integral sobre os fatores que abarcam a profissão pedagogo-professor.

Considerações Finais

Os resultados deste estudo mostram que é possível observar potencialidades nos cursos de Pedagogia das instituições públicas paulistas analisadas, no entanto, a (in)visibilidade da EJA no âmbito dos cursos de Pedagogia ocorre a partir da oferta reduzida desta modalidade de ensino nos cursos de formação inicial de professores do Estado de São Paulo. Pensar e tomar consciência do campo da Educação de Jovens e Adultos como um campo científico que luta para ter espaço, é também pensar na formação do professor nos cursos Pedagogia em termos de estruturação do

curso, tempo de oferecimento, currículo, tempos e espaços destinados à área.

Apesar das políticas-legislativas reconhecerem a EJA como direito, ainda se confere a responsabilidade da formação nesta modalidade para campanhas e programas de alfabetização, sendo tratada com descuido pelos sistemas de ensino e, conseqüentemente, pelas instituições de formação de professores. É possível identificar que a formação inicial dos pedagogos-professores é influenciada historicamente por mudanças econômicas e governamentais que influenciam as políticas legislativas educacionais, principalmente no que se refere ao direito e à qualidade da Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, tendo em vista o panorama recente, o aumento da demanda por educação à distância e a desmobilização das políticas públicas, ainda perdura a situação de negligência no que se refere à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, não havendo perspectiva para o equacionamento do Plano Nacional da Educação 2014-2024 citado anteriormente. Sendo assim, em vista das políticas governamentais neoliberais, o problema tem se agigantado e está longe de ser solucionado.

As consequências de uma formação aligeirada resultam na formação em serviço dos educadores, havendo a adaptação de métodos, materiais e currículo do ensino regular, utilizados para a educação de crianças, infantilizando a educação de adultos, além disto, os docentes têm baixa expectativa sobre a aprendizagem dos educandos da EJA por não possuírem conhecimentos específicos para o trabalho com adultos. Portanto, o presente estudo defende a garantia de uma formação de qualidade aos professores atuantes em todas as modalidades do ensino, com nenhuma forma de aligeiramento de cursos de formação que constituirão apenas para responder ao mercado de trabalho vazios de conteúdo formativo.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014.

_____. 2ª Conferência Nacional de Educação CONAE. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional da Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**. (Documento final), nov., 2014.

- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DESLAURIERS, J; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ELIAS, K. S. **O lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos na formação do professor nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas no estado de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº. 130, p. 63-97, jan. 2007.
- GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai, 2009a.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 2004.
- MOURA, T. M. de M. (Org.). **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. Formação de Educadores de Jovens e Adultos Realidades, Desafios e Perspectivas Atuais. **Práxis Educacional: Vitória da Conquista**, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez., 2009.
- PIMENTA, S. G. et al. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo**. (Projeto de Pesquisa). São Paulo: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2011.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**. v. 9, n. 1 jan/jun. 2011; p. 07-19.

PINTO, U. de A. **Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**. v. 9, n. 1 jan/jun. 2011; p. 07-19.

SOARES, L. (Org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____; SIMÕES, F. M. A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos. Revista **Educação & Realidade**, v.2, n.25, p. 25-39, jul./dez., 2004.

_____. O Educador de Jovens e Adultos e sua Formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun., 2008.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Acessado em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>, 2001.

Capítulo 17

PROFISSIONALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS ANOS INICIAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO: ATRIBUIÇÕES, SABERES E ESPECIFICIDADES DA FUNÇÃO

Inês Aparecida Bolandin Marcomini
Flávia Pinheiro da Silva Colombini

Introdução

A compreensão da profissionalidade do Coordenador Pedagógico da Educação de São Paulo na modalidade formação continuada em serviço é o ponto de partida para a reflexão dos conhecimentos construídos e organizados neste capítulo. Observa-se que há um referencial teórico importante que trata da profissão docente, dos seus saberes e especificidades, todavia, em relação à Coordenação Pedagógica, aos saberes inerentes à função, são poucos os estudos.

O contexto escolar necessita de um olhar cada vez mais atento e cuidadoso em relação à formação do Coordenador Pedagógico, tendo em vista a construção de saberes epistemológicos e práticos, de maneira processual e contínuo que se desenvolve ao longo de sua vida de trabalho.

No exercício da função de Coordenador Pedagógico existem desafios que remetem às condições de designação e atuação deste profissional, principalmente relacionado ao viés meritocrático e de controle das ações, tendo em vista as normativas do sistema que o consideram como executor de projetos de governo. Desta forma, para subverter esta ordem que historicamente embasa o trabalho da Coordenação Pedagógica e combater esta política neoliberal que tolhe sua posição de gestor pedagógico, é preciso refletir como se

constituiu a Coordenação Pedagógica, no contexto da formação continuada em serviço e do saber construído coletivamente, uma vez que a formação de professores no coletivo escolar consiste em um dos papéis da Coordenação Pedagógica. Para tanto, faz-se necessário explicitar o que se entende por profissionalidade e desenvolvimento profissional e refletir sobre as especificidades dos saberes do Coordenador Pedagógico. Outro conceito importante a ser discutido é o que se entende por formação continuada em serviço e seus desdobramentos, em como o conceito de formação inicial, constitutivos do desenvolvimento profissional.

Autores como Alvarado-Prada (2010), Gimeno Sacristán (2014), Marcomini (2020), Marcelo Garcia (1998; 2009), Morgado (2011) e Nóvoa (1992, 2007, 2009, 2014), Domingues (2014) e Fernandes (2004, 2009, 2012, 2018), entre outros embasaram as discussões teóricas apresentadas neste artigo e serão referência, especialmente, para discutir as atribuições e o papel desempenhado pelos Coordenadores Pedagógicos, que diferem da ação docente, porém são complementares. Como referência para o conceito de desenvolvimento profissional, adotamos os estudos de Marcelo Garcia (1999, 2009), Christofer Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Marielda Pryjma e Maria Sílvia Winkeler (2014).

Sendo assim, na primeira parte do capítulo apresenta-se a constituição dos conceitos profissionalidade, desenvolvimento profissional e formação inicial. Na sequência, a temática “formação continuada em serviço” a partir de Gorzonji e Davis (2017) e Placco e Almeida (2011), compreende-se qual o entendimento e a importância deste momento para a formação do formador enquanto forma, bem como o contexto escolar – espaço/ lugar – para consolidar este encontro formativo (formador-formando/ Coordenador Pedagógico-Professor).

O presente capítulo refere-se a um recorte da dissertação de mestrado intitulada “A profissionalidade dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental da rede pública estadual de Ribeirão Preto, defendida em 2021. A metodologia utilizada para o estudo, análise e interpretação dos

dados é a pesquisa de abordagem qualitativa pautada em Minayo (2012) e a Análise de Conteúdo Temático na perspectiva de Bardin (2016), com contribuições de Cellard (2008), considerando duas categorias de natureza temática: “Profissionalidade do Coordenador Pedagógico” e a “Formação continuada em Serviço” (MARCOMINI, 2021, p. 26).

A partir da análise dos instrumentos selecionados para a pesquisa, questionário e grupo focal, oportunizou-se delimitar, à luz do referencial teórico, os saberes do Coordenador Pedagógico, as fragilidades da função, suas limitações e necessidades, de maneira a compreender a profissionalidade e seu desenvolvimento profissional, no contexto da Educação de São Paulo, sua complexidade e os desafios existentes no exercício da função.

1. Profissionalidade e desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico: a complementaridade de dois conceitos fundantes

Para tratar de dois conceitos fundantes e complementares, profissionalidade e desenvolvimento profissional, recorreu-se a autores renomados que estudam a temática. Entretanto, foi necessário redimensionar as reflexões, pois não foram encontrados elementos que articulassem os conceitos citados com o profissional Coordenador Pedagógico, exigindo um olhar para o campo da docência e sua reestruturação para a função de coordenador. Ressalta-se ainda, a importância da teoria e da prática para delimitar a profissionalidade e o desenvolvimento profissional, pois segundo Marcomini (2020), ambos se concretizam por meio da relação entre os pares, embasados na dialética da teoria e prática, principalmente pela reflexão sobre a ação.

O autor Gimeno Sacristán (2014) delimitou profissionalidade como:

[...] é a afirmação do que é específico na ação docente, como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de

atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor [...] está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma tem que ser contextualizado. (GIMENO SACRISTÁN, 2014, p. 65).

Sendo assim, constata-se que a profissionalidade tem relação estreita com outros conceitos e contextos, bem como com o componente histórico e social. Desta forma, faz sentido redimensionar este conceito para a função de Coordenador Pedagógico, considerando o contexto atual. Cabe destacar que a profissionalidade tem sua centralidade nos componentes da formação inicial, na graduação como docente, na formação continuada (continuidade de seus estudos após a graduação), na formação continuada em serviço e na sua atuação, seja com seus pares, seja com os professores no espaço escolar. Entendendo-se que esses elementos constituem a base para o exercício da função, são progressivos e devem ser constantemente atualizados.

Outro autor que agrega ao conceito de profissionalidade e de desenvolvimento profissional é Morgado (2011), que faz referência às competências e à identidade que se desenvolvem durante a vida profissional do Coordenador Pedagógico. Tais competências são desenvolvidas desde a fase de estudante deste profissional, nas dimensões pessoal e subjetiva. O indivíduo integral é forjado em suas vivências, percepções e concepções, inclusive.

Libâneo (2015), que se aproxima mais amiúde dos estudos sobre a função do Coordenador Pedagógico, destaca que a profissionalidade e o desenvolvimento profissional se caracterizam como um conjunto em que se preza os valores, atitudes, habilidades e competências, assim como os conhecimentos concernentes à atuação, necessários para promover o processo ensino e aprendizagem nas escolas, por meio do acompanhamento da ação docente e das aprendizagens dos estudantes.

Tendo em vista que para o exercício da função o Coordenador Pedagógico na maioria das redes de ensino é necessário ter experiência em docência anterior ao cargo de coordenador, este

elemento indica que a prática docente e os estudos oriundos dela contribuem para a atuação do coordenador pedagógico, porém estas experiências não são suficientes. Novos estudos e esforços são necessários para a construção de novos saberes relacionados à coordenação pedagógica, pois o coordenador, no ambiente da escola, passa a ser o parceiro mais experiente do Professor. Esta situação demanda ainda maior atenção, para que não fragilize o trabalho coletivo, em detrimento ao trabalho individual.

Para a realização deste estudo, compreendemos o conceito de “desenvolvimento profissional docente” aplicado ao universo dos coordenadores pedagógicos, de acordo com Marcelo Garcia (1999, 2009), Christofer Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Marielda Pryjma e Maria Sílvia Winkeler (2014)

Marcelo Garcia (1999) apresenta o desenvolvimento profissional como parte da formação docente. Para ele, a formação de professores se divide em três etapas: a formação inicial, a formação durante a fase inicial da profissão e o desenvolvimento profissional propriamente dito. Sendo que o desenvolvimento profissional ocorre na fase de estabelecimento e amadurecimento do professor no desempenho de sua função. Para o autor, o desenvolvimento profissional se compõe de diversos fatores como a busca autônoma do profissional por cursos de formação, a participação em cursos propostos pelas instituições em que trabalha, a investigação e reflexão tomadas a partir da própria prática, o apoio profissional mútuo entre os pares, as ações supervisoras vivenciadas etc. Sendo assim, o desenvolvimento profissional não pode ser pensado de forma distante da formação inicial e das experiências formativas que o profissional vivencia nos primeiros anos de desempenho de suas funções. Marcelo Garcia (2009, p.9;11) define o desenvolvimento profissional como um processo contínuo e de evolução que “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.” e que “se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”. Nesse

sentido, o autor destaca também o importante papel que a identidade profissional tem sobre o desenvolvimento profissional.

Temos que considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional.” (MARCELO, 2009, p. 12).

Os contextos escolares e as variadas culturas individuais e institucionais que compõem a escola exercem grande influência sobre o desenvolvimento profissional dos Coordenadores Pedagógicos. Segundo Day (2001, p.15), “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente.” Day (2001) defende ainda que o desenvolvimento profissional do professor se materializa quando seus esforços formativos são direcionados, de forma consciente ou não, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e consequentemente para a melhoria da qualidade da educação.

Oliveira-Formosinho (2009) destaca a amplitude do conceito desenvolvimento profissional. De acordo com a autora, este conceito engloba diversos elementos constitutivos da trajetória individual e profissional dos docentes. Aspectos familiares e escolares (mesmo da educação básica), crenças, leituras de mundo, pensamentos refletem e compõem o desenvolvimento profissional docente.

Para Pryjma e Winkeler (2014) a formação contínua e o consequente desenvolvimento profissional só podem ocorrer em contexto, onde as práticas sejam objetos de reflexão e sirvam como propulsoras de mudanças. Sendo assim, as autoras, assim como Oliveira-Formosinho (2009) desconsideram cursos de formação impostos à realidade do professor de forma alheia ao que ele vivencia, carregados de ideias descontextualizadas.

Nessa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento profissional é assumido pelo docente, pelos gestores da instituição educacional, determinado pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional. Não haverá

desenvolvimento profissional sem que o docente comprometa-se com esse processo, e esse será valorizado na medida em que a instituição educacional priorizar ações nessa ordem. (PRYJMA; WINKELER. 2014, p. 29).

Muitos estudos tratam sobre a contribuição e influência do coordenador pedagógico para com o desenvolvimento profissional dos docentes que ele coordena, visto que gerenciar a formação continuada em serviço dos professores é uma de suas principais funções. Porém, pouco ainda se discute sobre o desenvolvimento profissional dos próprios coordenadores, sendo que este desenvolvimento enfrenta alguns entraves, principalmente no que se relaciona à sua formação inicial e continuada, assim como a indefinição identitária deste profissional (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Portanto, entende-se como necessário discutir a formação inicial e continuada dos Coordenadores Pedagógicos não só como uma etapa na constituição de sua identidade, mas também como parte profícua para o próprio desenvolvimento profissional destes educadores.

Os conceitos de profissionalidade e desenvolvimento profissional coadunam-se mediante o fato de alguns autores-referência para o capítulo, em muitas situações os colocam como sinônimos, conforme explicita Gorzoni e Davis (2017, p.78, grifo do autor): “O conceito profissionalidade docente (*Coordenador Pedagógico*), aparece relacionado à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências [...]”. Sendo assim, os conceitos congregam e se complementam à medida que contribuem para compreender como as condições desta função, bem como o processo de construção e apropriação do trabalho, atitudes, valores, aspectos sociais e culturais e a personalidade, de forma articulada e progressiva, se estruturam.

1.1 A formação inicial como constitutivo da função do Coordenador Pedagógico

Segundo Pryjma e Winkeler (2014, p.23), “[...] a formação inicial é uma etapa que permite a constituição profissional do sujeito [...]”. Porém, apesar de serem entendidos como processos independentes, a formação inicial, a formação continuada e o desenvolvimento profissional também se interrelacionam e, juntos com os aspectos das dimensões pessoais de cada educador, compõem as individualidades profissionais de cada sujeito. No todo, estas individualidades materializam a identidade e a identificação com o cargo/função que se exerce.

Marcelo Garcia (1999; 2009) e Pinto (2014) diferenciam a formação inicial da formação continuada, sendo a inicial a formação recebida à nível de graduação, nos cursos de Licenciatura, que habilita a atuação do professor. Já a formação contínua ou continuada se relaciona aos processos formativos vivenciados pelos professores após seu estabelecimento na atividade profissional, seja por meio de cursos de pós-graduação, de especialização, extensão, participação em eventos e congressos. Ambas as formações compõem uma importante etapa do desenvolvimento profissional docente e de maneira análoga, pode-se comparar essas duas etapas de formação na constituição do desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico.

Placco, Souza e Almeida (2012) destacam falhas tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos (CPs). Para as autoras, a base de constituição identitária dos CPs é a formação docente, visto que a experiência docente é o principal requisito para o ingresso na função na maioria das redes de ensino. Porém, segundo elas, a base da formação inicial voltada para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a atuação do Coordenador Pedagógico. Como uma das proposições de políticas públicas próprias à coordenação pedagógica, as autoras apontam a diferenciação das duas funções (docente e coordenação)

já nos cursos de formação inicial, proporcionando aos alunos dos cursos de Pedagogia condições para a identificação com aspectos específicos da coordenação pedagógica. As autoras confirmam ainda que praticamente não existe formação continuada específica para este profissional que considere as peculiaridades da função.

