

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

PAULA MARIANI DE ANDRADE

Educ(ação):

**Uma análise das concepções de educação de professores universitários não-licenciados
do IFCH da UFRGS**

PORTO ALEGRE

2023

Paula Mariani de Andrade

Educ(ação):

**Uma análise das concepções de educação de professores universitários não-licenciados
do IFCH da UFRGS**

Trabalho de conclusão de curso como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marília Luz David.

Porto Alegre

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

de Andrade, Paula Mariani
Educ(ação): Uma análise das concepções de educação
de professores universitários não-licenciados do IFCH
da UFRGS / Paula Mariani de Andrade. -- 2023.
62 f.
Orientadora: Marília Luz David.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Docência universitária. 2. Prática docente. 3.
Perspectiva pedagógica. I. David, Marília Luz, orient.
II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Paula Mariani de Andrade

Educ(ação):

Uma análise das concepções de educação de professores universitários não-licenciados do IFCH da UFRGS

Trabalho de conclusão de curso como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Marília Luz David

Aprovado. Porto Alegre, 19 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Marília Luz David
Professora Orientadora
Instituto de Filosofia e Ciência Humanas

Prof^º Dr^º Daniel Gustavo Mocelin
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^ª Dr^ª Russel Terezinha Dutra da Rosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à minha orientadora Marília, já que este trabalho não teria saído do papel sem ela. Obrigada por facilitar um processo que pode ser tão penoso e transformá-lo num deleite. Agradeço a todos os meus colegas e professores através dos anos que estive na universidade, por terem feito da minha experiência na academia tão proveitosa e instigante. Agradeço a todos os funcionários da UFRGS, que possibilitam todos os dias que todos possamos realizar nossas atividades com maior facilidade. Agradeço a todos que defendem a universidade pública, certos de que a educação é sim um direito e um dever de todos. Obrigada Jô e Mônica, que sempre me ajudaram como puderam em tudo.

Não há palavras para descrever minha sorte em ter pessoas ao meu lado que me trazem tanta alegria quando minha família e amigos, obrigada por tudo. Um agradecimento em especial para meu irmão Ângelo, meu pai Rubem, meu parceiro Guilherme e minha mãe Simone, não poderia ter chegado ao final do primeiro semestre da graduação sem o apoio e amor de vocês. Todos os dias vocês me mostram como gentileza, paciência e carinho são poderosos combustíveis para os meus esforços, porque é por vocês que levanto todos os dias da cama. Este trabalho é um resultado do esforço de todos nós, e eu não poderia agradecê-los o suficiente. Amo vocês.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as concepções de educação de professores universitários não licenciados a partir das suas práticas docentes. Para tanto, estabeleceu-se como estudo de caso as percepções de docentes lotados em departamentos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas – presenciais e por meio de videoconferência – com docentes dessa instituição em março de 2023. A partir dos dados produzidos durante o trabalho de campo, analisa-se suas percepções a respeito de sua trajetória de formação, sua identidade docente, das formas de avaliação e metodologia de ensino e de suas práticas docentes. Entre as principais conclusões, destaca-se que: i) em relação à formação docente, a maioria dos interlocutores não tinha a intenção de se tornar professores, ii) em relação à prática docente, com base nas categorias determinadas pelo arcabouço teórico, há professores que têm práticas ancoradas em todas as perspectivas pedagógicas descritas, todas fundamentadas pela práxis e iii) em relação a identidade docente, a maioria dos professores entende a profissão de professor como uma atividade que praticam. Classificam-se os principais desafios enfrentados por docentes em: a) "desafios em relação ao docente"; b) "desafios em relação aos discentes"; c) "desafios em relação à instituição". As principais estratégias desenvolvidas são: a) troca entre colegas, b) dinamização da aula e c) investimento em cursos de aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Docência universitária; Prática docente; Perspectiva pedagógica.

ABSTRACT

This research investigates a conception of education of university professors that didn't get a teaching degree based on their teaching practices. To do so, it established as a case study the perceptions of professors working in departments of the Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, from the Federal University of Rio Grande do Sul. Eight interviews were carried out - in person and via videoconference - with professors at that institution during march 2023. Based on the data produced during the fieldwork, it is made the analysis of their perceptions regarding their training trajectory, their teaching identity, their forms of evaluation, their teaching methodology and their teaching practices. Among the main conclusions, it is highlighted that: i) in relation to teacher training, most interlocutors did not intend to become teachers, ii) in relation to teaching practice, based on the categories determined by the theoretical framework, there are teachers that have practices anchored in all the pedagogical perspectives described, all based on praxis and iii) in relation to the teaching identity, most teachers understand the teaching profession as an activity they practice. The main challenges faced by professors are classified in: a) "challenges in relation to the professor"; b) "challenges in relation to students"; c) "challenges in relation to the institution". The main strategies developed are: a) exchange between colleagues, b) dynamization of the classes and c) investment in improvement courses.

Keywords: University teaching; Teaching practice; Pedagogical perspective.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Formas de relação entre modelo epistemológico e relações professor-estudante	16
Quadro 2 - Formas de associação entre modelo epistemológico, relações professor-estudante e paradigma educacional	18
Gráfico 1 - Vínculo departamental dos entrevistados	34
Quadro 3 - Informações sobre a pesquisa exploratória	35
Gráfico 2 - Cursos de graduação dos entrevistados	38
Gráfico 3 - Intenção para a docência	39
Gráfico 4 - Incidência dos desafios por categorias	42
Figura 1 - Taxonomia de Bloom	49
Quadro 4 - Categorização dos entrevistados em diferentes perspectivas pedagógicas	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EDUFRGS - Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS

ERE - Ensino Remoto Emergencial

FACED - Faculdade de Educação

IES - Instituições de Ensino Superior

IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

PAAP - Programa de Atividades de Aperfeiçoamentos Pedagógico

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

TCL - Trabalho de Conclusão de Licenciatura

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1: UM OLHAR À TEORIA: O ARCABOUÇO TEÓRICO PARA A PESQUISA	13
1. TEMA DA PESQUISA	13
2. A EPISTEMOLOGIA EDUCACIONAL	14
3. A PRÁTICA COMO CONCEITO	20
4. A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA	21
5. A INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE	22
6. A FORMAÇÃO DOCENTE	27
7. A IDENTIDADE DOCENTE	29
Capítulo 2: TRABALHO DE CAMPO: CAMINHOS PARA ESTUDAR AS PERCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE DOCENTES NA UFRGS	32
1. HISTÓRICO UFRGS	32
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	32
3. A QUALIFICAÇÃO DA EDUFRGS	33
4. PERCURSO METODOLÓGICO	34
Capítulo 3: TECENDO OS FIOS: UMA ANÁLISE DOS DADOS	38
1. PERFIL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS	38
2. TRAJETÓRIA ACADÊMICA	38
2.1 INTENÇÃO PARA A DOCÊNCIA	39
3. FORMAÇÃO DOCENTE	41
3.1 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	41
3.2 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DOCENTE	42
3.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	45
4. PRÁTICA DOCENTE	46
4.1 METODOLOGIA DE AULA	47
4.2 MÉTODOS DE AVALIAÇÃO	49
5. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
ANEXO	61

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está situada dentro do campo da Sociologia da Educação, em particular, nos estudos sobre formação de professores, amplamente discutido não apenas por professores, mas também por sociólogos, psicólogos, pesquisadores da educação etc. Apesar de encontrarmos diversos trabalhos sobre formação de professores (ex. NÓVOA, 2019; GATTI, 2010; PIMENTA, 1996; GUIMARÃES, 2004.), são poucos os que discutem a formação e prática pedagógica de professores universitários. A pedagogia e a prática pedagógica não são temas carentes de atenção de autores de diversas áreas.

Esta pesquisa analisa a percepção de Educação de professores universitários não-licenciados do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para tanto, foram realizadas entrevistas com uma parcela desses docentes no início de 2023 a respeito de sua formação profissional, trajetória, e práticas pedagógicas. O percurso metodológico será detalhado mais adiante no Capítulo 2, assim como o roteiro de entrevistas encontra-se anexado a este trabalho.

A docência não é algo vazio de intenções e finalidades, por isso, é de grande importância a investigação da concepção pedagógica de docentes universitários. A partir de pesquisa exploratória, realizada antes da construção deste trabalho, pode-se observar uma carência de trabalhos que tematizam especificamente a docência universitária. A formação pedagógica – ou falta dela – incide sobre o subjetivo dos docentes e sobre suas práticas. Além disso, é preciso prestar atenção na natureza política e ideológica das práticas de educação, construída durante a formação. As dificuldades que as instituições públicas têm enfrentado nos últimos anos, a falta de recursos, os ataques à sua credibilidade, o desmonte da educação, e outros tantos obstáculos, não refreiam os esforços dos profissionais dessas instituições em garantir uma formação da maior qualidade para seus estudantes. Por isso, além do aporte às pesquisas sobre o tema, este trabalho espera contribuir para a valorização e qualificação do ensino no nível superior no Brasil, apresentando preliminares que podem contribuir para traçar um diagnóstico sobre as práticas docentes no ambiente universitário. Cabe destacar também que o tema da docência universitária e suas práticas tornou-se um interesse nos últimos anos de minha formação em Ciências Sociais, de modo que no meu percurso formativo investi teoricamente e metodologicamente em discussões sobre Educação para que este trabalho pudesse ser desenvolvido.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, situo e contextualizo o tema de pesquisa e apresento o arcabouço teórico que embasa minha análise.

Este capítulo está dividido em tópicos, o primeiro sobre o tema da pesquisa, o segundo a respeito da epistemologia educacional e o terceiro sobre a docência universitária. A partir de uma breve caracterização de algumas perspectivas sobre o pensamento pedagógico, apresento uma classificação de três paradigmas principais. Cada paradigma tem origem em um modelo epistemológico de desenvolvimento específico, assim como particularidades em termos práticos e ideológicos. A prática pedagógica é também um conceito complexo que precisa ser explorado, pois sua compreensão rege a categorização que pode ser realizada futuramente no processo de análise.

O capítulo 2 descreve mais rigorosamente o percurso metodológico desta pesquisa. Ele está dividido em quatro tópicos: *i)* um breve histórico da UFRGS e do IFCH; *ii)* uma contextualização da própria pesquisa; *iii)* considerações a respeito dos cursos de aperfeiçoamento construídos dentro da instituição pela Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS (EDUFRGS) e *iv)* um relato sobre a pesquisa exploratória realizada.

O terceiro capítulo apresenta e discute os dados obtidos durante as entrevistas realizadas. Este capítulo segue a lógica do roteiro das entrevistas, dividindo-se em três blocos. O primeiro bloco trata da trajetória acadêmica dos docentes, seus percursos acadêmicos e a intenção que tinham para suas futuras carreiras. No segundo bloco discuto a formação dos interlocutores para a docência, os cursos de aperfeiçoamento que realizaram, os desafios que enfrentaram durante suas atividades docentes e o processo identitário docente. O bloco final trata das escolhas metodológicas que os docentes realizaram para sua prática, tanto a respeito das metodologias de aula quanto os métodos de avaliação.

Por fim, estão as considerações finais desta pesquisa, onde realizo um esforço para olhar os dados que foram obtidos durante as entrevistas a partir da delimitação teórica descrita no capítulo um.