1.2 A formação continuada em serviço: relação teoria e prática na atuação do Coordenador Pedagógico

Por meio de pesquisas realizadas em documentos oficiais constatou-se que o Coordenador Pedagógico no estado de São Paulo possui graduação em diferentes licenciaturas, pois tem como exigência ser portador de diploma de licenciatura plena, de acordo com a Resolução SE 75 de 2014. Porém, partindo-se do entendimento de Pinto (2006), os Coordenadores Pedagógicos são reconhecidos como pedagogos escolares, portanto, todos eles deveriam ter como requisito obrigatório para a função a formação em Pedagogia.

Outrossim, a formação continuada em serviço se consolida como contributo da atuação do Coordenador Pedagógico. Contudo, é importante destacar o que se entende por formação continuada em serviço e de que maneira ela fortalece seu trabalho.

Quando se fala em formação continuada em serviço, refere-se àquela que se realiza no dia a dia da escola, cujo formador é um membro da comunidade escolar, seja o Coordenador Pedagógico, quando em referência aos Professores, seja o formador do Coordenador Pedagógico. Nestas duas situações, há contribuições relevantes à profissionalidade/ desenvolvimento profissional, pois estão contidos no processo de constituição deste educador. Libâneo (2013) reforça esta ideia quando refere-se à formação continuada em serviço como “ações de formação dentro da jornada de trabalho”. (LIBÂNEO, 2013, p. 229).

Resgatando um pouco do processo histórico da formação continuada em serviço, seu início remete ao termo do saber-fazer, à técnica do como se faz, em detrimento da teoria que embasa toda

prática, sem referência com as necessidades da escola, ou da comunidade escolar, portanto, pouco ou nada contribuía com a profissionalidade/ desenvolvimento profissional dos educadores. É notória a relação entre teoria e prática no processo de formação, conforme destaca Saviani (2007), [...] “sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir”. (SAVIANI, 2007, p. 108). O autor, acrescenta à reflexão a necessidade da intencionalidade pedagógica nas ações de formação, em que os objetivos devem ser claros e factíveis, em cada encontro formativo.

Outro aspecto importante, relaciona-se à estrutura institucional. Para que a formação continuada em serviço aconteça adequadamente, tanto em relação ao tempo pedagógico, como ao espaço e aos recursos, há que se estabelecer disposições legais que deveriam sustentar este momento formativo, tão essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

O art. 62 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, atribui às esferas federais, estaduais e municipais a responsabilidade pela formação continuada em serviço, contudo, sem regulamentar aspectos importantes como os recursos físicos, financeiros e dispositivos para esta finalidade. As consequências são cursos e palestras que pouco contribuem com o formador (o Coordenador Pedagógico que forma o Professor), pois conforme destaca Nóvoa (2014) “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 2014, p. 57).

De acordo com o explicitado pelo autor, a formação continuada em serviço, por meio da reflexividade, permite a transformação da ação, seja do Professor, seja do Coordenador Pedagógico, que se forma enquanto forma o outro. As autoras Placco; Souza; Almeida (2011) ressaltam a importância do papel do

Coordenador Pedagógico, enquanto formador de Professores, um dos pilares de sua ação:

[...] em seu papel de formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa então destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011, p. 230).

Desta forma, estes papéis, exercidos pelo Coordenador Pedagógico e requerido na formação continuada em serviço, devem ser pautados no diálogo e na reflexão da prática à luz da teoria. Nóvoa (1992), evidencia a importância da rede de formação:

[...] a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 26).

O autor traz à tona a importância da autonomia como fator para a produção de saberes na formação continuada em serviço.

Podemos apontar como princípios que determinam a formação continuada em serviço, cuja finalidade é contribuir com a profissionalidade/ desenvolvimento profissional dos educadores, quais sejam: deve acontecer no local de trabalho e como parte da jornada; prevê a relação teoria e prática, com reflexividade crítica para a transformação da ação, com intencionalidade pedagógica; se dá como processo permanente, de uma vida, numa rede de formação, em que o Coordenador Pedagógico é o articulador e transformador, de forma dialógica e com autonomia.

Não se pode aceitar que o saber-fazer como uma técnica se sobreponha ao conhecer como se faz e por que se faz, de maneira a compreender a realidade do tempo histórico, social e cultural e

transformar a escola, seu entorno, a comunidade e a sociedade como um todo.

Há muitos desafios no que se refere à formação continuada em serviço, desde garantir o tempo e o espaço necessários até as condições de jornada adequada, investimentos políticos, financeiros e profissionais. Segundo Alvarado-Prada (2010) a formação implica as dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e as diferentes áreas do conhecimento. Logo, não é no isolamento, na ligeireza, que se promove a formação continuada em serviço e sim na construção e consolidação do espaço formativo na escola, com atuação do CP como formador de Professores.

2. Metodologia: conhecer e comunicar

O referido estudo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “A profissionalidade dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental da Rede Pública estadual de Ribeirão Preto”. Na realização deste estudo utilizou-se a pesquisa com abordagem qualitativa, que muito contribui para o avanço das Ciências Humanas e Sociais, por tratar os dados a partir de reflexões, considerando o contexto e traduzindo-os em saberes novos.

Para tanto, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário e o grupo focal, em que os participantes da pesquisa foram os Coordenadores Pedagógicos. A análise documental teve como subsídio as referências de Cellard (2008) para investigar as informações contidas e transformá-las em dados qualitativos. Esses dados foram organizados em Categorias e Eixos Temáticos de acordo com Bardin (2016), quais sejam: Categoria: I - Profissionalidade do Coordenador Pedagógico, Eixos Temáticos: 1 - processo pessoais formativos e 2 - Saberes profissionais; e Categoria II - A formação continuada em serviço, eixos temáticos: 1 - A formação continuada em serviço do CP e 2 - Desafios pessoais, profissionais e institucionais.

A partir das categorias e eixos foi possível analisar os resultados da pesquisa e ampliar as reflexões sobre a profissionalidade e do desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico.

3. A função do Coordenador Pedagógico - entre consonâncias e dissonâncias

Este tópico traz um recorte dos resultados do estudo realizado no tocante à função do CP, seus saberes e ciclo de vida. A centralidade do estudo remete à constituição da profissionalidade/ desenvolvimento profissional do CP, que agrega sua vida profissional, sua personalidade, suas práticas e epistemologias pertencentes aos saberes necessários para a função, que se consolidam ao longo da vida de forma processual, numa rede coletiva e colaborativa e que tem relação estreita com o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo com fragilidades e de forma precarizada o CP desenvolve saberes essenciais para o exercício da função.

3.1 Ciclo de vida do Coordenador Pedagógico

Observou-se que há relação entre a idade do CP e o tempo de profissão, sendo que os mais velhos, são mais experientes. Neste aspecto, autores renomados tratam do ciclo de vida dos profissionais, como Gonçalves (2009) que elaborou o “itinerário-tipo”, em que denomina como **fases/ etapas** de experiência e destaca cada uma delas: **Início - 1 a 4 anos** (em que se encontram 50% dos participantes) - primeiro contato com a função e sua realidade: período em que precisa da rede coletiva de apoio, que pode ser os CP mais experientes; **Estabilidade - 5 a 7 anos** (25% dos participantes estão nesta fase) - CP mais experiente, com mais saberes, que progride e exerce a função com mais autonomia; **Divergência** (positiva ou negativa) - **8 a 14 anos** (há 8% dos participantes) - corre-se o risco de enfrentar o desânimo e a

acomodação, ou, podem ser encontrar mais motivados e dinâmicos, inclusive com novos projetos; **Serenidade - 15 a 22 anos** (9% dos participantes) - o CP tem segurança do que faz e o faz bem; **Renovação e Desencanto - mais de 23 anos** (8% dos participantes) - tem domínio das atribuições da função e, ainda, está motivado para aprender coisas novas, mas que pode levar ao desencanto, não tem mais o que contribuir com o outro, ou, consigo mesmo.

Ressalta-se que as fases não são lineares e nem acontecem da mesma forma com todos os profissionais. Cada fase/etapa tem suas especificidades: ora levando um choque da realidade; ora enfrentando desafios novos; ora remetendo ao ápice da função, em que se encontra com segurança e subsídios para realizar e exercer a autonomia; ora recai sobre o aspecto negativo da função, em que se percebe limitado e incapaz de contribuir com a ação pedagógica.

Em todas as fases, destaca-se a necessidade da formação continuada em serviço como forma de subsidiar o trabalho de formador de Professores, como contributo da profissionalidade do CP.

3.2 Os saberes do Coordenador Pedagógico

Os saberes inerentes à função do CP perpassam pela formação inicial, de carácter transformadora e promotora de conhecimentos, a partir da reflexão sobre a prática, que dialogue com a realidade escolar para ofertar uma formação condizente com as necessidades da gestão pedagógica - fonte das atribuições deste profissional. Estes são saberes processuais e demandam progressão e continuidade, nas dimensões pessoais e profissionais. A autora Domingues (2014) destaca os principais aspectos de uma formação para o CP:

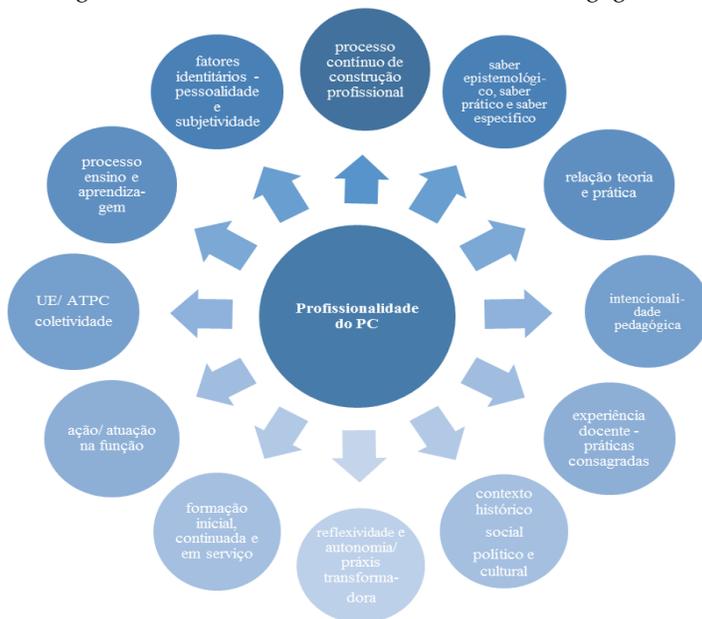
[...] conhecimentos sobre as teorias educativas; sobre os diferentes níveis de intervenção e formas de subsidiar as atividades docentes e discentes; sobre os professores: seus saberes, sua metodologia, seu processo reflexivo; sobre os alunos: sua maneira de aprender, sua interação com os colegas e com os professores; sobre a comunidade: suas expectativas em relação à escola e a

seu atendimento; e sobre o diretor e as demandas do trabalho, na perspectiva da cooperação, entre os outros conhecimentos. (DOMINGUES, 2014, p. 33).

Percebe-se que há uma multiplicidade de saberes referentes à função de Coordenação Pedagógica que se constrói com base no contexto social, cultural, político e histórico. O processo educativo é abrangente e complexo, seja para os estudantes como para os educadores.

De outro modo, a partir dos cinco saberes da docência de Saviani (1996) delimitou-se os cinco saberes do CP conforme Marcomini (2020) a saber: articulador e orientador dos atores educacionais, tendo em vista um trabalho em parceria; saber como os conhecimentos são construídos, ou seja, socialmente, acumulados e em constante transformação; saber como o Professor aprende; sobre as metodologias de ensino; sobre os processos de aprendizagem dos estudantes; sobre a os componentes da didática em diferentes disciplinas; sobre metodologias e estratégias de formação; ter como base o acompanhamento docente e a formação continuada em serviço; estar revestido do saber-fazer reflexivo para promover o aprendizado dos Professores de forma crítica-reflexiva; encarar o momento de formação em serviço como um lugar de formação e não tão somente como um espaço esvaziado de sentido. Tais saberes são essenciais para a constituição da função de Coordenação Pedagógica e da profissionalidade/desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico, conforme a figura a seguir.

Figura 1 - Profissionalidade do Coordenador Pedagógico:



Fonte: MARCOMINI, 2020, p. 136.

Esta composição revela o quanto o CP precisa de formação, seja inicial ou continuada em serviço, que esses saberes estão em constante transformação, em constante elaboração e reelaboração e, por isso, carregados de convenções sociais, históricas, políticas, culturais e educacionais. Nas situações de formação continuada em serviço, os saberes são colocados em jogo, como forma de construir novos conhecimentos, por meio de diálogos, reflexões e tomadas de decisão compartilhadas.

4. Considerações finais: Um conjunto de saberes que se transformam

Em relação à constituição da profissionalidade/ do desenvolvimento profissional dos CPs, sabe-se que vários obstáculos foram transpostos, outros tantos estão presentes, seja no campo da personalidade, seja no que se refere às normativas, ao território

institucional, de maneira a atender as dimensões sociais, políticas, históricas, culturais, ideológicas e pedagógicas da profissionalidade dos profissionais da educação. (MARCOMINI, 2020, p. 145).

Reforça-se o quão desafiante é constituir a profissionalidade/ o desenvolvimento profissional dos educadores. O estudo teve como princípio tratar desses conceitos e ao mesmo tempo trazer os contributos da formação continuada em serviço e, por conseguinte, ressaltar o papel formativo do CP.

Outros conceitos foram transportados e tiveram novo sentido, tendo em vista a transposição da docência para a coordenação pedagógica, tais como as fases de vida profissional, bem como os saberes do CP, a partir dos saberes docentes. Tais conceitos e preceitos foram necessários para contemplar o desafio imposto e ampliar as discussões sobre a temática.

A partir dos conceitos apresentados aponta-se para a necessidade de investimento pessoal, estrutural, normativo, político e institucional e a valorização do processo de aprender a ensinar e como este se relaciona com o processo formativo e com a constituição da profissionalidade/ do desenvolvimento profissional dos Coordenadores Pedagógicos.

Ressalta-se também, a necessidade de priorizar a formação continuada em serviço, no espaço da escola, que é viva e potente, primando-se pela racionalização pedagógica em oposição ao gerencialismo político.

Todavia, há muito que se aprofundar na temática como possibilidade de valorizar o processo de aprendizagem dos profissionais da educação e consequentemente o processo de aprendizagem dos estudantes.

Referências

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses,

necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, P. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/Pt: Porto Editora. 2001.p.15-84.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, dez. 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2014. p. 63-92.

GONÇALVES, J.A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**. n.8. pp 23-35. Jan/ abril 2009.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2013.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência **Formação Docente – Revista**

Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. N. 8, jan-abr, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCOMINI, I.A.B. **A profissionalidade dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental da Rede Pública estadual de Ribeirão Preto**. 2020. 192 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2020.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

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, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In. FORMOSINHO, João (coord.) **Formação de Professores – aprendizagem profissional e ação docente**. Porto/PT: Porto Editora. 2009, p. 221-284.

PINTO, U. A. **Pedagogia e Pedagogos Escolares**. Tese de Doutorado em Educação, USP, São Paulo: 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/pt-br.php>. Acesso em: 19 ago 2020.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas**

públicas. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, v. 42, n. 147, p. 754-771. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>>. Epub 13 Mar 2013. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Acesso em 04 de out 2021.

PRYJMA, M.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 75 de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: SE, 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=25/01/2016%2010:13:27>. Acesso em: 22 ag. 2022.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V; JUNIOR, C. A. S. (org.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 145-155.

Capítulo 18

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: BASES LEGAIS E DISCURSOS EM QUESTÃO

Yuna Lélis Beleza Lopes

Introdução

O presente texto se situa na linha de pesquisa “Políticas Curriculares para a formação de professores: Educação Superior e Cursos de Licenciatura” (do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR). Configura-se, também, enquanto recorte de pesquisa de doutorado¹ (em andamento) que tem por objetivo geral analisar o modelo pedagógico do curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Pública Virtual do estado de São Paulo, considerando as múltiplas determinações da formação de professores a distância, as concepções que constituem a instituição de ensino superior e o curso² de Pedagogia, assim como os tensionamentos das políticas em relação a educação a distância (EaD) e o campo da formação de professores. Sinaliza-se a relevância de priorizar, no debate, o campo político-pedagógico.