Capítulo 1: UM OLHAR À TEORIA: O ARCABOUÇO TEÓRICO PARA A PESQUISA

1. TEMA DA PESQUISA

Esta pesquisa está situada dentro do campo da Sociologia da Educação e dialoga, em particular, com os estudos sobre formação, prática e identidade docente, amplamente discutidos não apenas por professores, mas também por pesquisadores da Educação. Apesar da amplitude de trabalhos realizados sobre esses temas (ex. NÓVOA, 2019; GATTI, 2010; PIMENTA, 1996; GUIMARÃES, 2004), eles geralmente focam em docentes que atuam na educação básica. Assim, esta pesquisa investiga as concepções de educação de docentes universitários não-licenciados, tema que pode ser mais bem explorado pela literatura sociológica, a partir da análise de suas percepções e práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que não é pré-requisito para o ingresso na docência em Instituições de Ensino Superior (IES) uma formação pedagógica, ao contrário do que ocorre com professores da educação básica, aos quais se exigem que sejam licenciados, de maneira que possuem uma carga horária teórica e prática específica. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é uma destas instituições, e com base nas Normas de Concursos e Provas de Título que definem a entrada na carreira de Magistério Superior:

Art. 1º - O ingresso na Carreira de Magistério Superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul far-se-á mediante Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de cargo no primeiro nível de vencimento da Classe A, tendo como requisito de ingresso o título de Doutor na área exigida no Concurso, segundo o que dispõe esta Decisão.

§1º - A exigência de título de Doutor poderá ser dispensada e substituída pelo título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento na área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores de titulação acadêmica de doutor.

§2º - A dispensa de que trata o Parágrafo 1º se dará através de decisão fundamentada da Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, por delegação do Conselho Universitário. (Decisão Nº 466/2014).

É possível que a falta da exigência de uma formação teórica e prática específica para a docência para o ingresso como professor no ensino superior se dê pelo foco na preparação profissional em cursos de graduação e pós-graduação. Como poderemos observar em futuros momentos deste trabalho, este foco pode resultar na prática de professores serem voltadas mais para aspectos técnicos ou teóricos de suas disciplinas.

Antes de adentrar a fundamentação teórica deste trabalho, preciso reforçar que apesar desta pesquisa focar nas concepções e práticas de professores não licenciados, não parto do princípio de que estes sejam piores do que docentes licenciados tampouco busco avaliar a qualidade da docência desses profissionais. Como veremos mais adiante com Cóssio (2008), a literatura sociológica aponta que presença ou falta da formação pedagógica realizada na licenciatura tem forte influência em possíveis práticas e concepções pedagógicas, por isso, esta pesquisa foca em professores que não tiveram esta formação, buscando entender como docentes que não tiveram uma formação pedagógica no nível da graduação constituem e entendem suas práticas docentes.

2. A EPISTEMOLOGIA EDUCACIONAL

Para analisar as práticas pedagógicas de docentes universitários não-licenciados, inicialmente, apresento a discussão na literatura sobre diferentes linhas pedagógicas. Existem muitas linhas pedagógicas diferentes, mas podemos categorizá-las em três divisões, baseadas no modelo epistemológico seguido. Becker (2012) define diferentes modelos epistemológicos que tratam de concepções do desenvolvimento e aprendizagem humana. O autor classifica as epistemologias empirista e apriorista – regentes das pedagogias diretiva e não-diretiva, respectivamente – como concepções do senso comum, enquanto a construtivista seria uma concepção crítica.

Começo com o pressuposto epistemológico empirista, que tem um esquema simples de transmissão de conhecimento. Nesta concepção o sujeito (indivíduo) é vazio de saberes até sofrer pressão do objeto (meio físico ou social), só após isso ele vai ter conhecimento (conteúdo) e a própria capacidade de conhecer (estrutura). Sendo assim, o meio físico ou social é o que determina o indivíduo. A pedagogia diretiva, ligada a esse modelo epistemológico, segue este modelo em sala de aula, o professor é representante deste meio físico ou social e o estudante é o indivíduo vazio de conhecimentos. O processo aqui definido é o de transmissão de conhecimentos, um puro depósito de ideias e ideologias, que garantem a sua reprodução. Tal processo é denominado por Freire (1987) de educação bancária, no qual conhecimentos avulsos são depositados em um “recipiente” vazio (i.e. o/a estudante).

Freire (1987) considera a educação bancária como prática narrativa alienada e alienante, que serve como instrumento de formação para a submissão. A reprodução da ingenuidade e acriticidade, consequência dessa concepção de educação, serve à elite que é, na visão de Freire, neste modelo, a protagonista da educação.

O apriorismo é um modelo epistemológico que é mais observável nas concepções pedagógicas do que nas práticas em si, mas assim como o empirismo, está muito presente no sistema educacional. A concepção apriorista define o sujeito como já conhecedor ou já capaz de conhecer, por isso o termo “a priori”. Neste esquema, o objeto (mundo físico ou social) não faz pressão no sujeito como na perspectiva empirista, pois está interiorizado, isto é, se encontra dentro do próprio sujeito. O autor explica que o desenvolvimento precisa ser apenas incentivado ou facilitado.

Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética, no seu genoma. Basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e, assim, a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta, subir em árvore, jogar futebol, competir em olimpíadas... assim também ocorreria com o conhecimento, de acordo com essa postura. (BECKER, 2012, p. 18)

Nessa perspectiva epistemológica, o que é necessário para o desenvolvimento humano já se encontra no sujeito, só precisa ser (des)coberto. Segundo Rego (2018), esta perspectiva é um processo de autodesenvolvimento do intelecto.

A pedagogia não-diretiva, por sua vez, vê o professor como facilitador do processo de desenvolvimento da aprendizagem. O foco da dinâmica escolar é o estudante e a interferência do professor ou do resto do mundo físico ou social deve ser mínima. O professor que segue esta pedagogia renuncia sua posição como interventor do processo de aprendizagem do estudante, que passa a ser o centro, deixando de lado o ensino. A prática e a ideia de “talento” estão muito presentes no discurso de docentes que seguem esta concepção, que às vezes não tem consciência do modelo epistemológico por trás dela, de acordo com o autor. Becker (2012) comenta que essa concepção pedagógica é mais encontrada em instituições de ensino privadas, enquanto a concepção diretiva é mais encontrada em instituições educativas públicas.

O construtivismo é um modelo epistemológico crítico. Ele é quase o oposto do modelo diretivo, pois rejeita a ideia de que o sujeito é “tabula rasa”. Esta concepção entende que o sujeito tem experiências e conhecimentos construídos previamente, e os considera no processo de desenvolvimento. Não é à toa que o nome deste modelo seja “construtivismo”, visto que o processo descrito aqui é de desenvolvimento em conjunto e construção de estruturas cognitivas. Assim como o estudante não é um ser com nenhum conhecimento, o professor também não é conhecedor de tudo. Este modelo não é hierarquizado como os

outros, com o professor ou o estudante no centro, e sim a relação de todos os indivíduos entre si e com o objeto (mundo físico e social).

Para aprofundar o entendimento da pedagogia relacional, ligada ao modelo epistemológico construtivista, Becker (2012) discute a teoria de Piaget, que propõe a epistemologia genética. Esta diz respeito às etapas de desenvolvimento do ser humano e como se dá a construção do conhecimento. Para Piaget, o processo de aprendizagem se dá a partir da assimilação de informações, acomodação da informação nas estruturas mentais previamente construídas e, por fim, a adaptação dessas estruturas. Isso significa que a aprendizagem, para Piaget e para adeptos da pedagogia relacional, não é determinada pelo professor ao estudante que nada sabe (empirismo), nem é realizada por desenvolvimento espontâneo do estudante com facilitação do professor (apriorismo). A aprendizagem aqui só se dá a partir de conhecimentos prévios, com a ação do estudante sobre o mundo físico e social e o processo de reflexão a partir da relação entre estudante e professor. Era sob essa perspectiva epistemológica que Freire falava. De acordo com ele, o professor aprende ao ensinar e o estudante ensina ao aprender. Para Freire (1996), a educação crítica só é possível quando se considera a humanidade dos indivíduos.

Quadro 1 - Formas de relação entre modelo epistemológico e relações professor-estudante

Pedagogia	Modelo epistemológico	Relação professor-estudante
Diretiva	Empirismo	Professor como transmissor do conhecimento, para o estudante que aprende-o.
Não-diretiva	Apriorismo	Professor como facilitador do aprendizado do estudante, que já tem o conhecimento.
Relacional	Construtivismo	Professor com saber já construído em relação com o estudante com conhecimentos e experiências prévias. Aprendizado construído dentro da relação.

Fonte: elaborado a partir de Becker (2012)

Este suporte teórico é importante não apenas como conhecimento de diferentes teorias educacionais, mas também como suporte para algumas classificações possíveis. Além disso, estes trabalhos são imprescindíveis para o entendimento de perspectivas educativas não só como linhas teóricas ou “jeitos de educar”, mas também como modos de entender o processo de aprendizagem, de desenvolvimento e até as possíveis relações em sala de aula.

Faço aqui a escolha de falar mais profundamente do modelo epistemológico construtivista e as pedagogias críticas relacionadas a ele. Assim como Becker (2012) classifica, é comum achar trabalhos que categorizam o empirismo e o apriorismo como posições epistemológicas ultrapassadas, principalmente na área da educação. Por isso utilizo o livro de Gadotti (1996) que faz um panorama cronológico das ideias pedagógicas.

O entendimento da função da educação como importante ferramenta ideológica é anterior à pedagogia crítica, Platão já tinha ligado a educação à política em *A República*. Desde o início, a educação serviu como meio de ensinar a maneira de viver de uma cultura, ou conhecimentos acumulados por uma sociedade. Bertrand e Valois (1994) dizem que a organização educativa tem objetivos definidos pela sociedade, principalmente pelo paradigma sociocultural dominante, mas que também pode recusá-lo e intervir em busca de outra sociedade, dependendo do paradigma educacional vigente.

Os autores dizem que os paradigmas educacionais servem de “ponte entre o paradigma sociocultural e as práticas pedagógicas” (BERTRAND e VALOIS, 1994, p. 38). Dentro desses há os elementos da comunicação pedagógica, que seriam:

- 1) **a mensagem ou conteúdo da comunicação**, isto é, o saber a transmitir ou a adquirir;
- 2) **a transmissão ou meios de comunicação**, isto é, a organização da comunicação;
- 3) **o destinatário da comunicação**, isto é, o receptor, aquele a quem se dirige a mensagem;
- 4) **as relações entre o destinatário e seu meio** (imediate: a escola, a universidade; mais afastado: a comunidade local, a sociedade);
- 5) **as relações entre o destinatário e o emissor**;
- 6) **o emissor**, isto é, aquele que simboliza a fonte das mensagens e que as transmite;
- 7) **o meio**, isto é, o quadro geral ecológico do meio educativo imediato ao mais afastado. (BERTRAND e VALOIS, 1994, p. 45)

Estes elementos estão presentes em todos os modelos pedagógicos e epistemológicos trazidos anteriormente, mas têm diferentes funções e papéis em cada uma delas, organizando-se de modos diferentes.

Abaixo, incluo no quadro baseado no texto de Becker (2012), os paradigmas educacionais trazidos por Bertrand e Valois (1994). O paradigma educativo racional é ligado

ao paradigma sociocultural industrial, que propõe o conhecimento racional, como objeto observado separado do observador. É também individualista e, como o nome sugere, visa o desenvolvimento industrial e a acumulação para o progresso econômico. A organização educativa a partir do paradigma racional segue o modelo que vimos antes como empirista, uma prática diretiva, que busca a transmissão de conhecimentos e controle do educando pelo educador.