¹ Discussão teórica que delinea as políticas de formação de professores articuladas ao fomento pela oferta de cursos via modalidade a distância (setores público e privado), no que concerne ao processo formativo de futuros profissionais formados a distância (ZUIN, 2006). Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP/FFCLRP/USP). Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 46099821.3.0000.5407. Pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES/DS).

² O curso de Pedagogia é o objeto de estudo, porém, o debate focaliza-se no campo da formação de professores. Por isso neste texto lê-se formação de professores e/ou pedagogo.

É intenção desse estudo contribuir para o campo da formação de professores em relação ao debate no que se refere ao seu *locus* formativo (modalidade de oferta) e à discussão das políticas e discursos no que se refere à formação inicial docente a distância. Não se trata de “pré”-conceito e, sim, um olhar mais amplo em relação ao tema em questão. O eixo condutor da reflexão é a perspectiva dialética, contextualizada e situada – no entendimento de que as contradições se explicitam à medida que a dialética busca captar o movimento objetivo do processo histórico em suas múltiplas determinações (totalidade) - em que determinante e determinado das partes são elementos tensionados e tensionadores (CURY, 2000).

Sendo assim, a concepção metodológica orienta-se pelos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa e exploratória (DESLAURIES; KÉRISIT, 2010). A pesquisa e análise dos dados (CELLARD, 2008) objetiva o aprofundamento de leituras a fim de que se compreenda as concepções, teorias, procedimentos e normativas que delineiam a EaD e a formação de professores a distância.

Considera-se que, para além de conceber a modalidade a distância como provedora de acesso a populações isoladas ou geograficamente afastadas, é necessário que se problematize os processos formativos dos futuros docentes. Sustenta-se em Malanchen (2015), que estudou a relação existente entre as políticas nacionais de EaD (em consonância com as de formação docente) e o processo de reorganização do capital.

As bases legais para a oferta de cursos de formação de professores a distância são as mesmas de outras graduações em EaD. Por isso a necessidade de elucidar o debate sobre as normativas propulsoras e discursos sobre tal modalidade. Em um primeiro momento do capítulo elenca-se as principais legislações e discursos que naturalizam a EaD para que, no segundo momento, se estabeleça nexos e breves considerações a respeito da formação inicial de professores a distância.

Bases legais para a regulamentação da EaD no Brasil: concepções e discursos

A profusão de legislações e a fase de consolidação da EaD advêm a partir da década de 1990, mediante o uso de novas tecnologias digitais, pelo impulsionamento dos organismos internacionais e multilaterais e das reformas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) é o marco cronológico inicial para a regulamentação da modalidade a distância.

Amorim (2021) salienta que a partir dos anos 1990 foram criadas condições objetivas para a consolidação da EaD, “com regulamentações por meio da criação de políticas públicas incentivadoras para impulsionar esse novo projeto, contando com a participação de empresários no mercado capital” (p. 101). Nessa perspectiva as reformas educacionais corroboram com políticas neoliberais articuladas às demandas do capital e de reestruturação produtiva, criando condições objetivas para o crescimento da modalidade a distância no Brasil, mediante segurança jurídica das normativas que legitimam a sua oferta.

Observa-se que a LDBEN nº 9.394/1996 não estabelece uma política definida para a modalidade a distância. Apesar de genérica, em seus artigos 80 e 87 – regulamentados *a posteriori* -, a Lei deixa explícito o incentivo à oferta nacional e à legalidade da EaD, integrando-a ao sistema de ensino com caráter oficial.

O artigo 87, em específico, dá abertura para a implantação da formação de professores a distância, uma vez que preconiza que somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, até o fim da Década da Educação (considerada de 1996-2006). Tal artigo foi interpretado de várias formas, visto que a exigência seria contabilizada a partir de 2006 (e não de 1996), ou seja, ter-se-ia dez anos para cumprir o prazo. No entanto, por meio da redação dúbia, interpreta-se que a contagem seria a partir de 1996 – o que, certamente, favorece a expansão da EaD desde então.

Giolo (2008) alega que a EaD idealizada pelas legislações da época é a de que as instituições de ensino superior (IES) públicas ofertariam atividade complementar e subsidiária à educação presencial – mas que a modalidade a distância se tornou disputa no mercado educacional em que o setor privatista se apropriou. “O poder público demorou a perceber a nova tendência, tanto é que, apenas em 2005, iniciou a montagem de um marco regulatório e avaliativo, destinado a organizar o setor” (GIOLO, 2008, p. 1212).

Em relação às normativas Preti (2011) discorre que em 2007 o Ministério da Educação (MEC) desencadeia intensa ação regulatória da EaD e publica Portarias e documentos diversos os quais estipulam regras para o funcionamento dos polos de apoio presencial e aprovam diretrizes e instrumentos de avaliação para o credenciamento de IES. Entretanto, Lima (2014) pondera:

A EaD na educação superior no Brasil possui um arcabouço legal expresso em uma variedade de documentos que regem sua supervisão, regulação e avaliação, sendo Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Referenciais. Ao analisar esses instrumentos que pautam a regulação, avaliação e supervisão referentes à EaD é possível identificar a falta de coordenação entre eles (p. 70).

O excesso de legislações convida à reflexão sobre as disputas e adequações que envolvem a EaD, muito embora algumas delas existem (ou existiram) pela preocupação com a qualidade de tal modalidade, tais como o Parecer CNE/CES nº 564/2015 e a Resolução CNE/CP nº 1/2016. Após essa Resolução, despontam normativas que se distanciam dos pressupostos básicos da EaD.

O Decreto nº 9.057/2017 estabelece nova³ regulamentação para a EaD e enseja que as IES do setor privado ofertem cursos a

³ O artigo 1º define a modalidade a distância (*in verbis*): “Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017).

distância, mesmo que estes não existam na instituição pela modalidade presencial. Ou seja, enfatiza o credenciamento e a oferta de cursos a distância, em detrimento da regulação, supervisão e avaliação. Fonseca (2020) considera que esse “(des)caminho” promove um movimento de expansão da modalidade a distância, com destaque para o setor privado.

A citada normativa apenas menciona o que é EaD, sem expor a concepção adotada. Por ser deveras sucinta, não descreve nenhum desses elementos⁴: Plano de Desenvolvimento Institucional, função social da educação, Referenciais de Qualidade, sobre a importância de a avaliação estar especificada no Projeto Político-Pedagógico do Curso; dentre outros aspectos. Palavras importam, fazem diferença. Ressaltar sobre o não dito é relevante. Santos (2018) destaca a flexibilização na regulamentação para a modalidade a distância, especialmente com o Decreto nº 9.057/2017, o qual:

[...] atende em grande medida o que está previsto nas orientações do Banco [BM]. O decreto acaba com a necessidade de autorização prévia do MEC para abertura de polos, definidos como unidades descentralizadas da instituição de Educação Superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. As instituições que tiverem autorização do MEC para cursos a distância, terão autonomia para a abertura dos polos, bastando que essas instituições tenham bons indicadores de qualidade (p. 182, destaques nosso).

Os processos de expansão da Educação Superior a distância ora analisados indicam que o desenvolvimento da EaD no Brasil vem atendendo às prerrogativas expansionistas do mercado educacional, sem garantia de padrão de qualidade, atendendo muito mais aos processos de ampliação da certificação e de aumento dos índices estatísticos relacionados à aceleração da formação em atendimento às orientações dos organismos multilaterais, sobretudo no que tange às indicações da utilização do ensino a distância para a flexibilização dessa formação (p. 184).

⁴ Zanatta (2014) explica que esses elementos estavam previstos no Decreto nº 5.622/2005 (revogado pelo de 2017).

No ano de 2018, a Portaria nº 1.428 estabelece que cursos de graduação presenciais poderão ofertar até 40% das aulas a distância - ampliando o limite de 2017, que era de 20%. Já a Portaria nº 2.117/2019 dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais ofertados pelas IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, com exceção apenas dos cursos de Medicina, conforme aponta o Artigo 2º (*in verbis*):

As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de **40% da carga horária total do curso** [e não somente de disciplinas, conforme a Portaria de 2018 preconizava] (BRASIL, 2019, p. 1, destaque nosso).

Pelas normativas vigentes é evidente a preferência pela oferta de cursos EaD. Certifica-se, portanto, que a implementação de tal modalidade no Brasil se deu de forma aligeirada em sua difusão. As normativas são discutíveis, no que tange à abertura para o setor privado, certificação em larga escala e substituição da modalidade presencial. Refletindo sobre isso, Helene (2012) afirma que adotar a modalidade a distância como substituta do presencial (uma tendência) pode comprometer a qualidade da formação dos profissionais de que o país precisa, “em especial se o profissional assim ‘formado’ tiver que atuar na ‘formação’ de outros profissionais, como é o caso do professor” (n. p.). O autor lembra que os diversos países que empregam a EaD (em proporções muito inferiores às do Brasil) o fazem direcionando essa modalidade àqueles que realmente não podem ter acesso ao ensino presencial (como pessoas impossibilitadas de locomoção ou em privação de liberdade, dentre outras).

Ademais, a EaD justificada pela extensão geográfica do Brasil é incoerente e contraditória, pois a citada modalidade concentra-se em regiões mais desenvolvidas. Malanchen (2020) refuta argumentos que preconizam que a EaD possa facilitar a abrangência geográfica para pessoas que não tenham acesso ao

ensino superior e alega que esta modalidade tem substituído o ensino presencial por meio de políticas públicas.

Em casos como das Regiões Norte e Centro-Oeste, tal alegação até poderia ser aceita, porém observamos que as políticas do governo federal de implementação da EaD não estão direcionadas somente para essas regiões, mas abrangem território nacional, até mesmo as regiões consideradas desenvolvidas economicamente, como Sul e Sudeste. Podemos então concluir que esse argumento não apresenta muita solidez no caso das políticas de EaD que vêm sendo implementadas no Brasil (MALANCHEN, 2020, p. 40).

A EaD é minimamente justificável na hipótese de oferecer oportunidade de ingresso no ensino superior público em regiões em que não há vagas nos cursos presenciais. Contudo, a alternativa de oferta pela modalidade a distância deve ser temporária, ao invés de tornar-se política pública. A modalidade a distância pode até ter “surgido” com intenções generosas, mas, ao longo da história, foi apropriada como bem mercadejável (EVANGELISTA, 2013; EVANGELISTA; SEKI, 2017; EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2019).

Embora favorável à modalidade Alonso (2005) reconhece alguns problemas na forma de organizar a EaD como, por exemplo: decomposição do ensino em pequenas tarefas; ênfase excessiva na autonomia do aluno; estandartização do conhecimento e a “parcelarização do trabalho docente” (p. 30). Elementos importantes a serem considerados em uma formação inicial, em especial a de professores.

É preciso ter cautela ao aceitar intenções que são meritórias na aparência, à primeira vista (APPLE, 2003). O autor argumenta que, embora aparentemente progressistas, “as motivações conscientes não são nenhuma garantia da forma como os argumentos e políticas serão empregados, nem de quais serão as suas múltiplas funções e efeitos finais, nem de as quais interesses servirão em última instância [...]” (p. 254).

É consenso entre os intelectuais (AMORIM, 2021; EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2019; MALANCHEN, 2015; TORRES, 2009) que as políticas educacionais no Brasil foram

influenciadas pela pauta neoliberal por meio das diretrizes de organismos internacionais e multilaterais, desde o início da década de 1990, formalizadas pela LDBEN n.º 9.394/1996. Mainardes (2009) relata que, para pesquisas com uma perspectiva crítica e dialética, demanda-se um trabalho abrangente e aprofundado do conjunto de interferências que “atuam no processo de formulação de políticas, tais como: influências globais/internacionais, agências multilaterais, arquiteturas políticas nacionais e locais, indivíduos, grupos, redes políticas, entre outros” (p. 4). Por isso a preocupação em tratar da ingerência de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM⁵), dos discursos⁶ implantados no que concerne à EaD, das reformas educacionais que perpassam a história da educação após a década de 1990, assim como das influências e interesses no processo de formulação das políticas no campo da formação de professores, dentre outros aspectos.

Torres (2009) constata que o BM, ao mesmo tempo em que é atualmente o ator internacional mais influente na formulação da política educativa nos países em desenvolvimento, é o mais velado e o menos visível na cena pública. Uma das estratégias de convencimento com elementos políticos que compõem as suas publicações (que não são neutras) é a de que ir contra a política de expansão da EaD é o mesmo que impedir o acesso ao conhecimento, ao emprego e a melhores salários para as classes subalternas (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2019).

⁵ “O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF)” (DECKER, 2017, p. 85).

⁶ Um discurso ideológico, de convencimento, perpassa os organismos internacionais e multilaterais. Ball (2006) discorre que as políticas, normalmente, não orientam de modo objetivo a respeito do que fazer, mas produzem “[...] circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (p. 26).

Com esse processo de descortinar o não dito nos discursos em defesa da EaD, desconstrói-se o que está naturalizado. Para Fontes (2010), o Banco Mundial tem cumprido relevante papel de modelo de intelectual coletivo. Sob a aparente preocupação com a pobreza, estes organismos utilizam o discurso ideológico da importância da educação para aliviá-la – delegam à educação um cunho redentor. E, nessa perspectiva, a formação necessária e adequada aos países periféricos pode ser mais rápida e voltada para o mercado, diferentemente do que ocorre em países “desenvolvidos”. Decker (2017) contribui, ao elucidar:

Entendemos que políticas educacionais são produzidas historicamente, construídas pelos homens na materialidade de um determinado tempo, bem como estes constroem tal processo. Considerando isto, refletimos sobre as proposições político-educacionais do BM [acatadas pelos governos brasileiros], seus sentidos e intencionalidades diante da configuração das relações entre capital e trabalho nos anos iniciais do século XXI (p. 88, destaque nosso).

Na mesma perspectiva, Malanchen (2015) ressalta que o discurso ideológico que embasa os documentos do BM e da UNESCO⁷ está sustentado na lógica da globalização e da sociedade do conhecimento, bem como visa naturalizar a necessidade de reforma (do Estado e da Educação) com a finalidade de se adequar à nova fase do capital (reestruturação produtiva). Sem caráter deliberativo, o discurso e relatórios elaborados pelas políticas mundiais buscam impor veladamente (outras vezes, nem tanto) modelos de organização (política, econômica, educacional, de saúde etc.).

Embora não se deva imputar a esses organismos a total responsabilidade pelos caminhos do ensino superior brasileiro, a ingerência consentida que tiveram nas políticas públicas para a área educacional é irrefutável. Mesmo que referenciados em épocas distintas, resguardadas as especificidades de cada um dos relatórios, encontra-se um fio condutor nos documentos produzidos por esses organismos, ou seja, a necessidade de

⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

expandir a educação superior sem onerar o Estado por meio de reformas em que as demandas impostas vinculam os propósitos educacionais aos econômicos, descaracterizando, assim, a função social da educação. De modo geral, as premissas destes organismos para a normatização da EaD no Brasil são: custo mais baixo e democratização do acesso ao ensino superior. Então, tal modalidade torna-se alternativa para a expansão da oferta e racionalização de recursos (financeiros e humanos).

O tema “EaD” e sua institucionalização é um terreno tensionado articulado ao contexto atual de aceleração da privatização da educação - principalmente do ensino superior. Entretanto, o crescimento exacerbado desta modalidade no Brasil tem se demonstrado como política de Estado-Nação (uma escolha).

A respeito das práticas discursivas em torno das narrativas de democratização, Barreto (2011) versa sobre o conceito de ideologia, em que este, pela perspectiva histórico-discursiva corresponde à hegemonia do sentido. Evangelista, Seki e Souza (2019) salientam que alguns discursos são aliciantes sobre a universalização e democratização do ensino superior. A discussão em torno da EaD e da formação de professores a distância tem sido apresentada para a população de forma tendenciosa e cooptativa.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) revelam que as narrativas reformadoras baseiam-se nas palavras do mundo dos negócios. Essa vulgarização do vocabulário da reforma pode ser tida como uma “estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’” (p. 429). Malanchen (2015) torna explícito que, diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, “o projeto hegemônico reivindica a inevitável efetivação da reforma educacional sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pobres da população” (p. 45).

Na perspectiva neoliberal, a modalidade a distância é concebida como política afirmativa, inclusiva (permeada pelo discurso de oportunidade de acesso ao ensino superior à

populações que não teriam oportunidade sem essa modalidade ou à pessoas que trabalham). Para alguns autores e promotores de políticas públicas, há a defesa irrestrita da EaD, que não é acompanhada de debates e reflexões que apontem os desdobramentos da formação inicial a distância.

Deste modo, a EaD naturaliza o acesso para estudantes da classe trabalhadora e/ou populações marginalizadas. Contudo, defender tal modalidade para o/a estudante que trabalha é privá-lo/a de vivenciar um ambiente universitário e manter o discurso de que o trabalhador até pode estudar, desde que fora de seu horário de trabalho (a narrativa de flexibilização de tempo e espaço tem servido para cooptar). Ainda, acessar não significa democratizar, nem garante permanência, formação adequada, dentre outros elementos. Torna-se nítido, então, que defender a EaD somente dizendo que democratiza o acesso não é mais suficiente⁸.

A ambiência universitária, presencialidade da sala de aula, dos “corredores” da universidade, se constituem como espaços de socialização, de vida política e de debates. Giolo (2008) enfatiza sobre a incoerência de cursos de formação de professores a distância formarem para a docência presencial na Educação Básica. E Zuin (2006) elucida que, um dos grandes desafios em relação à modalidade a distância, é o de fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes.

Arelado ao discurso de democratização do acesso ao ensino superior pela modalidade a distância, tem-se os tentáculos discursivos das tecnologias digitais. Não se nega a importância destas uma vez que não são um fim, mas podem ser um recurso

⁸ O contexto vivenciado pela pandemia (provocada pelo vírus Sars-CoV-2 – COVID-19) torna-se uma janela de oportunidade para o capital e um laboratório para a legitimação do ensino híbrido (junção do presencial com o virtual), tendo em vista o oportunismo do momento. Em contrapartida, a pandemia refuta o discurso do acesso (democratização), dada a evidência de que o acesso à *internet* não interiorizou e não é para todos – debate sobre as relações contraditórias entre: EaD, acesso, *internet*, banda larga, democratização e regiões afastadas dos centros urbanos brasileiros.

educacional. É importante superar a ideologia do determinismo tecnológico sob os processos educativos, pois o emprego de ferramentas tecnológicas não garante mudanças significativas do ponto de vista pedagógico, nem o aprendizado, nem interação, nem presencialidade, nem dialogicidade, dentre outros aspectos.

Barreto (2011) elenca dois pontos equivocados nos discursos superficiais pró-tecnologias digitais: 1º) a suposição de que as tecnologias são a solução (inclusive para problemas que extrapolam os limites educacionais); 2º) de que o uso intensivo dessas tecnologias digitais “está inscrito em estratégias de EAD, em especial para a formação de professores, como proposta de certificação em massa” (p. 50). A centralidade assumida por essas tecnologias nas políticas educacionais é tida por Barreto (2010) como mistificadora em que se ofusca questões substantivas da formação de professores. Assim como outras estratégias de ensino, o uso das tecnologias também pode se tornar atividade repetitiva e mecânica, em que a novidade se resume ao emprego deste suporte - uma forma de modernização conservadora do ensino (BARRETO, 2010).

Enquanto se limita o debate em torno da democratização do acesso e apropriação das tecnologias digitais, provoca-se um desvio de atenção e perde-se de vista: fundamentos que embasam uma formação profissional, o debate a respeito da precarização do trabalho docente e da mão de obra barata propiciada pelos tutores, assim como sobre o sufocamento das universidades presenciais públicas, dentre outros aspectos.

Formação inicial de professores a distância: estabelecendo nexos e tecendo breves considerações

Conforme já exposto, o discurso hipnótico de democratização do acesso ao ensino superior pela via da modalidade a distância (narrativa que naturaliza o debate), acarreta capilaridade e um verniz legitimador e acrítico para a EaD. Possui um véu de opacidade que oculta um debate estrutural das desigualdades

sociais. Portanto, evidenciar os equívocos e implicações do não dito sobre o tema, torna-se necessário.

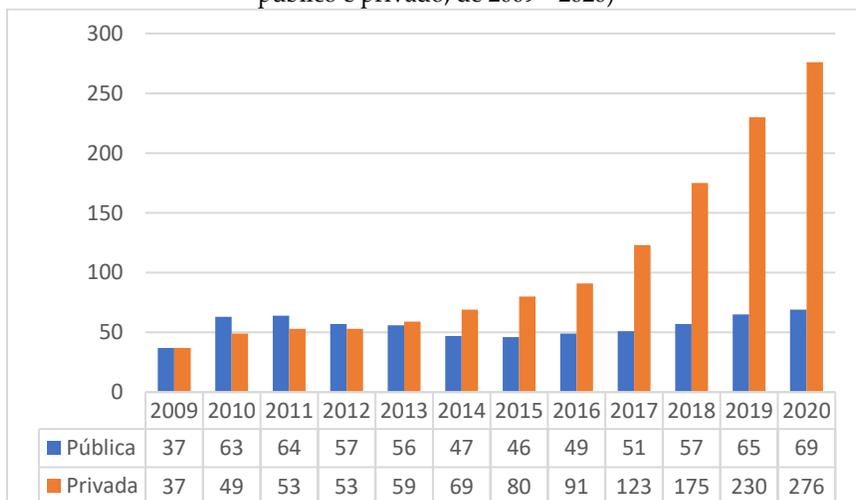
Amorim (2021) afirma que a EaD apresenta-se como política nacional preferencial na formação⁹ inicial de professores. Por que a população brasileira tem direito à democratização apenas se for para ser professor? A fim de refletir a respeito dessa escolha, se evidencia o político (alinhamento com organismos internacionais e multilaterais), o econômico (de reformas do Estado e da Educação) e o social (discursos de cooptação). Por esta perspectiva, ao examinar a formação de professores a distância a partir de suas múltiplas determinações, reflete-se a respeito do sentido da EaD no âmbito da formação inicial docente e a razão do fomento desta modalidade para as licenciaturas – que é mercadológica e de certificação em larga escala.

A Sinopse Estatística da Educação Superior 2020 (INEP¹⁰, 2022 - a mais recente disponibilizada pelo MEC) aponta que, das 994.274 matrículas em EaD na área da Educação, 595.194 (59,8%) são no curso de Pedagogia a distância. Daí decorre uma das necessidades de se refletir sobre a formação inicial dos pedagogos (e dos professores) formados virtualmente, pois são os profissionais que atuarão na Educação Básica. O Gráfico 1 apresenta a série histórica do curso de Pedagogia a distância no Brasil:

⁹ Tendo em vista os limites e objetivos do presente texto, não serão abordadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial (Pedagogia e Licenciaturas) – tema também polêmico e arenoso.

¹⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

Gráfico 1 – série histórica do curso de pedagogia a distância no brasil (setores público e privado; de 2009¹¹-2020)



Fonte: Série histórica elaborada pela autora com base nos dados do INEP (Sinopse Estatística da Educação Superior – 2009-2020, Ministério da Educação - MEC).

O Gráfico 1 demonstra um crescimento exponencial dos cursos de Pedagogia a distância ofertados pelo setor privado (em 2009 tem-se 37 cursos e, em 2020, o número amplia para 276). Já os cursos de Pedagogia a distância públicos, crescem entre 2009 e 2011 e decrescem entre os anos 2012 e 2015, ascendendo sutilmente, a partir de 2016. No ano de 2020, existiam 69 cursos de Pedagogia a distância públicos no país. Embora seja aparentemente um número reduzido de cursos públicos, assinala-se que é o índice mais alto desde o início da série histórica.

Malanchen (2015) assevera que a democratização da formação de professores por meio da EaD pretende alcançar três objetivos: “o primeiro é o de baratear o custo da formação docente; o segundo

¹¹ Embora a EaD esteja presente no Resumo Técnico do INEP a partir do ano de 2005, somente em 2009 que os cursos de graduação a distância aparecem em planilhas da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior (CES/INEP). Portanto, a série histórica inicia-se em 2009 e vai até 2020, último ano disponibilizado.

é o de capacitar tecnicamente e habilitar legalmente os professores; e o terceiro é o de despolitizar essa formação [...]” (p. 206). E, com isso, essa formação precarizada não contribui para a intervenção consciente na realidade.

Desnudar o que parece promover acesso ao ensino superior pela EaD é promissor, uma vez que tal modalidade pode ter efeitos contraditórios. O enfoque na democratização não deve se transformar em certificação em larga escala, perdendo de vista a formação inicial, em sua essência, nem apartar-se de questões fundantes que devem estar articuladas à formação inicial docente, tais como: modelo pedagógico adotado, relação entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizado, relevância da pesquisa (inerente à especificidade pedagógica da profissão), domínio do conteúdo, estratégias didáticas, a função dos mediadores do processo pedagógico, dentre outros elementos.

Amorim (2021) discute as políticas de formação inicial nos cursos de Pedagogia ofertados a distância a partir das reformas iniciadas na década de 1990 que impulsionam, pela lógica capitalista e interesses de grupos hegemônicos, a mudança do *locus* da formação e reconfiguram o perfil do professor, com vistas a atender às demandas do mercado e idealizado pelas políticas neoliberais - as quais fomentam práticas imediatistas e o esvaziamento do conhecimento teórico. Esta alteração do espaço formativo do pedagogo e do professor (do presencial para o virtual) reconfigura e reconverte o perfil deste profissional – o qual, pela modalidade a distância, é formado de modo remoto para atuar no ensino presencial. A autora assinala que, no âmbito da formação de professores pautada por essa lógica, a modalidade a distância tem tido mais ênfase do que a presencial.

As orientações e interferências do Banco Mundial (BM) ecoam, também, nos cursos de Pedagogia e demais cursos de Licenciatura (indicando uma formação praticista). Tal Banco é o organismo internacional que mais se destaca na reforma educacional e é o maior incentivador da EaD (AMORIM, 2021), recomendando-a aos

países em desenvolvimento. No que concerne à formação de professores, a autora afirma:

Assim [enquanto modalidade preferencial para a formação de professores, conforme as diretrizes dos organismos interacionais e multilaterais], a EaD é apontada como revolucionária por oportunizar o acesso ao ensino superior à população brasileira, apesar da extensão territorial e das peculiaridades das regiões do país (AMORIM, 2021, p. 18, destaque nosso).

Malanchen (2015) ao analisar os documentos elaborados pelo BM aponta que desde a década de 1990 estes organismos têm dado ênfase ao corte de gastos públicos, incentivando a expansão do setor privado, a diversificação das IES, a proliferação da EaD e sua expansão e, de maneira intencional, desencadeiam orientações para a formação de professores a distância. Questões essas não debatidas com entidades educacionais e autores que se debruçam aos estudos e pesquisas no campo da formação de professores. No que concerne à elaboração de políticas que justifiquem o aumento da oferta de cursos de formação docente a distância, a autora argumenta: “o quadro que se delineia na formação dos professores é esse em que se insere e é valorizado o instrumental, o técnico, e retiram-se o político, o teórico, enfim, o caráter científico do conhecimento [...]” (p. 13).

Ir além das aparências é buscar a explicação fundamentada em seu processo histórico. O percurso da EaD no Brasil evidencia a apropriação desta pelo setor privado e certificação em massa, em especial da formação de professores. Lopes e Rivas (2021) observam que o cenário presente das políticas de formação docente “está relacionado a projetos formativos que expressam tensões, disputas e interesses em jogo para a sua implementação” (p. 71). Evangelista (2013), ao tratar da desintelectualização do professor à luz de Shiroma (2003), observa que se perdeu, mediante políticas reducionistas da atuação profissional do pedagogo por meio de um currículo instrumental, o sentido pedagógico e político da formação docente.

É necessário colocar em questão os caminhos atuais das políticas de formação de professores (em especial, no caso da formação inicial de professores a distância), para que não se naturalize, em silêncio e de modo acrítico, o desmantelamento epistemológico e a formação docente em larga escala - que estão em curso. Se faz urgente uma formação ampla que garanta todas as condições para que o futuro profissional docente atue como sujeito crítico, construtor da cultura e da sociedade, ou seja, um profissional crítico-reflexivo, pesquisador, autônomo e emancipado intelectualmente (GOMES; PIMENTA, 2019; PEDROSO *et al.*, 2019).

Deste modo, estabelecer bases filosóficas, pedagógicas, assim como fundamentos epistemológicos, são a tônica para subsidiar uma formação adequada e com qualidade socialmente referenciada. Refletir criticamente mediante o movimento histórico do curso de Pedagogia (e demais Licenciaturas) e das políticas voltadas à formação docente é um caminho de análise crítica a respeito da formação inicial de professores a distância.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais pertinente debater a respeito da questão de fundo: a formação. Situando-se em Nóvoa e Alvim (2022), registra-se a provocação: “Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários [ou formatos acadêmicos diversificados e virtuais], nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes” (p. 96, destaque nosso). Os autores argumentam que a formação inicial docente, por ser uma formação profissional, deve ser empreendida no espaço universitário, visto que este é o lugar das profissões do conhecimento (medicina, engenharia, docência, dentre tantas outras).

Conforme se desvela a articulação entre o discurso “cínico” de democratização do acesso ao ensino superior (EVANGELISTA, 2015) e a reconversão do *locus* de formação (do presencial para o virtual) alinhada à reestruturação do capital (MANDELI, 2014), se torna necessário realçar os interesses políticos e de projetos de formação que envolvem esses discursos retóricos e a defesa: do espaço universitário,

de suas ambiências e experiências, assim como do *locus* privilegiado da formação inicial de professores ser presencial.

Referências

ALONSO, K. M. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. *In*: PRETI, O. (org.). **Educação a distância**: ressignificando práticas. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. p. 17-38.

AMORIM, E. V. **Formação de pedagogos na educação a distância no Brasil – período de 1990-2018**: uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura) - Universidade Estadual do Estado do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003. 303 p.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BARRETO, R. G. A educação a distância no discurso da “democratização”. **Cadernos de Pesquisa**: pensamento educacional, Curitiba, v. 6, p. 43-55, 2011. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq13/4_a_educacao_cp13.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

BARRETO, R. G. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 216-237.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 564, de 10 de dezembro de 2015**. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. 2015. Disponível em: http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/parecer_cne_ces_564_15.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> . Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000. 134 p.

DECKER, A. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). *In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 85-116.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. *In: POUPART, et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 127-153.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. Vitória da EaD ou do capital? *In: EVANGELISTA, O. et al. Desventuras dos professores na formação para o capital*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 147-188.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. Apresentação. *In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 11-15.

EVANGELISTA, O. Prefácio. *In: MALANCHEN, J. Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 11-15.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. *In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED, 2013. p. 13-45.

FONSECA, M. A. R. Qualidade da Educação Superior a distância e o PNE 2014-2024: interesses e processos em disputas. *In: DOURADO, L. F. (org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília, DF: ANPAE, 2020. p. 223-240. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas->

e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FIOCRUZ, 2010. 388 p.

GILOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2020.

GOMES, M. O.; PIMENTA, S. G. Unidade teoria e prática e estágios supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: PEDROSO, C. C. A. *et al.* (org.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 61-111.

HELENE, O. Ensino à distância não é uma solução, e sim outro problema a ser superado. **Correio da Cidadania**, São Caetano do Sul, maio 2012. Disponível em: <https://www.correiodacidade.com.br/social/7163-22-05-2012-ensino-a-distancia-nao-e-uma-solucao-e-sim-outro-problema-a-ser-superado>. Acesso em: 13 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2020**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 3 mar. 2022.

LIMA, D. C. B. P. **Projeto Conselho Nacional de Educação/ UNESCO de desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior**. Produto 02 - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?>

option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192 . Acesso em: 23 maio 2021.

LOPES, Y. L. B.; RIVAS, N. P. P. Base comum nacional ou base nacional comum para a formação inicial de professores da Educação Básica: a quem interessa a inversão da nomenclatura? **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 5, p. 71-91, 2021.

Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/685>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticaEducacionais.pdf?sequence=1. Acesso em: 23 abr. 2020.

MALANCHEN, J. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EaD: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, São Luís, v. 1, n. 4, p. 15-34, 2020. Disponível em: https://rPCR.com.br/index.php/revista_rPCR/article/view/1/1. Acesso em: 17 nov. 2021.

MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2015. 235 p.

MANDELI, A. S. EaD e UAB: a consolidação da *Fábrica de Professores* em nível superior. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 197-232.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador, Bahia: SEC/IAT, 2022. 116 p.

PEDROSO, C. C. A. *et al.* Cursos de Pedagogia: indícios de inovação na formação de professores polivalentes. In: PEDROSO, C. C. A. *et al.* (org.). **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019. p. 24-60.

PRETI, O. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. 2. ed. rev. Cuiabá: EdUFMT, 2011. 176 p.