O paradigma sociocultural existencial está ligado ao modelo epistemológico apriorista. Isto porque ele é um paradigma antropocêntrico, e busca o desenvolvimento integral da pessoa, o conhecimento aqui é um processo humano, subjetivo. O paradigma educacional ligado a estes é o humanista, que tem fim no próprio indivíduo. Segundo Bertrand e Valois (1994) ele segue uma abordagem orgânica, onde o transmissor apenas fornece recursos para a aprendizagem e o aluno se desenvolve.

O paradigma educativo sociointeracional está ligado ao paradigma sociocultural da dialética social, que dá atenção aos problemas sociais e suas transformações. A dialética aqui é entre a experiência concreta, as condições culturais e o pensamento pessoal, que apenas juntos constroem o conhecimento – a teoria e a prática se retroalimentam. Assim, a transformação social e a superação da opressão são fundamentais para o paradigma sócio-interacional, que busca a ruptura através da dialética.

Quadro 2 - Formas de associação entre modelo epistemológico, relações professor-estudante e paradigma educacional

Pedagogia	Modelo epistemológico	Relação professor-estudante	Paradigma educacional
Diretiva	Empirismo	Professor como transmissor do conhecimento, para o estudante aprende-o.	Paradigma racional
Não-diretiva	Apriorismo	Professor como facilitador do aprendizado do estudante, que já tem a estrutura do conhecimento.	Paradigma humanista
Relacional	Construtivismo	Professor com saber já construído em relação com o estudante com conhecimentos e experiências prévias.	Paradigma sociointeracional

		Aprendizado construído dentro da relação.	
--	--	---	--

Fonte: elaboração a partir de Becker (2012) e Bertrand e Valois (1994)

A pedagogia diretiva não está isenta de pressupostos valorativos e visões de mundo – a hierarquia da relação professor/estudante e a própria visão do aluno como *tabula rasa* estão extremamente carregadas de valores morais e políticos. A perspectiva positivista de Comte, por exemplo, creditava ao empirismo uma importância fundamental para o ensino, como um estudo de fatos, e via a educação como “estudo sistemático das ciências” (GADOTTI, 1996, p. 108).

A Escola Nova, movimento pedagógico que disseminou a crítica às práticas conservadoras educativas, era resposta à proposta da escola por uma perspectiva socialista, de Marx, Lênin, Gramsci, etc. Ela teve como resposta o movimento pedagógico crítico, com Bourdieu, Althusser, Passeron, etc. Começava aí a crítica da escola como instituição responsável pela reprodução ideológica do Estado e, por consequência, da elite. Se falarmos nos termos de Bertrand e Valois (1994), os adeptos desta concepção criticavam a reprodução do paradigma sociocultural dominante na instituição escolar.

A pedagogia crítica é grande influência no pensamento pedagógico brasileiro, principalmente a partir de 1970. Assim, chega no educador que é considerado uma das principais referências na área, Paulo Freire. Ele é fundante da concepção dialética da educação, onde educador e educando aprendem e ensinam juntos. E mais do que uma visão inovadora do processo de ensino-aprendizagem, Freire defendia a visão da educação como ferramenta de transformação social. É a essa característica da pedagogia crítica de Freire que quero chamar atenção. Ela dá à prática docente o sentido de *práxis* como descrito por Franco (2016), que além de reflexivo e consciente de suas intencionalidades, busca a libertação do indivíduo oprimido. Como vimos até aqui, a perspectiva crítica pedagógica não é a única que tem caráter político, toda a prática educativa tem consequências na formação moral e ideológica do educando, a diferença é que nas correntes críticas, a consciência dessa função é justamente o que a torna ferramenta de transformação social.

A perspectiva crítica é chave para olharmos para a educação brasileira. Não é à toa que Paulo Freire, expoente da pedagogia libertadora e crítica, foi declarado em 2012 como patrono da educação. Esta perspectiva está presente em toda a forma de formação pedagógica, o que demonstra sua popularidade e importância.

3. A PRÁTICA COMO CONCEITO

Para tratar do tema da prática pedagógica, nesta seção discuto o conceito de prática docente, apontando termos importantes e seus fundamentos teóricos. Inicialmente, Franco (2016) distingue a *práxis* e o *poiesis*, duas formas de saber fazer. A primeira é uma ação reflexiva enquanto a segunda é uma ação não-reflexiva – ou uma mera repetição de técnica. Estes conceitos são importantes para discutir o que é prática pedagógica e prática docente. A autora afirma que para haver inteligibilidade na prática docente ela precisa ser regida pela *práxis*, com fundamentos éticos. Esta será uma prática construída pedagogicamente – uma ação consciente – com intencionalidade e preocupada com seus efeitos.

O conceito de prática pedagógica é categoria-chave para a análise futura. Franco (2016), olha para esse termo a partir de sua epistemologia. A autora reforça que existe também a prática regida pela *poiesis*, como repetição vazia de intencionalidade, que segue regras previamente fixadas, como uma repetição de informações. Assim, podemos entender que a prática pedagógica, precisa ser necessariamente regida pela *práxis*, pois deve ser carregada de intenções, seja qual for o modelo pedagógico seguido.

Mas então qual é a diferença entre prática docente e prática pedagógica? A prática docente é qualquer ação realizada entre professor e estudante em um contexto educativo enquanto a prática pedagógica segue a perspectiva da *práxis* comentada anteriormente (FRANCO, 2016). Qual é a intenção da prática pedagógica, qual é a relação educador/educando e como se dá o processo de aprendizagem depende do modelo epistemológico e pedagógico seguido pelo docente.

Souza (2010) também se propõe a analisar e caracterizar a prática pedagógica, a partir de pesquisas realizadas em instituições de educação básica. Ela considera dois aspectos que ajudam a conceitualizar a prática pedagógica, primeiramente como parte de um processo social e uma prática social maior, mas também como atividade rotineira desenvolvida no cenário escolar.

Para entender a caracterização da autora é preciso entender a prática pedagógica dentro do mundo escolar, que envolve relações sociais presentes no resto da sociedade onde se encontra. Por isso, Souza (2010) dá grande importância para a análise do mundo social como um todo - como relações de gênero, raça, classe ou qualquer relação ou ideologia presente no mundo social - e suas transformações para entendermos as transformações na escola e as práticas pedagógicas nela realizadas. Considerando isso, a autora chama a atenção

para dois movimentos de práticas pedagógicas: o de práticas reprodutivas das concepções da estrutura ideológica municipal (e aqui adiciono níveis estaduais, federais e qualquer outro que a instituição se encontre), e de práticas da e para a inquietação.

Por fim, relaciono isso às considerações feitas anteriormente. A intencionalidade, a concepção pedagógica, o modelo epistemológico e a prática pedagógica de um professor, dizem respeito à totalidade de sua posição, e de sua identidade docente. A trajetória de formação de cada professor é o meio pelo qual esses elementos são desenvolvidos, por isso, é tão caro para esta proposta de análise.

Como vimos até aqui, compreender o conceito de prática pedagógica é fundamental para que a análise realizada por essa pesquisa seja possível. A prática é indissociável da teoria, ou neste caso, a prática docente é indissociável da perspectiva de educação. Apesar desta estar presente no subjetivo dos profissionais, a prática – ex. as formas de avaliação, a metodologia de ensino, a relação com os discentes em sala de aula - é um instrumento pelo qual se pode examiná-la.

4. A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA

Práticas educativas em sua totalidade são práticas que concretizam processos educacionais, e não necessariamente são pedagógicas. Por isso, precisamos definir o que é pedagógico. De acordo com a autora Franco (2016) “a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais” (p. 536-537), e ela reitera ainda que uma prática social pedagógica tem necessariamente um caráter político.

É importante também falarmos sobre as duas epistemologias mais comuns associadas à pedagogia, a técnico-científica e a crítico-emancipatória. A primeira, seguindo uma base teórica vinda do racionalismo empirista, decorre de uma necessidade de racionalização das formas de instrução, ou uma organização da transmissão de informações, este entendimento de pedagogia parte de uma visão mecanicista do mundo e naturalista do sujeito, com pesquisadores que reivindicam uma neutralidade absoluta. Já a segunda, parte de fundamentos críticos, Marx e Engels são autores chave para a construção deste entendimento, dado que problematizam as condições históricas e materiais da produção de conhecimento.. Nesta concepção são formados indivíduos na e para a *práxis*, já que se entende que eles terão consciência de seu papel nas transformações da realidade sócio-histórica, portanto, “é uma tarefa política, social e emancipatória” (FRANCO, 2016, p. 540).

Assim, a prática docente nem sempre será uma prática pedagógica, visto que para esta, é necessário haver intencionalidade, consciência de seu significado e seu papel na formação do estudante. De acordo com a autora, um professor que realiza práticas pedagógicas está em constante “vigilância crítica”, impossibilitado de fazer apenas uma repetição de técnicas e métodos vazios de significados, intenções e responsabilidade social. Considerando isso, a prática pedagógica não está apenas situada na prática didática, ela leva em conta a formação do espaço educativo, a circunstância de formação do próprio docente e tudo que constrói o processo educativo.

É importante considerar que o ensino só é concreto no momento da aprendizagem, e não pode ser entendido sozinho. A aprendizagem depende de “sínteses interpretativas, realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio [...], ocorrem mediante interpretação pelo sujeito dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas” (FRANCO, 2016, p. 542). Assim, a autora argumenta que há dois movimentos necessários para que a prática docente de um professor seja transformada em prática pedagógica, o de reflexão crítica - tanto de si quanto de sua prática - e o de tomada de consciência da intencionalidade de sua prática. As sínteses interpretativas necessárias para a aprendizagem podem ocorrer durante práticas pedagógicas ou práticas não pedagógicas, a intencionalidade comentada pela autora é o que dá sentido crítico para o processo educativo. Sem esses elementos, afastada da práxis, a prática docente se torna vazia, perde sentido e direção.

5. A INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE

Para falar sobre a instituição “universidade” é importante fazer um breve panorama de sua história. Por isso, trago o trabalho de Luckesi [et al.] (1996) para discutir um pouco sobre o desenvolvimento da instituição. O estudo de matérias para a formação de especialistas pode ser encontrado desde a Antiguidade na Grécia e Roma no ocidente, onde pessoas de mais prestígio estudavam Medicina, Retórica, Direito e Filosofia. A maneira em que este estudo era realizado consistia na observação de um mestre pelos seus discípulos, que absorviam a bagagem de conhecimentos transmitida pelo mestre.

Estes processos só mudam no final da Idade Média, quando a Igreja Católica unificou o ensino superior em apenas um órgão, a universidade. Com poder sobre estes órgãos, a Igreja Católica tinha muita influência nas relações e ambientes dessas organizações. O “forte clima religioso determinado pela Igreja Católica [...] gerava o dogmatismo, a imposição de verdades, tão a gosto dos ambientes autoritários ainda em nossos dias” (LUCKESI et al.,

1996, p. 31). Neste momento, características do fazer universitário que estão presentes até hoje como o rigor, a seriedade, a lógica do pensamento e a busca pela prova são cultivadas, apesar de sempre sob forte vigilância.