SANTOS, C. A. Educação superior a distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBPAE**, Brasília,

DF, v. 34, n. 1, p. 137-188, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82470>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 23 out. 2021.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Santa Maria, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605/1877>. Acesso em: 5 out. 2019.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-193.

ZANATTA, R. M. Educação a distância no Brasil: aspectos legais. *In*: COSTA, M. L. F.; ZANATA, R. M. (org.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014. p. 21-37.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. Número especial. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300014>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Capítulo 19

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O)

Aline Cristina Gimenes Monti
Beatriz de Carvalho Castro
Camilly Borges Oliveira
Erika Osakabe
Mariana Melo
Natalia Celestina de Assis

Introdução

A universidade como lugar de formação, produção de conhecimento, ciência, pensamento e cultura deve ser compreendida com base nos princípios, valores, fundamentos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos, tendo em vista o seu compromisso com a sociedade e com os cidadãos. No entanto, as contradições sociais, econômicas e ambientais que emergem do mundo atual, impactam fortemente a universidade no sentido de sua missão, ou seja, de uma concepção de “instituição social” para a universidade operacional, voltada aos interesses do mercado produtivo e dos aparatos centrado na ideologia neoliberal. (Chauí, 2003)

Estudos recentes sobre a universidade apontam que os ditames de uma racionalidade técnica instrumental fundamentam a ciência e, ancoram a aplicação da tecnologia no que se refere à produção e difusão de conhecimentos voltados para o mercado produtivo. Importante ressaltar, obviamente, que todo resultado do conhecimento científico deve ser destinado a sociedade de modo geral, porém, a crítica que se efetiva é quanto à instrumentalização da ciência e do conhecimento no sentido

material, desconsiderando as questões humanistas/culturais, o humano, o compromisso social da ciência, bem como o sentido social na formação de sujeitos críticos.

Portanto, pensar a universidade como espaço de formação profissional do estudante no âmbito da ciência e da tecnologia, pressupõe entendê-la em suas especificidades e desafios relacionados ao avanço do pensamento, das dúvidas, da imersão no processo de investigação, da pesquisa, enfim, do aprender a pensar. Além disso, a universidade oportuniza ao estudante a descoberta de novos horizontes educativos, a motivação pelos estudos, ampliando o leque na direção de formação crítica, que valorize as diversidades em todos os sentidos da vida humana.

A proposta de uma universidade que promova a cultura e assegure a formação intelectual crítica, considera ensino e pesquisa, bem como a autonomia didática como dimensões indissociáveis. (Teixeira, 1977). Coincidente é a criação da Universidade de São Paulo-USP, na década de 1930, com a clara finalidade de promover e desenvolver todas as formas de conhecimento por meio do ensino e da pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento. Dentre os pressupostos de criação da Universidade de São Paulo (Decreto nº 6283/1934) destacam-se *a formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação e do magistério, bem como a qualificação para as atividades profissionais*. (USP,1934). Tais pressupostos têm balizado as políticas da Instituição, mesmo considerando-se as assimetrias em seus eixos fundantes, qual sejam, o ensino, a pesquisa e a extensão.

O rompimento da dicotomia, historicamente existente no ensino superior brasileiro, entre teoria e prática, ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação, tem sido discutido há muito tempo por diversos pesquisadores (DEMO, 1992; MASSI; QUEIROZ, 2010). A dificuldade de relacionar ensino e pesquisa no ensino de graduação tem sido evidenciada por professores quando estabelecem uma diferença entre a sala de aula e o espaço da pesquisa. Assim, a “graduação continua sendo um espaço de reprodução e não de produção de conhecimentos, enquanto o espaço da pesquisa é muito mais valorizado e altera o comportamento dos professores na

elaboração das rotinas, na relação com os alunos, no investimento feito”. (MASSI; QUEIROZ, 2010, p.173). Nessa perspectiva a criação Iniciação Científica (IC) nas universidades surgiu como possibilidade de aproximar e fortalecer as relações entre ensino e pesquisa, teoria e prática e graduação e pós-graduação.

A Iniciação Científica é uma das atividades inerentes da universidade brasileira, como estabelece a Reforma Universitária de 1968, no âmbito da política nacional de pós-graduação. A iniciação científica como incentivo aos estudantes passa a ser legitimada, contando com bolsas de pesquisa por meio dos órgãos de fomento à pesquisa. As bolsas do CNPq/PIBIC destinadas à Iniciação Científica objetivam a formação científica de recursos humanos para a pesquisa ou qualquer outra atividade profissional na área do conhecimento específico. Com isso o envolvimento de estudantes ao processo da investigação contribui para impulsionar tanto o interesse daqueles que pretendem se dedicar aos estudos avançados, como também e fundamentalmente, contribui para a formação científica do estudante, e sem dúvida a continuidade na pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado. Na atualidade essa propositura tem contribuído para a formação de jovens pesquisadores com demandas diversas, principalmente, entre as universidades públicas.

1. A Universidade de São Paulo e a Iniciação Científica: alguns apontamentos

Criada em 1934, a Universidade de São Paulo é reconhecida como uma instituição pública de excelência em diversos rankings mundiais e é responsável por 20% da produção científica brasileira, resultado de mais de oito décadas de dedicação, compromisso e competência da docência, alunos e servidores técnico-administrativo (USP, 2022). Segundo dados do portal oficial da Pró-Reitoria de graduação, atualmente a universidade conta com 183 cursos em todas as áreas do conhecimento, distribuídos em 42 unidades de ensino e pesquisa, num total que ultrapassa os 58 mil

alunos nos cursos de graduação. A pós-graduação é composta por 239 programas, com aproximadamente 30 mil alunos matriculados. A USP conta com diversos campi distribuídos pelo estado, nas cidades de São Paulo, Bauru, Lorena, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, Santos, São Carlos, além de unidades de ensino, museus e centros de pesquisa situados fora desses Campi e em diferentes municípios (USP, 2022).

A Universidade de São Paulo-USP se destaca não somente pela qualidade no ensino, mas sobretudo, no incentivo a pesquisa na graduação, conforme denominamos como Iniciação Científica-IC, através de três vertentes principais dentro de um programa próprio possibilitando o incentivo e estímulo para que os estudantes sejam motivados a participar do processo de investigação científica, como parte importante da formação acadêmica. De acordo com a Pró-Reitoria de Graduação da USP (Edital 2022/2023), o Programa Unificado de Bolsas de Estudos da Universidade de São Paulo (PUB-USP) é uma ação integradora da Política de Apoio à Permanência e Formação de Estudantes de graduação (PAPFE). São oferecidas bolsas no valor de R\$ 500,00 mensais com duração de 12 meses, no período de 1 de setembro a 31 de agosto. O Programa-PUB/USP tem como objetivo o engajamento do corpo discente, regularmente matriculado, em atividades de investigação científica ou projetos associados às atividades-fim da Universidade de São Paulo (USP, 2022).

A iniciação científica pode ser entendida como uma fonte de benefício pessoal e profissional. De acordo com Pinho (2017), existe a possibilidade de socialização profissional devido a participação em grupos de pesquisas, congressos e publicação em revistas; uma maior possibilidade de inserção em cursos de mestrado e doutorado e a ampliação do conhecimento de uma área de atuação, além da possibilidade de desenvolver no estudante maturidade e responsabilidade social, política, cultural para além das atividades curriculares. Para o aluno do curso de pedagogia, a investigação científica contribui muito, não somente pelo envolvimento na

pesquisa relacionada a área, como também na ampliação da visão de mundo, ou seja, sala de aula, educação e sociedade.

Os projetos apresentados ao Programa contemplam as seguintes vertentes: ensino de graduação, pesquisa, cultura e extensão e devem ser apresentados pelos orientadores, docentes da universidade. Para que os estudantes possam se inscrever nestes projetos, é necessário que estejam previamente inscritos ou qualificados no sistema da Superintendência de Assistência Social (SAS), que é o módulo de avaliação socioeconômica do Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil – PAPFE 2022.

De acordo com o edital 2022/2023 da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, a vertente Ensino do PUB tem projetos com foco no ensino de graduação da USP, e podem abordar um ou mais de seus múltiplos aspectos como a gestão da sala de aula; a organização curricular; os métodos de ensino; o emprego das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de aprendizagem; experiências pedagógicas; acompanhamentos dos egressos; taxa de evasão; produção de recursos didáticos; avaliação do processo de ensino e aprendizagem, entre outros.

A vertente pesquisa tem o objetivo de contribuir no desenvolvimento do conhecimento humano e seus resultados possuem relevância científica e social. Assim, os projetos de pesquisa do PUB deverão, segundo o edital 2022-2023 garantir a participação e envolvimento do(a)s aluno(a)s de graduação em atividades de iniciação científica, iniciação ao desenvolvimento tecnológico e inovação ou, ainda, atividades de apoio à pesquisa. (USP, 2022).

Para a vertente de Cultura e Extensão o mesmo edital propõe que os projetos devem objetivar o vínculo com a cultura e extensão universitária por meio da construção, aplicação ou difusão de conhecimentos; desenvolvimento e/ou execução de projetos colaborativos, como iniciativas culturais que contribuam para a formação do(s) estudantes de graduação e que envolvam o público externo à USP, ou seja, a comunidade.

O curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP) foi criado em 2000 e implantado em 2002, tendo como responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico os docentes: Profa. Dra. Clarice Sumi Kawasaki, Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto e a Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas. Sua implantação, no período noturno, tem relação com a política de expansão de vagas da Universidade de São Paulo, para responder às exigências da Constituição Estadual de 1989, que determinou a oferta em período noturno de pelo menos 33% das vagas no ensino público estadual de nível superior (Resolução aprovada pelo Conselho Universitário da USP em 1992). Ainda, até o ano de 2010, o curso pertencia ao Departamento de Psicologia e Educação/FFCLRP. Apenas no ano de 2011 passou a integrar o recém-criado Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC). O curso possui uma Comissão Coordenadora (COC Pedagogia) para a manutenção de assuntos de Graduação e desde a sua criação até a presente data, contou com 7 coordenadores. (FFCLRP, 2021).

Para ingressar no curso de Pedagogia, Campus de Ribeirão Preto, é preciso prestar o vestibular da Universidade de São Paulo (FUVEST) ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na Fuvest, o candidato irá passar por duas avaliações, sendo a primeira fase com redação e uma prova de conhecimentos gerais (organizada na forma de questões de múltiplas escolhas). Após ser aprovado passará para a segunda fase, onde será aplicada uma prova de questões dissertativas com matérias específicas para cada curso e a redação. A segunda fase é organizada em dois dias, sendo o primeiro para português e redação, e o segundo dia com matérias específicas. Após um prazo previsto, é divulgada a lista com os aprovados. Para ingressar através do ENEM, é necessário que os candidatos utilizem o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é uma plataforma desenvolvida para selecionar estudantes para universidades e instituições públicas de nível superior. De acordo com a nota dos participantes eles são classificados em ordem crescente para preencher as vagas disponíveis. (FFCLRP, 2021).

No curso de Pedagogia existem grupos de estudos e pesquisas de diversas áreas da educação. No GEPEFOR são trabalhados os conteúdos que possuem relação com a Formação de Professores e Currículo, como é o caso dos projetos de pesquisa que serão citados a seguir e que foram desenvolvidos no grupo de pesquisa em tela:

1.1 A (In)visibilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto” – Categoria Ensino

O ensino é o processo de construção do saber com a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Partindo desse pressuposto, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR), atendendo os três pilares que compõem a Universidade (pesquisa, ensino e extensão), fomenta discussões acerca das questões étnico-raciais. No ano de 2021/2022 pelo edital PUB, o projeto foi contemplado por 2 bolsas IC. Esse projeto: A (In)visibilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto, surgiu a partir de discussões no espaço do grupo de pesquisa-GEPEFOR. Por ser pertinente e inerente à formação de professores, a temática é necessária para a investigação científica e o debate acadêmico, buscando ressignificar questões curriculares, como também, reparações históricas sobre a história do negro, do quilombola e de outras etnias que não seja apenas a europeia. O estudo tem possibilitado rever documentos que norteiam a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP no 1/2004. A (In)visibilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais, procura analisar a educação entre negros e não negros, e dialogar sobre o racismo estrutural, institucional e atemporal que atravessa a educação.

1.2 Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da FFCLRP: construtos históricos a partir de seu projeto pedagógico” – Categoria Pesquisa

A pesquisa desenvolvida no âmbito do “Estágio Supervisionado” faz parte da vertente pesquisa e está inserido no Programa Unificado de Bolsas, com orientação da Prof. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas – DEDIC/FFCLRP/USP e conta com a supervisão e o apoio das Doutorandas Márcia Mendes Ruiz Cantano e Marília Ferranti Marques Scorzoni.

O projeto teve como objetivo analisar o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia desde o processo de implantação do Curso, em 2002, até o momento atual, identificando as suas versões junto ao Projeto Pedagógico e sua configuração como eixo formativo. Trata-se de estudo qualitativo, cujo corpus de análise, nesta fase é constituído pelos programas de estágio do Curso de Pedagogia, referenciados pela literatura acerca da formação de professores.

Além dos objetivos e metodologia da referida investigação, buscou-se conscientizar a todos a importância de compreender o estágio como momento de pesquisa, olhar crítico sobre a prática pedagógica, adequação entre teoria e prática, seus êxitos e fragilidades, desdobramentos e desafios, e não apenas como um requisito técnico curricular da graduação. Para Demo (1992, p. 3) a pesquisa como princípio científico e educativo pressupõe “investir na consciência crítica, que se alimenta de alternativas explicativas, do vaivém entre teoria e prática, dos limites de cada teoria”. É nesse sentido que o objeto desta pesquisa visa o aprimoramento do conhecimento e da formação do pedagogo (a), a alimentação constante dos conteúdos disciplinares e suas relações com a escola pública.

1.3 Formação de Coordenadores Pedagógicos de Escolas Públicas Municipais - Região de Ribeirão Preto” - Categoria: Cultura e Extensão

O Programa Unificado de Bolsa (PUB-USP) contempla também bolsas para o desenvolvimento de atividades culturais, denominada como “Cultura e Extensão”. Esta categoria busca o comprometimento do educando nas atividades de ensino e sua conexão com espaços externos ao público da Universidade/USP, no sentido de contribuir para a formação do estudante, bem como e para a socialização dos saberes com a sociedade. Desde 1964, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto desenvolve as atividades por meio de programas, cursos ou eventos relacionados à cultura e extensão que tem possibilitado a aproximação entre a Universidade e a sociedade. Importante ressaltar que o programa de Iniciação Científica além da pesquisa possibilita essa interação entre o mundo acadêmico e a comunidade e sociedade. Nesse sentido, o estudante pode desenvolver uma conduta de responsabilidade, comprometimento e dedicação no desenvolvimento dessas atividades entendendo a sua importância para o desenvolvimento da sociedade. A extensão enquanto atividade acadêmica possibilita ao estudante sua leitura da realidade e o significativo sentido de sua prática. De acordo com Sousa Santos (1997, p.196) a universidade tem o papel de “compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim compensar a perda cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o reforço da centralidade da formação da força de trabalho especializada”. Portanto, esse eixo da extensão/cultura contribui para a formação acadêmica um novo imaginário do conhecimento científico e os valores éticos necessários à vertente crítica da responsabilidade social dessa formação acadêmica.

No ano de 2021, o grupo deu início a um projeto intitulado “Formação de Coordenadores Pedagógicos” envolvendo 22 municípios da região de Ribeirão Preto delimitados pelo GEDUC

(Grupo de Atuação Especial de Educação) em parceria com o Ministério Público, a fim de desenvolver a educação continuada dos profissionais da área da educação. Este projeto tem como objetivo orientar os gestores municipais (coordenadores pedagógicos) no sentido de implementar políticas municipais no âmbito do currículo e projeto pedagógico de formação, bem como contribuir com a formação dos estudantes de graduação acerca dos conhecimentos referentes à coordenação pedagógica. O curso foi estruturado na modalidade *on-line*, contemplando aulas síncronas; as atividades individuais e coletivas foram realizadas em momentos assíncronos, abordando temas relacionados às teorias do currículo, projeto pedagógico, planejamento e avaliação, profissionalidade do coordenador pedagógico, Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação. Com isso, o trabalho das alunas de iniciação científica consistiu em um primeiro momento em contactar as Secretarias da Educação dos municípios participantes, inserir todos os inscritos na plataforma *Classroom*, orientá-los quanto à utilização da ferramenta, disponibilizar todos os textos e roteiros de estudo no ambiente virtual e acompanhar as aulas da professora Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas, idealizadora do projeto.