Tudo isso muda com a Renascença e a Contra-Reforma do séc. XVI, marcando o início da Idade Moderna, época de grande instabilidade e rebelião burguesa. É aqui que se desenvolve a ciência como a conhecemos, uma ciência moderna. Ainda assim, a lógica autoritária não desaparece do ensino superior, que continua sendo exercitado a partir de dogmas impostos, e aulas em que o professor tomava a postura de detentor da verdade e alunos permaneciam realizando repetições de regras e manuais. A universidade só passou a ser o “lar” da pesquisa a partir de 1810, com a criação da Universidade de Berlim, onde se buscava a preparação de homens para “descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época” (Ibidem, p. 33).

No Brasil colônia, a única maneira de receber um ensino superior era viajar para a Europa, sendo a Universidade de Coimbra em Portugal um dos mais populares destinos. Isto muda com a vinda da família real para o país em 1808, mesmo ano em que foi inaugurada a Faculdade de Medicina da Bahia. Durante o séc. XIX surgiram variadas Faculdades ou Escolas Superiores – como a Faculdade de Direito de São Paulo e Recife, a Escola Militar e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Escola de Engenharia de Ouro Preto – consolidando o ensino superior em 1900.

Universidades foram formadas a partir da década de 1930, com o ajuntamento de três ou mais faculdades. Em 1933 Anísio Teixeira, antigo Inspetor Geral do Ensino e opositor do caráter elitista da educação nacional, já pensava nestas como centro de debates livres de ideias, porém, essas ideias não puderam ser alcançadas com o estabelecimento do Estado Novo em 1937. Em 1964, a ditadura novamente tornou impraticável a criação de espaços férteis e livres para o debates de ideias. Além destes problemas, a colonialidade – mesmo após a independência do Brasil – tornava difícil a criação de discussões fundadas puramente nacionais. Luckesi et al. (1996) constatam que:

“(…) as funções da universidade existente no Brasil, mesmo após a dita independência política, continuam a ser de absorção, aplicação e difusão do saber humano, fruto da atividade intelectual dos grandes centros técnico-científicos das nações desenvolvidas.” (LUCKESI et al., 1996, p. 36)

Mesmo assim, os autores percebem a resistência de centros universitários que permanecem com a intenção de liberdade e crítica, preocupados com os problemas nacionais. Em seu texto, os autores provocam as universidades a:

“(...) abandonar seu papel tradicional de receptora e transmissora de uma cultura técnico-científica importada, com o rótulo de “desinteressada”, e assumir a luta pela conquista de uma cultura, um saber comprometido com os interesses nacionais.” (Ibidem, p. 37).

Além de falar sobre a criação da universidade como uma instituição, é importante também trazer informações sobre a estruturação da pós-graduação no Brasil, visto que os sujeitos alvos desta pesquisa estão fortemente inseridos nesta estrutura. A pesquisa, a extensão e a docência são as três faces do cargo de professor universitário. Além de demandas do trabalho docente, o professor universitário precisa dar conta de demandas de pesquisa, escrita de artigos, orientação de alunos e pesquisadores e publicações acadêmicas.

A avaliação de um programa de pós-graduação é feita pela CAPES desde 1976, sendo ela uma nota de 1 à 7, com base nesta avaliação os programas recebem auxílios, número de bolsas e até sua continuidade. Os critérios desta avaliação são, principalmente, a quantidade de produções acadêmicas publicadas em periódicos com uma boa nota (avaliada também pela CAPES) e a formação do corpo docente. Estes critérios de avaliação podem resultar em uma maior atenção dos professores universitários para sua produção científica em relação ao seu trabalho docente, principalmente nos casos de professores formados na e para a pesquisa.

Para trazer a discussão sobre as universidades e suas características mais próxima da atualidade, vale retomar trabalhos que fazem uma espécie de diagnóstico da docência universitária. Por isso recorro ao trabalho de Araujo (2013), sobre o perfil destes docentes, e ao trabalho de Cunha (2006), sobre os impactos do método de avaliação do trabalho docente universitário.

Araújo (2013) analisa o perfil de ingressantes na docência universitária entre 2004 e 2011 na UFRGS e investiga como as mudanças nas condições de trabalho e intensidade de produção científica influenciaram o seu processo de profissionalização. Mudanças como a expansão do ensino público superior federal e o crescimento de recursos após 2003 resultou em um crescimento de 39% no quadro de docentes universitários públicos. Além de transformações no perfil dos professores, a identidade do professor universitário é marcada pela singularidade de que, além de docente, ele também é pesquisador e extensionista na sua área, além de desempenhar algumas funções administrativas, como chefiar departamentos,

coordenar programas de pós-graduação e participar de comissões e colegiados. Por isso, o trabalho docente, principalmente nas universidades federais, é múltiplo.

O conceito de trabalho docente utilizado por Araujo (2013) deriva dos escritos de Marx e Engels, e é usado como uma importante categoria de análise, pois além de suas implicações objetivas na vida social, é também um elemento constituidor da identidade e subjetividade humana. Assim, o processo de profissionalização inclui também a internalização do que é um “bom profissional” e qual seria seu trabalho. Entender o papel do professor como um transmissor de conhecimentos ou técnicas acumuladas é uma visão rasa do processo de aprendizagem, pois a educação também ajuda a constituir e reproduzir valores e ideais, que viram parte da formação dos sujeitos.

Araujo (2013) ainda discute as transformações no processo de formação e qualificação profissional dos docentes. Se anteriormente quem entrava nos cursos de pós-graduação eram profissionais da área já inseridos no mercado de trabalho, a partir dos anos 2000 o processo começou a ser outro, e o perfil de pós-graduandos passou a ser mais jovem, e que só entraria para atuação no mercado de trabalho após a titulação. Essa mudança resultou em profissionais que decidiram pela docência universitária dentro da universidade. Durante as entrevistas, o autor pôde ter uma ideia de quais eram as motivações para a entrada na docência, e percebeu que a maioria dos entrevistados ansiava pela possibilidade de pesquisa e melhoria de condições de trabalho como pesquisador. Apenas algumas pessoas aspiravam pela esfera do ensino, mas levantaram fragilidades no processo de formação. Uma das entrevistadas mencionou preocupação quanto isso por não se sentir preparada, pois as únicas experiências de ensino que teve durante sua formação foram as aulas ministradas durante o mestrado e doutorado, sempre acompanhando o professor titular.