Em virtude do interesse e motivação dos alunos inscritos o projeto de Formação de Coordenadores Pedagógicos terá continuidade no biênio 2022/23 contando com a mesma estrutura da proposta inicial, com maior número de participantes. Com essa ampliação o projeto de extensão conta com a colaboração não somente das bolsistas responsáveis, como também por alunos voluntários que se interessaram pelo projeto de extensão oferecido pelo GEPEFOR. Para esta segunda fase do Projeto foi construído um instrumento para realizar avaliação das atividades propostas na primeira etapa, identificar pautas que devem ser aprofundadas com os coordenadores pedagógicos. Outro desafio, tem a ver com discussões do referencial teórico baseado na pedagogia histórico-crítica que contemple as expectativas dos participantes docentes. A ideia é discutir este referencial, a partir de textos teóricos. Para o desenvolvimento deste projeto de Formação de Coordenadores

Pedagógicas serão desenvolvidas atividades tais como: a produção de um material bibliográfico (revista) sobre a temática abordada na Iniciação Científica, bem como promover a construção de um material bibliográfico digital, possibilitando o acesso à leitura aos profissionais no âmbito da formação continuada. Por fim, este projeto propicia ao estudante de graduação maior proximidade com o corpo docente e suas funções, reconhecer estratégias para a sua formação continuada, contando com o apoio da Coordenação Pedagógica do Estado de São Paulo e da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto.

2. Relatos de Experiência: Estudantes de Graduação em Pedagogia sobre a importância da Iniciação Científica e a participação em Grupos de Pesquisa

O envolvimento e atuação na Iniciação Científica e a participação em Grupo de Pesquisa podem indicar aprendizagens e reflexões. É este o sentido dos nossos relatos de experiência:

A iniciação científica (IC) agrega ao estudante de pedagogia uma infinidade de novas descobertas, e vai além das leituras de textos e estudos dos autores mais conceituados. A IC poder fazer parte do processo de ensino, pesquisa ou extensão oferecido pela universidade e nos dá uma nova perspectiva acerca do que almejamos nos tornar como profissionais e com quais mudanças queremos contribuir. Comecei a participar do grupo de pesquisa no meu segundo ano de graduação e entrei como voluntária em um dos projetos de cultura e extensão. Não pude ser bolsista PUB porque já havia sido contratada como estagiária dentro da universidade, não sendo permitido que os alunos acumulem esses dois tipos de bolsas. Conheci o GEPEFOR em 2020 através de uma fala da professora Noeli durante a minha primeira semana de aulas e decidi participar, mas com a pandemia só retornei ao grupo em 2021. Estar em um grupo de pesquisa como o GEPEFOR aproxima o graduando da vida acadêmica, dá sentido aos seus estudos e abre portas, visto que passamos a ter um estudo mais aprofundado sobre determinados temas que abrem possibilidades para seguir uma carreira sólida na área da educação. O contato com projetos de tese e dissertações discutidas e apresentadas durante o seu desenvolvimento teórico-metodológico no grupo de pesquisas contribuem para a formação do estudante, pois ao longo dessas vivências se compreende todas as etapas da pesquisa, do desenvolvimento da investigação à

discussão dos resultados e conclusão. As discussões de artigos e textos escolhidos pelo grupo é fundamental nesse processo de aprendizado, ou seja, o aluno de IC pode ser motivado a seguir a carreira acadêmica, da IC ao doutorado, como algumas colegas do GEPEFOR, que têm esta trajetória. Não seria exagero dizer que, como graduanda na Universidade de São Paulo, só nos torna mais completos universitários, pois fazer parte de uma instituição pública como a USP, é reconhecermos a importância de receber uma formação, fazer ciência e retribuir à comunidade por meio de conhecimento crítico resultando no estímulo de desenvolvimento intelectual, cultural e social, necessários para compreender a sociedade e suas dimensões. Para esse depoimento, não posso deixar de mencionar a orientação da professora Noeli como um privilégio imensurável tanto no seu modo pessoal, intelectual como a orientação em um grupo de pesquisas tão acolhedor. Como voluntária no programa de cultura e extensão, me orgulho das horas que me dediquei à execução do curso de formação continuada de professores oferecido ao município de Ribeirão Preto, pois acredito que, mesmo diante da impossibilidade do acúmulo de bolsas universitárias, a iniciação científica é importante para a nossa carreira. São muitos os desafios pelos quais passamos para ter essa oportunidade, e mesmo diante de tantos obstáculos, o nosso empenho é gratificante quando colhemos os frutos de tanto estudo e esforço. (Natalia Celestina de Assis, Iniciação Científica, 2022)

Ingressei na Universidade de São Paulo, assim que conclui o ensino médio. Ainda não tinha completado 18 anos e parecia estar vivendo um sonho. Me recordo que a minha primeira aula foi com a professora Noeli, e devido o isolamento social as aulas estavam no modo online, estava com medo e ao mesmo tempo animada com o que estava por vir. A professora me acolheu e desde então vivi coisas incríveis que meu eu do passado, jamais imaginaria. Entrei na Iniciação Científica, sem saber ao certo o quão importante era esse passo, tanto para os aprendizados e principalmente para a minha vida acadêmica. Nos primeiros meses de pesquisa, achei que não conseguiria, mas com o apoio da professora, das meninas que também estavam no mesmo barco da IC e do GEPEFOR, aprendi muito e me apaixonei pela pesquisa. Participar de uma oportunidade na Iniciação Científica logo no primeiro ano de um curso superior na Universidade, para mim, foi de extrema importância. Aprendi as bases da pesquisa e como desenvolvê-la, mas também amadureci e entendi a oportunidade desse processo. Participar de uma bolsa de pesquisa é algo maravilhoso e gratificante, e foi através dela que pude entender que ao ingressar em uma universidade pública, é nosso dever contribuir com a sociedade, seja por meio das atividades de pesquisas, trabalhos extra-acadêmicos e/ou movimentos sociais. O GEPEFOR foi o meu primeiro contato com grupos de pesquisa, e hoje posso dizer que lá é o meu lugar. Nos encontros conheci diversas pessoas que me agregaram muito, li diversos trabalhos acadêmicos e pude compreender através da apresentação dos mesmos o quanto é complexo a nossa área de conhecimento e as várias oportunidades de

participar de um espaço de estudos e pesquisa. Lá participo do grupo de mídias, onde sou responsável em auxiliar as postagens nas redes e as divulgações, fazendo este trabalho, aprendi desde como utilizar a ferramenta canva e até mesmo como são organizadas as apresentações dos trabalhos. Ter a Professora Noeli como orientadora é um privilégio, desde o nosso primeiro contato, ela me orientava, me acolhia e me explicava quantas vezes fosse necessário o que deveria ser feito. Sou imensamente grata por tê-la em minha vida e por ter aprendido tanto com ela. Em nossas reuniões, ela me guiava e me apresentou as diversas lentes das pesquisas. A relação com as alunas pós-graduandas que nos dão orientações, também tem sido muito significativa para meu aprendizado. Sou grata a Deus por tudo o que tenho vivido e alcançado, sei que é tudo por “Ele” e para sua glória. Pretendo continuar colaborando com minhas pesquisas e alcançar carreira acadêmica, como mestrado e doutorado. Almejo também ser uma profissional que estimule os sonhos de cada um dos meus alunos. (Mariana Melo, Iniciação Científica, 2022)

O envolvimento com a pesquisa científica no âmbito acadêmico e com o grupo de estudos promoveu e impulsiona em mim, enquanto graduanda de Pedagogia, um olhar mais amplo ao meu processo formativo, com possibilidades e desafios. Entrei na pesquisa do PUB, no início do segundo ano de graduação, substituindo uma vaga de uma formanda, e a pesquisa já estava no meio do processo. O acolhimento, paciência e orientações da professora Noeli, da minha dupla e das doutorandas que auxiliam no projeto foram de muita importância para que eu conseguisse aprender e acompanhar o que já estava em desenvolvimento. Além disso, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR), tem contribuído muito nesse processo, para a compreensão de como o objeto de pesquisa não está solto, como um assunto à parte, mas inserido em uma linha de pesquisa e de uma construção coletiva. Esse espaço da iniciação científica tem me ensinado, além das leituras, pesquisa e escrita, a gostar e desejar a pesquisa acadêmica, aprendendo a ouvir aqueles(as) que já estão mais tempo nessa trajetória, e a falar a fim de construir meus próprios pensamentos e posicionamentos ancorados em tudo o que estou vivenciando, lendo e ouvindo. O auxílio financeiro oferecido pelo programa também tem grande importância nesse processo, pois me permite, ainda com as limitações do valor e juntamente com as outras bolsas de auxílio permanência da universidade, me dedicar à vida acadêmica. Hoje, vejo como a pesquisa científica é de extrema importância na trajetória acadêmica; é uma experiência que traz resultados no conhecimento científico, na relevância social e abre possibilidades de enxergarmos a sociedade e nos posicionar dentro dela. (Beatriz de Carvalho Castro, Iniciação Científica, 2022)

Minha trajetória começou no final do ano de 2017 em São Paulo, após pausa maternidade de seis anos, retorno para os estudos no começo de 2018. No final do ano de 2017 pude fazer o Exame Nacional Ensino Médio (ENEM), com uma ótima

classificação, concorri à vaga em Letras na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH). Fui chamada para matrícula, mas as condições de deslocamento não contribuíram, desse modo, parti para o PROUNI, outra modalidade de inserção para as faculdades e universidades, nesse caso, privadas. Contemplada com uma bolsa parcial, iniciei no curso de Pedagogia pela Faculdade Integrada Campos Salles. Lá, pude conhecer professoras e professores que tiveram suas formações advindas de universidades públicas. A maior parte do corpo docente daquela instituição, era composta por ex-alunos da Universidade de São Paulo. Foi um ano muito profícuo, de muitas trocas, mas o que eu buscava, o que sempre almejei em fazer, a instituição não oferecia: iniciação científica. Em meados de 2019, meu companheiro recebeu uma proposta de trabalho, nos mudamos de São Paulo e viemos para o interior. Em Ribeirão Preto, procuro dar continuidade no curso que havia começado em São Paulo, agora pela Faculdade Barão de Mauá, ainda sentindo a falta de ter contato com a iniciação científica. Meados de 2019, fui especular sobre os cursos que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, oferecia. O curso de Pedagogia estava ali, mas ao mesmo tempo, havia um outro modo de tentar compor o corpo discente, pela transferência externa. Essa modalidade ocorre anualmente, e as universidades públicas dispõem de vagas para alunos de outras instituições, desde que estejam frequentando o curso e o semestre seja o mesmo pedido no edital. Para adentrar, são realizadas duas etapas de provas. A primeira ocorre pela Fuvest e a segunda, essa sendo eliminatória, pelo campus que ofertou a vaga. No ano em que concorri, foram disponibilizadas pelo edital 12 vagas para um número de 50 candidatos. Consegui entrar e já na segunda semana de aula, conheci o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR). Através de uma apresentação de um membro do grupo, Yuna Lélis, e sua orientadora, Prof. Noeli Padilha, comecei a frequentar o grupo. O Grupo que é voltado para pesquisa no campo de formação de professores, também contempla a iniciação científica, a pós-graduação e docentes da rede pública de ensino. Para o GEPEFOR, a Iniciação Científica é o coração da universidade. O primeiro contato que o aluno de graduação terá com o mundo acadêmico, começa na iniciação científica. No grupo, todos os projetos escritos para a Iniciação Científica são discutidos e analisados junto com os que farão parte do projeto. Atualmente, estou com a bolsa PUB no âmbito do ensino intitulado “A (in)visibilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Campus de Ribeirão Preto. Só está sendo possível me constituir enquanto pesquisadora, graças ao incentivo do GEPEFOR, na medida em que abre oportunidades em acolher a demanda dos(as) que querem imergir no mundo acadêmico, e sem dúvida a IC é uma porta de entrada promissora. (Aline Cristina Gimenes Monti, Iniciação Científica, 2022).

Meu primeiro passo em direção ao mundo acadêmico começou no fim de 2019, quando terminei o Ensino Médio. Naquele primeiro momento já no ano de 2020,

decidi prestar o vestibular da Universidade de São Paulo (FUVEST) para o Curso de Pedagogia na FFCLRP (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto). Após o comunicado que havia sido aprovada, uma vez aluna de universidade pública-USP, sigo construindo dia após dia a minha formação na perspectiva de futura educadora. Como graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto, a participação no grupo de pesquisa -GEPEFOR tem agregado grandemente na minha formação acadêmica, visto pelo referencial teórico voltado para o campo educacional, como o processo da formação docente e currículo, por meio de uma análise crítica da realidade social, a apropriação do conhecimento abordado, tornando-o um saber sistematizado. Ainda nesse viés, fazer parte de um grupo de pesquisa é um constante processo de aprendizado, devido à relação com o coletivo, propiciando a construção de novos saberes, trazendo uma autonomia no pensar e agir, no comprometimento com as atividades de ensino e no foco de seguir a carreira acadêmica, vislumbrando o mestrado e doutorado. Ademais, é muitíssimo significativo ao estudante de graduação fazer parte da Iniciação Científica. No meu caso a pesquisa é voltada para a Formação de Coordenadores Pedagógicos, atendendo o público externo à USP, propiciando o contato com a gestão educacional e material bibliográfico de extrema relevância no âmbito da pedagogia histórico-crítica. Desse modo, os aspectos que qualificam, por meio das leituras, atividades práticas, problematização sobre temas relevantes a formação, contribuem numa via de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo que prossegue a investigação também ocorre a aprendizagem do pesquisador. Entendo que são esses os primeiros passos de experiências e vivências no processo da pesquisa IC e o mundo acadêmico que propiciam o caminho para a elaboração dos métodos de estudo e investigação, reforçando ainda mais a pedagogia como ciência da educação e o pedagogo como um trabalhador intelectual.(Camilly Borges Oliveira Iniciação Científica, 2022).

A minha relação com a Iniciação Científica se iniciou em 1994, ainda quando era aluna de graduação do curso de Economia da FEA/RP na USP (Universidade de São Paulo). Naquela época, fui contemplada com a primeira bolsa de pesquisa CNPq do curso de Economia e essa bolsa teve a duração de quatro anos, me propiciando uma experiência muito significativa e enriquecedora no âmbito acadêmico. O trabalho finalizado se tornou a minha monografia de conclusão de curso, recebendo dois prêmios de excelência acadêmica; Prêmio FIPE Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas e o Prêmio CORECON/SP de monografias, ambas classificadas em primeiro lugar. Posso dizer que a experiência acadêmica da iniciação científica na graduação foi determinante para eu desse continuidade aos meus estudos na pós-graduação, pois logo que me formei fui aprovada na seleção do mestrado no Instituto de Economia da Unicamp e com a dissertação finalizada e defendida ingressei no Programa de Doutorado do mesmo Departamento. No ano de 2021 ingressei no curso de graduação de Pedagogia da USP (Universidade de São Paulo) no Campus de Ribeirão Preto e no segundo semestre letivo do mesmo

ano me inscrevi para fazer parte de um estudo no programa de bolsas PUB (Programa Unificado de Bolsas) do GEPEFOR (Grupo de Formação de Professores e Currículo), na vertente Cultura e Extensão. O projeto intitulado Formação de Coordenadores Pedagógicos da Região de Ribeirão Preto tem por objetivo qualificar os profissionais da educação das escolas municipais dos vinte e dois municípios participantes do GEDUC (Grupo de Atuação Especial de Educação). O curso oferecido na modalidade on line utiliza a ferramenta Google Meet para os encontros síncronos e a plataforma Google Classroom para desenvolver atividades avaliativas, de forma assíncrona. Esse projeto me possibilitou aprender a dar aulas no ambiente on line, organizar o material didático disponibilizado na plataforma, acompanhar os cursistas em suas atividades avaliativas (individuais e coletivas), orientá-los quanto à utilização da plataforma e avaliar os resultados alcançados com oferta do curso. Além disso, já há a previsão da produção de um material didático (revista eletrônica ou e-book) voltados especificamente para esse público. No início do mês de agosto de 2022 o curso foi finalizado e agora estamos na etapa de tabulação dos dados do instrumento avaliativo que foi disponibilizado aos cursistas. Em virtude da excelente avaliação do curso por parte dos Coordenadores Pedagógicos, o projeto Formação de Coordenadores Pedagógicos da região de Ribeirão Preto foi aprovado para sua continuidade no biênio 2022/23. A minha primeira experiência com a Iniciação Científica já havia me mostrado a importância das pesquisas para a sociedade e essa nova oportunidade de desenvolver um projeto na vertente da cultura e extensão em um grupo de formação de professores reforça ainda mais a minha responsabilidade, enquanto aluna de uma universidade pública em retornar para a sociedade o investimento que o público faz na minha formação profissional. (Erika Osakabe, Iniciação Científica, 2022).

3. A pesquisa como eixo formativo no Curso de Pedagogia

Apontamos no texto que a pesquisa como princípio formativo nos cursos de graduação propicia ampliação da visão de mundo e um olhar mais apurado sobre as questões educacionais. O estímulo à iniciação dos alunos em atividades de pesquisa é evidenciado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FFCLRP/USP:

O contato com a pesquisa, em suas variadas formas, deve permear todas as atividades desenvolvidas no curso. Ao trabalhar os conteúdos específicos de sua disciplina, o professor pode e deve mostrar ao aluno que os conhecimentos da área de educação decorrem de investigações científicas, as quais adotam métodos peculiares e atingem resultados que são indispensáveis à pedagogia. Essas atitudes, quando difundidas no dia a dia

da sala de aula, contribuem de forma decisiva para a formação científica do graduando. Além disto, o aluno será constantemente incentivado ao envolvimento em atividades de iniciação científica, seja através do envolvimento em grupos de estudo e projetos dos docentes, seja através da participação em eventos científicos e em projetos de extensão dos conhecimentos produzidos pela Universidade. Aqueles alunos que desejarem, o curso oferece a possibilidade de realização de uma Monografia, entendida como um trabalho de cunho científico, realizado sob a supervisão de um professor orientador, elaborada com rigor acadêmico e que seja exequível para um aluno de graduação, a ser defendida perante uma banca avaliadora. Para estimular e garantir o envolvimento de todos os alunos com as atividades investigativas de caráter científico, e não apenas daqueles que optarem pela monografia, consta na estrutura curricular, a partir de 2006 cinco disciplinas obrigatórias (Organização do Trabalho Acadêmico, Introdução à Pesquisa Educacional, Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação, Seminários de Pesquisa em Educação I e Seminários de Pesquisa em Educação II), oferecidas nos dois primeiros anos do curso. Além disto, a partir do 5º Semestre inicia-se uma série de disciplinas denominadas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I, II, III e IV cujos créditos serão atribuídos em função do envolvimento dos alunos, seja nas atividades relativas à monografia, para os que escolherem esta vertente, seja em outras atividades que também representem um efetivo engajamento dos alunos na sua formação científica, como é o caso da Iniciação Científica, da participação em Congressos e Simpósios, entre outras. (FFCLRP, 2021, p.56).

Nesse sentido, nós, estudantes de Pedagogia ao descrevermos as trajetórias no processo de iniciação científica apreendemos que este eixo formativo pressupõe análise, reflexão, diálogo e compromisso com a educação pública, tendo em vista que pertencemos a uma universidade pública.

Referências

- CHAUÍ, M. A universidade sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, set/ou/nov/dez, n.24, 2003.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. Cortez Editora, São Paulo, 1992.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2021.

GEPEFOR. **Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://sites.usp.br/gepefor/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2302128411037763>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MASSI, L; QUEIROZ, SL. (Orgs). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 160.

PINHO, Maria José de. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 658-675, 2017.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Cortez Editora, São Paulo, 1997.

Universidade de São Paulo. Pró-reitoria de Graduação. Edital do Programa Unificado de Bolsas para o ano de 2022 e 2023, 16 de maio de 2022. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2022. Disponível em: <https://prg.usp.br/wp-content/uploads/Edital-PUB-2022-2023_alteracao-de-Cronograma.pdf> Acesso em: 15 out 2022.

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1977. (Coleção Universidade).

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Normas. **Decreto nº 6.283** de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: USP, 1934.

Autoras e autores

Aline Cristina Gimenes Monti

Graduação em andamento pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Atualmente no Programa Unificado de Bolsa - PUB (2019). O Lugar Institucional De Formação De Professores Para O Ensino Superior Na Universidade De São Paulo, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (2019). Programa de Iniciação Científica e de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIBIC (2020) Trajetórias Profissionais De Egressos Da Pós-Graduação Em Educação Da Faculdade De Filosofia, Ciências E Letras De Ribeirão Preto/Usp, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Atualmente no Programa Unificado de Bolsa - PUB (2021) A (In)visibilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto (em andamento). E-mail: lecamonti@usp.br.

Amanda Rezende Costa Xavier

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro, com período sanduíche (Bolsista Capes - bolsa financiada com recursos do PDSE/CAPES) na Universidade do Porto, Portugal, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP). Mestre em Educação também pela UNESP, na linha de pesquisa de Formação de Professores. Graduada em Pedagogia (Licenciatura) pelo Centro Universitário do Sul de Minas, com especialização (lato sensu) em Gestão e Coordenação Pedagógica e em Psicopedagogia Institucional. Pós-doutoramento em Pedagogia Universitária em andamento, no

programa de pós-graduação em Educação da UFPel. Membro dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária - GEPPU, da UNESP/Rio Claro; Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária - GIPeU, da UFPel; Grupo de Pesquisa em Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas - CAFTe, do CIIE/FPCEUP, Portugal. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária - GEAPU, que congrega Assessores Pedagógicos de mais de 60 instituições brasileiras de ensino superior. Atualmente é Pedagoga da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no Campus Avançado de Poços de Caldas, com experiência em assessoramento pedagógico docente. E-mail: amanda.xavier@unifal-mg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0097-3577>.

Beatriz Borges de Carvalho

Pós-graduanda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Possui graduação em Pedagogia pela FFCLRP-USP. Membro do Grupo de Pesquisa Discurso e Memória (GEDISME) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR) - LAIFE/DEDIC/FFCLRP/USP, cadastrado no CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2302128411037763). Tem interesse nos estudos da Análise do Discurso pecheutiana, nas relações e dimensões que perpassam a formação do professor universitário, e nos diversos campos das linguagens, entre eles o das artes visuais e o da literatura. E-mail; beatriz.borges.carvalho@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2715-1226>.

Beatriz de Carvalho Castro

Graduação em andamento pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras de Ribeirão Preto. Atualmente no Programa Unificado de Bolsa - PUB (2019). E-mail: bccastro@usp.br.

Camilly Borges Oliveira

Graduanda em Pedagogia na FFCLRP/USP Integrante do Grupo de Estudos: GEPEFOR (Grupo de Estudo e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo) Bolsista em Iniciação Científica pelo projeto PUB (Programa Unificado de Bolsa para Estudantes de Graduação) sobre a Formação de Coordenadores Pedagógicos de Escolas Públicas Municipais - Região de Ribeirão Preto - Edição 2021-2022. E-mail: camilly_borges@usp.br.

Celine Marques Pinheiro

Possui graduação em Biologia Aplicada pela Universidade do Minho, Portugal (2005), Doutorado em Ciências da Saúde, pela Universidade do Minho (2010) e Pós-Doutorado (até janeiro de 2013) na mesma instituição. Atualmente, exerce os cargos de Coordenadora da Unidade de Educação Médica, Vice-coordenadora de Pesquisa, membro do Núcleo Docente Estruturante e Docente de Biologia Celular e Molecular no curso de Medicina, na Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata. É Pesquisadora no Hospital de Câncer de Barretos, Fundação Pio XII, onde exerce funções de docente permanente do Curso de Pós-Graduação em Oncologia e membro do Conselho de Pós-Graduação. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa nível 2 do CNPq desde 2017. O seu domínio de especialização é a Biologia Molecular e Celular e a sua área de atuação incide na Oncobiologia, com especial ênfase no Microambiente e Metabolismo Tumoral. E-mail: celinepinheiro@facisb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4685-8534>.

Claudia Finkelstein

É Professora Associada da Cátedra de Didática de Nível Superior na Universidade de Buenos Aires (FFyL-UBA) e Professora em Programas de Pós-Graduação em Docência Universitária em Universidades Argentinas. Graduada e mestre em Formação de

Formadores. Coordenadora do Projeto "Formação profissional para estudantes de graduação na área da saúde: articulação teoria-prática e aprendizagem complexa" na UBA. Sua área de especialização engloba a formação docente de formadores oriundos de diferentes áreas do conhecimento. E-mail: claudiafinkelstein@yahoo.com.ar.

Daniela Schiabel

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas-MG. Atuei como professora substituta no Instituto de Ciências Humanas e Letras, da universidade Federal de Alfenas-MG. Atuo como pesquisadora no grupo de pesquisa: Contextos Educacionais e produção do conhecimento (UNIFAL-MG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo-GEPEFOR/FFCLRP/USP. Docente e Assessora pedagógica na Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS-MG). E-mail: daniela.schiabel@usp.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5051-2165>.

Elisa Lucarelli:

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Pesquisador I do Sistema Nacional de Pesquisa da Argentina. É pesquisadora assessora do Programa de Pesquisa Estudos em Sala de Aula Universitária do Instituto de Pesquisa em Ciências da Educação da UBA, do qual foi idealizadora em 1985 e diretora. É professora de pós-graduação na Universidade Nacional de Rosário, na Universidade Católica de Santa Fé e na Universidade Tecnológica Nacional, nas regiões de Buenos Aires, Pacheco e Tucumán. No exterior: Universidade da República do Uruguai; na Unisinos, Brasil; na Universidade de Guadalajara, México e na Universidade da Costa Rica, Costa Rica. E-mail: elucarel@gmail.com.

Érika Osakabe

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade de São Paulo - USP (1997) e Mestrado em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2001). Foi Professora Substituta de Economia na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar no departamento de Ciências Sociais (DCSo). Atuou como professora de Economia do ensino presencial e a distância, como coordenadora do curso de Economia como coordenadora pedagógica de cursos superiores. Tem especialização e experiência na área de gestão educacional, tanto na parte acadêmica coordenando equipes de professores e coordenadores de curso, quanto na área de gestão econômica, planejando, organizando e analisando o posicionamento das instituições educacionais no mercado. Atualmente é professora de Matemática da ETEC Ribeirão Preto, professora particular de acompanhamento e reforço escolar para os níveis fundamental e médio e cursa Pedagogia na FFCLRP/USP. Integrante do Grupo de Estudos: GEPEFOR (Grupo de Estudo e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo). E-mail: erikaosakabe@usp.br

Flávia Pinheiro da Silva Colombini

Doutoranda pelo programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP, Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas na linha de Pesquisa Política e Gestão Educacional da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP- Franca. Graduação em História pela Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca – UNESP (2007) e graduação em Pedagogia (2011) pelo ILES-ULBRA de Itumbiara - GO. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior (2014), também pelo ILES-ULBRA. Atuou como professora de História da rede estadual de Goiás e de colégios particulares em Itumbiara-GO. Atuou como professora substituta de História no Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG). Tem experiência na área de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pré-vestibular, com ênfase em ensino de História. Atualmente trabalha como Orientadora Educacional na Secretaria

Municipal de Educação de Franca e como docente no curso de Pedagogia da Fundação Educacional de Ituverava - unidade de São Joaquim da Barra (FAJOB). Pesquisadora do GEPEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a formação de professores e currículo de Ribeirão Preto, desde 2021. E-mail: flaviacolombini@usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5812-9603>.

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi

Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - Linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência/ Ensino e formação de Educadores. Foi bolsista CAPES/DS. Participa do Grupo de Estudos Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) - UFSC. Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Pedagoga formada pela Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR / FFCLRP/ USP de 2008 a 2011, vinculado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Participou no ano de 2011 do Grupo de Estudo de Ensino na Saúde, vinculado a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - EERP. Desenvolve pesquisas na área de Didática, Ensino Superior, Formação de Professores, Pós-Graduação, Ensino de Química, Ensino de Ciências e Metodologia Científica. Associada à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e à Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE). E-mail: gfranchi_m@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0266-9053>.

Glauca Maria da Silva Degrève

Docente do Departamento de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Bacharel e Licenciada em Química pelo Departamento de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, mestre e doutora em Ciências (Físico Química) pelo Instituto

de Química da USP de São Carlos. Atua no Ensino de Graduação no curso de Licenciatura em Química do DQ/FFCLRP e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional da CAPES. Coordenou o curso de Licenciatura em Química do DQ/FFCLRP e o Programa de Licenciaturas Internacionais em parceria com a Faculdade de Ciências da Universidade do Minho, em Portugal. Foi representante da FFCLRP junto ao Grupo Químicas Integradas G6 e ao Grupo de Apoio Pedagógico do campus da USP de Ribeirão Preto, no qual foi vice-coordenadora de 08/2017 a 01/2019. Foi tutora do grupo PET Química RP de 2009 a 2022. Atualmente é vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e coordenadora do subprojeto de Química em Ribeirão Preto no Programa Residência Pedagógica da CAPES. Desenvolve pesquisas em ensino de química e formação de professores. E-mail: glauciams@ffclrp.usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3613-3502>.

Helena Maria dos Santos Felício

Professora Associada da Universidade Federal de Alfnas (UNIFAL-MG). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIFAL-MG). Desenvolve atividades de ensino, investigação e extensão na área de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores. Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho (Portugal), Doutorado e Mestrado em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). E-mail: helena.felicio@unifal-mg.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6627-6304>.

Inês Aparecida Bolandin Marcomini

Mestre em Ciências pela FFCLRP – Universidade de São Paulo – USP Ribeirão Preto/SP, com pesquisa na área de formação de

professores e currículo (2021). Especialista em Teorias e Práticas na Educação pela Universidade Federal de Alfenas (2013) e graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena, pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Possui aprofundamento e aperfeiçoamento em Alfabetização e Didática da Matemática e atualização em Gestão Escolar e Tecnologia. É professora efetiva de Educação Básica–Anos Iniciais, desde 1993. A partir de 2010 exerce a função de Professor Especialista de Currículo dos Anos Iniciais, na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto – SP. Atua como Professora de Ensino Superior no Centro Universitário Barão de Mauá. Pesquisadora do GEPEFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a formação de professores e currículo – USP Ribeirão Preto. Tem experiência na área de Educação na formação continuada em serviço, na docência do Ensino Fundamental e da Educação Superior e elaboração e revisão de materiais didáticos e de formação. E-mail: jacmim23@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6291-1625>.

Jamile Cristina Ajub Bridi

Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente atua como chefe do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e como Professora do Magistério do Ensino Superior no Instituto Superior de Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Membro do Comitê Editorial da Revista Transmutare. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: graduação, estudantes, formação acadêmica, profissionalização docente, universidade e currículo. E-mail: jamilebridi@utfpr.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4424-1351>.

Janaina dos Santos Monteiro Sabino

Mestranda no Programa de Pós-Graduação de Enfermagem Psiquiátrica da EERP-USP, Psicopedagoga pela Faculdade Internacional de Curitiba (2003), Especializada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Norte de Minas (2010) e

Especializada em Docência na Educação Infantil pela UFSCar (2014), Pedagoga pela UNESP Câmpus Marília (2001). Tem experiência na área da Educação Básica, atuando como Professora e Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Psicopedagoga Clínica. Membro do grupo de pesquisa Saúde na Educação Básica e Abordagem Histórico-Cultural - SEBAHC da EERP-USP. E-mail: janainasmon@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8818-358X>.

José Augusto de Brito Pacheco

Docente da Universidade do Minho, Braga, Portugal; Coordenador do Curso de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade do Minho; Membro do Centro de Investigação em Educação-UMinho. É Licenciado em História e Doutorado em Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho. É professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho. As suas áreas de investigação são Teoria Curricular, Políticas Educativas e Curriculares, Formação de Professores e Avaliação. É investigador do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, com projetos financiados pela Fundação Ciência e Tecnologia. É Coordenador do Projeto de Investigação aprovado e financiado pela FCT, para 2018-2021, Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior, em Portugal (PTDC/CED-EDG/30410/2017), do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Foi membro do Conselho Nacional de Educação; Membro do Senado da Universidade do Minho; Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências Educação. Foi Visitar Scholar (The University of British Columbia, Vancouver) e Bolsista CAPES/Brasil (Universidade Federal de Santa Catarina). É autor e editor de vários livros nacionais e internacionais, bem como de capítulos de livros, artigos nacionais e internacionais e tem apresentado comunicações em diversos eventos académicos. Tem sido responsável pela coordenação de vários projetos de ensino de nível de licenciatura,

mestrado e doutoramento em Portugal, Cabo Verde e Timor Leste. Tem uma vasta experiência de orientação de trabalhos académicos, incluindo dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Tem coordenado projetos de cooperação e Desenvolvimento em países de língua oficial portuguesa, concretamente em Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné Bissau e Timor Leste. É membro, em representação de Portugal, do Conselho Consultivo da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura. E-mail: jpacheco@ie.uminho.pt.

Julia Barbosa Generoso

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2019), campus de Ribeirão Preto. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Formação de Professores e Currículos-GEPEFOR (dpg.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2302128411037763), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e coordenado pela Prof^aDr^a Noeli Prestes Padilha Rivas. Desenvolveu pesquisas no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) no contexto de formação de professores na pós-graduação e acerca das Trajetórias Profissionais de Egressos da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Atualmente atua como professora. Atualmente atua como professora de Educação Infantil, junto ao município de Ribeirão Preto. E-mail: julia.generoso@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0172-3433>.

Karina de Souza Elias

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Graduada no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR), sob a coordenação da Profa.

Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas. Foi bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Programa Institucional de Iniciação Científica da Reitoria de Pesquisa da USP (RUSP). Pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos, Curso de Pedagogia, Currículo e Formação Inicial de Professores. Atualmente, professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. E-mail: karinaselias2022@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9033-9005>.

Kelly Beatriz Danelon

Possui bacharelado em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e licenciatura plena em Biologia pelas Faculdades Claretianas, especialista em Gestão Escolar (MBA/ESALQ/USP) e mestranda no Programa Interunidades de Pós-Graduação em Ecologia Aplicada ESALQ/USP. Atualmente é Funcionária da Universidade de São Paulo (USP) onde exerce o cargo de Professora de Educação Infantil no CCIn (Centro de Convivência Infantil Ermelinda Ottoni de Souza Queiroz). E-mail: kellyanselmo@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8927-7545>

Luciane Sá de Andrade

Professora Associada MS-5 da Universidade de São Paulo, área de Ciências Humanas do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2001) e doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2009). Livre-Docente na área de Educação Básica e Saúde. Pós-doutorado na Faculty of Nursing da University of Alberta, Canadá. Docente do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem; docente e orientadora credenciada do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica (Mestrado e Doutorado), atuando na Linha de Pesquisa Educação em Saúde. Coordenadora do Grupo de Extensão Promoção da Saúde em Instituições Escolares. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Saúde na Educação Básica e

Abordagem Histórico-cultural (SEBAHC), ambos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Atuou no Ministério da Educação como coordenadora nacional de programas de formação de professores em exercício e em projetos de cooperação internacional com São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Tem experiência na área de Educação e Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: promoção de saúde na educação básica, abordagem histórico-cultural, formação de professores. E-mail: lucianeandrade@eerp.usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8703-7919>.

Ligia Bueno Zangali Carrasco

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP ligada à linha de pesquisa Linguagem - Experiência - Memória - Formação; possui Mestrado em Educação e Licenciatura em Pedagogia pela mesma universidade. cursou Pós-Graduação em Gestão Educacional pelas Faculdades Claretianas de Rio Claro. Atua como diretora de Escola na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, sendo que desde fevereiro de 2021 assumiu a Coordenadoria Geral do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico - CAP, na Secretaria Municipal de Educação. Docente no Centro Universitário Claretiano de Rio Claro. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária - GEPPU. E-mail: li_carrasco@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3599-1134>.

Maria Alejandra Iturrieta Leal

Possui graduação em Pedagogia em Educación General Básica - Universidad de Chile (1985) e Mestrado em Educação em Metodologia de Ensino pela Universidade Estadual de Campinas (1991). Atualmente é docente em tempo parcial do Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto e da Faculdade de Ciências e Letras Nossa Senhora Aparecida, além de ser professora e tutora no Centro Universitário Uniseb. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, alfabetização, profissionalização

docente, políticas públicas e interdisciplinaridade. E-mail: iturrieta.leal@gmail.com.

Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques

Possui graduação em filosofia pelo Centro Universitário de Lavras (1980), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Aposentou-se como Professora Adjunta da Universidade Federal de Lavras-UFLA, Atuou como professora no PPG Educação no Centro Universitário Moura Lacerda (2009-2014), onde foi coordenadora do PPG Educação (2011-2013). Atua nas áreas da Educação Superior com ênfase nos seguintes temas: Formação de professores, Docência Universitária e Pedagogia Universitária. Tem experiência na Educação Superior, educação rural, formação profissional nas Ciências Agrárias, ensino agrícola e currículo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação do Professor e Currículo - GEPEFOR/FFCLRP/USP, cadastrado no CNPq, desde 2012. E-mail: doramarques14@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4287-1739>.

Maria Antônia Ramos de Azevedo

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989); Especialização em Psicopedagogia (1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1997); Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009); Pós-Doutorado (2011) em Pedagogia Universitária na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e MBA em Gestão, Inovação e Negócios em Instituições de Ensino IPOG (2020). Foi Vice-Presidente do Fórum dos Vices Diretores da UNESP em 2017 e Presidente do Fórum dos Vices Diretores em 2018. Foi Vice-Diretora do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista UNESP, no período de 2015 a 2019, Campus de Rio Claro, onde é professora na área de Didática. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Pedagogia Universitária; Formação de Professores; Processos de

Gestão Escolar e Universitária, Inovação curricular e pedagógica e Interdisciplinaridade. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU/UNESP) certificado no CNPq. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Rio Claro, na Linha de Pesquisa "Linguagem - Experiência - Memória - Formação". E-mail: maria.antonio@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6215-2902>.

Maria Isabel da Cunha

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pelotas (1968), graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (1974), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1979) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Atualmente é docente colaboradora no PPG Educação da Universidade Federal de Pelotas. Atuou como professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É docente convidada da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, formação de professores, pedagogia universitária e ensino superior. Orienta dissertações e teses e tem expressiva produção intelectual em artigos e livros. É Pesquisadora Sênior do CNPq.

Mariana Melo

Graduanda em Pedagogia na FFCLRP/USP. Bolsista em Iniciação Científica pelo projeto PUB (Programa Unificado de Bolsa para Estudantes de Graduação). Possui ensino médio pelo Colégio Batista Independente de Ribeirão Preto(2020). Integrante do Grupo de Estudos: GEPEFOR (Grupo de Estudo e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo). E-mail: mmelo-7@usp.br.

Mariêlda Pryjma

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada aposentada do Departamento de Educação da

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) na Linha de Pesquisa de Currículo, Escola e Processos Formativos em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente. E-mail: marieldapryjma@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1141-501X>.

Márcia Mendes Ruiz Cantano

Doutoranda em Educação do Programa de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a formação do Educador e Currículo de Ribeirão Preto (GEPEFOR). Atualmente atua como pedagoga da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo- FCFRP-USP. E-mail: marcia.cantano@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9641-597X>.

Marília Ferranti Marques Scorzoni

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Possui Mestrado em ciências pela Universidade de São Paulo (USP), especialização em Teoria e Crítica Literária pela Universidade estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP); especialização em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Uniseb. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Barão de Mauá, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), Autora de livros e materiais didáticos para graduação e pós-graduação EAD nas áreas de Políticas Públicas e Legislação educacional, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento. Atualmente é docente dos cursos de Pedagogia e Letras do Centro Universitário Barão de Mauá. Coordenadora do curso de pós-graduação Lato sensu em Alfabetização e Letramento e docente do curso de pós-graduação Lato sensu em Psicopedagogia Institucional, atuando nas disciplinas Letramento e alfabetização.

Docente dos cursos de Pedagogia e Letras, do Centro Universitário Estácio. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR USP). E-mail: marilia.scorzoni@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5908-6465>

Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Professora Associada da Universidade de São Paulo, área de Ciências Humanas do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, na área de Psicologia Educacional; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, na área de Didática; Livre-Docente na área de Educação em Saúde e Enfermagem. Pós-doutorado na Faculty of Nursing da University of Alberta, Canadá. Docente do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem; docente e orientadora credenciada do Programa de Pós- Graduação em Enfermagem Psiquiátrica (Mestrado e Doutorado), atuando na Linha de Pesquisa Educação em Saúde. Líder do Grupo de Pesquisa Saúde na Educação Básica e Abordagem Histórico-cultural - SEBAHC/EERP/USP, e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR/FFCLRP/USP, ambos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Coordenadora do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) da EERP/USP. Coordenadora de Grupo de Extensão Ensinando e Aprendendo Saúde na Educação Básica. Tutora da Liga Interdisciplinar de Educação e Saúde Prof^a Dr^a Sônia Maria Villela Bueno - LIEDUCS. Membro do Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto - USP (GAPRP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: abordagem histórico-cultural, ensino-aprendizagem escolar, promoção de saúde na educação básica, ensino de graduação em enfermagem/saúde, licenciatura em enfermagem. E-mail: mgoncalves@eerp.usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2965-5409>.

Mônica Mitsue Nakano

Professora Contratada da Universidade de São Paulo, área de Ciências Humanas do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP (2016) e mestrado em Ciências pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP (2019). É doutoranda da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP, no Programa de Enfermagem Psiquiátrica e graduanda em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho. Membro do Grupo de Pesquisa Saúde na Educação Básica e Abordagem Histórico-cultural - SEBAHC/EERP/USP e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - GEPEFOR/FFCLRP/USP. E-mail: monica.nakano@usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5224-0872>.

Natalia Celestina de Assis

Graduanda do 4º semestre do curso de Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Atuando como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no projeto de Pesquisa e Extensão intitulado Formação de Coordenadores Pedagógicos de Escolas Públicas Municipais para o Desenvolvimento da Formação Continuada de Professores. Tem experiência em Ensino Bilíngue Português/Inglês. Fluente em inglês, atualmente estudando Francês e Língua Armênia. Integrante do Grupo de Estudos: GEPEFOR (Grupo de Estudo e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo). E-mail: nataliacelestina@usp.br.

Nathana Maria Carvalho Lopes

Mestre em Educação (FFCLRP/USP), Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI), Especialista em Docência do Ensino Superior (IFPI). Atualmente atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo

(GEPEFOR/FFCLRP/USP), ao qual desenvolve pesquisas relacionadas à Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional Docente, Pedagogia Universitária. E-mail: nanamariac1@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5913-8827>.

Nayara Raimundo da Silva.

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - FFCLRP/USP (2018). É aluna matriculada no curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, sob orientação da professora Dr^a Noeli Prestes Padilha Rivas. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor e Currículo-GEPEFOR/FFCLRP/USP, cadastrado no CNPQ, desde 2012. Participou do Projeto de Pesquisa pelo Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação. (PUB-USP) em 2018, sob a coordenação da professora Dr^a Noeli Prestes Padilha Rivas. Intitulado: O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo: concepções e propostas. Tem experiência na área do ensino de Educação - Ensino Fundamental. E-mail: nayara.raimundo.silva@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7179-2912>.

Noeli Prestes Padilha Rivas

Livre Docente em Educação, na área de Didática/Currículo, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo - USP. Doutorado em Ciências: Psicologia pela Universidade de São Paulo (2003). Mestrado em Educação (Currículo) pela Universidade Federal do Paraná (1990). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1976). Atualmente é professora associada da Universidade de São Paulo/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC). Atua no Ensino de

Graduação (Cursos de Licenciatura Específicas e Pedagogia) e Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP (docência e orientação). Participou como docente no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem/USP, Campus de Ribeirão Preto. Participou como membro efetivo no Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto (GAPRP), de 2004 a 2019; da Comissão de Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de 2004 a 2015, grupo interdisciplinar e interunidades, que se insere na política de valorização do ensino de graduação da USP. De agosto de 2017 janeiro de 2019 coordenou o GAPRP. Coordenou o Curso de Pedagogia da USP/FFCLRP/DEDIC no período de 2008 a 2010. Membro Integrante da Comissão Interunidades de Licenciatura (CIL), de 2004 a 2012, exercendo a Presidência no período de 2009 a 2010. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor e Currículo- GEPEFOR/FFCLRP/USP, cadastrado no CNPQ, desde 2012. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, Licenciaturas e Formação de Professores, atuando nas seguintes áreas: educação superior, formação de professores, currículo, pedagogia universitária e gestão pedagógica. Atualmente é Coordenadora da Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (Anfope) - São Paulo. E-mail: noerivas@ffclrp.usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9990-6640>.

Patrícia Borges Gimenes

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Professora do município de Ribeirão Preto. Graduada no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR), sob a coordenação da Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas. Foi bolsista de Iniciação Científica do Programa Ensinar com Pesquisa da Pró-Reitoria de Graduação. Pesquisa na área de Educação Superior,

Formação de Professores, Professor Iniciante e Cursos de Licenciatura. E-mail: bg.patricia@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1558-3846>.

Rejane Aparecida Meneghini Kobori

Mestre em Ciências - Área: Educação (FFCLRP/USP); Graduação em Pedagogia -licenciatura Plena (Centro Universitário Moura Lacerda); Graduação em educação artística (Centro Universitário Claretiano); Especialização em Educação a distância (Uniseb) Psicopedagogia Institucional. (Uniseb) Atualmente, atua como docente no Curso de Pedagogia (Instituição Moura Lacerda). Docente da rede SESI de ensino, com a disciplina Arte (Ensino fundamental II), Docente do Curso de Pedagogia - Modelo EAD (Estácio de Sá) Participante e Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo de Ribeirão Preto - GEPEFOR - (FFCLRP/USP). E-mail: rejaneprofessora@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9964-2051>.

Rosebelly Nunes Marques

Docente da Universidade de São Paulo, campus da ESALQ – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz, Bacharel em Química e Licenciada em Ciências/Química pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP, mestrado e doutorado em Química Analítica pelo Instituto de Química da Unesp/Araraquara; doutorado em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara. Atuando nas áreas de Formação inicial e continuada de professores de Ciências Agrárias e da Natureza, Ensino de Ciências/Química/Matemática, Processos de ensino-aprendizagem, Metodologias Ativas de Ensino, Jogos Didáticos e STEAM. Credenciada no Programas de Pós -Graduação em Ecologia Aplicada ESALQ/CENA/USP. E-mail: rosebelly.esalq@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8726-3211>.

Rosimeire Ferreira Mendes

Mestra em Educação e doutoranda em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto), é formada em Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. Possui pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação Especial-Inclusiva, especialização em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Transtornos de Aprendizagem /Pedagogia da Mediação. Atualmente é coordenadora do Núcleo de Apoio Estudantes (NAE) e docente da disciplina optativa LIBRAS na Faculdade de Ciências e Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata – FACISB. É coordenadora das atividades de Extensão e membro do NAPED (Núcleo de Apoio Pedagógico e Experiência Docente) da mesma instituição. Participa como membro do LABPOT (Laboratório de Psicologia Organizacional e do Trabalho) da Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto). E-mail: rosimeiremendes@facisb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9713-5064>.

Silvana Streme

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais. E-mail: silvanastremel@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3110-2005>.

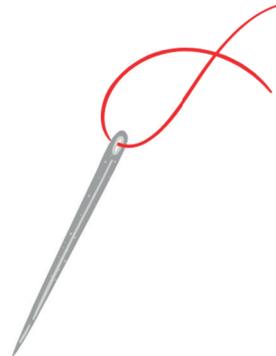
Taciana Cardozo Suarez

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. Pesquisa na área de Educação Superior, Currículo, Formação de Professores Universitários e Professor Iniciante. Graduada no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

sob orientação da Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas. Professora do programa bilíngue de escola privada no município de Ribeirão Preto. E-mail: taciana.cardozo@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1635-7528>.

Yuna Lélis Beleza Lopes

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas. Trabalho intitulado: Formação do professor a distância: o curso de Pedagogia em uma universidade pública virtual. Bolsista CAPES/DS. Monitora bolsista do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da FFCLRP/USP (disciplina Didática I - Semestre 1/2022). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo- GEPEFOR/FFCLRP/USP, sob coordenação da Professora Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas. Cadastrado no CNPq. Link do grupo: <https://sites.usp.br/gepefor/> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas. Trabalho intitulado: Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo (2017-2019) . Bolsista CAPES/DS. Monitora bolsista do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da FFCLRP/USP. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2013-2016). Associada à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e à Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE). E-mail: yuna.lopes@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6782-9751>



A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (...). Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

(NÓVOA, Antonio.

Formação de Professores e trabalho pedagógico.

Lisboa: Educa, 2002. p.21.)