O autor conclui que para os profissionais da nova geração de professores universitários, o ambiente de formação e atuação é o que forma sua identidade docente, que vamos discutir mais adiante. Devido à forma de avaliação do ensino universitário, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atribuições do cargo e condições de trabalho, os professores-pesquisadores têm como suas maiores prioridades a construção de estratégias que possibilitem o trabalho de pesquisa, marcado por uma alta competitividade e produtividade.

Cunha (2006) investigou os impactos desse modelo avaliativo imposto pelo Ministério da Educação ao ensino superior e apontou que a docência universitária é vista como uma “forma naturalizada de exercício” (CUNHA, 2006, p. 258), e o profissional é entendido como

um especialista de sua área, um pesquisador com conhecimento legitimado. Como resultado dessa forma de avaliação, a importância para a formação pedagógica dos docentes é muito menor do que para a formação voltada à docência. A autora afirma que isso gera uma espiral reprodutiva de formação e que, para intervir neste processo, é necessário um esforço sistematizado de reflexão e desconstrução da experiência.

Cunha (2006) fala sobre a perspectiva sob a qual é vista a melhoria da qualidade de ensino, que pode seguir duas principais vias, uma que atenda às exigências do mundo produtivo e outra que desenvolva uma cultura crítica e fundamentada, buscando a emancipação. Na avaliação CAPES, predomina o entendimento de que os indicadores de produtividade estão conectados com a melhoria do sistema educativo. A autora indica a instituição do Exame Nacional de Cursos (Lei nº 9.131/1995), mais conhecido como “provão”, como um “mecanismo parcial de aferição das aprendizagens cognitivas dos estudantes” (CUNHA, 2006, p. 260), que passou a ser o principal instrumento de avaliação das políticas públicas destinadas ao ensino superior. Durante entrevistas com professores universitários, Cunha (2006) notou uma importância dada aos saberes da experiência, construídos durante a prática com colegas e alunos:

“Os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência. Reconhecem a necessidade de múltiplos saberes para o exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo, não assumem claramente o discurso da desprofissionalização, decorrente da falta da formação inicial para o magistério.” (CUNHA, 2006, p. 262).

Isto mostra que além do conhecimento sobre o tema específico que ensinará, os professores universitários também necessitam de um conhecimento prático do fazer docente. O aprendizado na prática não se mostra importante para esses professores apenas enquanto método para a entrada na área profissional da docência, mas também como método de aprendizagem reproduzido em sua própria prática docente.

Nas entrevistas Cunha (2006) pôde também identificar algumas diferentes percepções de quais conhecimentos um “bom” professor deveria ter, dimensão construída no imaginário de cada profissional. A resposta mais encontrada foi em relação aos saberes relacionados com o conteúdo da matéria de ensino. Outra resposta encontrada foram os saberes relacionados à prática pedagógica, seja qual for a concepção de educação que o docente tenha, mas dentro disso há um entendimento de que esses saberes não atribuem ao docente uma legitimidade acadêmica e, apesar dessa importância aparecer muito no discurso dos profissionais, o ensinar é mais visto como um dom reforçado com a prática. A autora determina que o método pelo

qual são avaliados – por meio do Exame Nacional de Cursos – considera apenas algumas facetas da aprendizagem, o que afeta também o subjetivo dos docentes, que incorporam em sua prática a característica competitivista e com foco na produtividade.

6. A FORMAÇÃO DOCENTE

Em sua tese, Cóssio (2008) investigou como as políticas institucionais de formação pedagógica têm efeito na docência e na qualidade universitária. Apesar de ter outro objeto de estudo, as IES comunitárias, é um estudo importante para compreendermos a relação da formação pedagógica com a prática docente. É preciso reiterar que este estudo foi realizado em 2008, em meio a uma crise econômica mundial, e em um contexto de mudanças estruturais no modelo capitalista, que tem forte influência na reformulação das IES. A autora comenta que na gestão das IES houve uma readequação da organização devido às mudanças na configuração do mercado de trabalho.

Como qualquer instituição educativa, universidades são parte fundamental da estrutura da sociedade, por isso há uma relação profunda entre as mudanças comentadas acima e a readequação observada por Cóssio (2008). Isso fica claro ao observarmos novamente o quadro de Rego (2018), pois ao considerarmos que diferentes práticas e concepções educativas servem diferentes propósitos e têm diferentes objetivos.

“A flexibilização incide na reconfiguração acadêmica, ou seja, implica na oferta de cursos mais rápidos, tanto presenciais quanto a distância, com currículos enxutos, sintonizados à dinâmica do mercado, afetando as práticas e funções dos professores, considerando que a flexibilização pressupõe eficiência e produtividade, subtraindo a dimensão crítica e interrogativa do trabalho docente em favor da agilidade e dos resultados.” (CÓSSIO, 2008, p. 82)

Assim como Araujo (2013) e Cunha (2006), Cóssio (2008) fala sobre a crescente importância da produtividade no contexto acadêmico. As transformações no contexto em que este artigo é escrito são justamente o motivo pelo qual a produtividade ganhou tanta importância. A flexibilização no mundo do trabalho é refletida na flexibilização na gestão das universidades, como dito acima.

Em seu trabalho, Cóssio (2008) observou que havia um entendimento de que a docência universitária precisava seguir o que vimos antes como uma prática pedagógica, que tem intencionalidade, é profundamente ética e se encarrega de levar em conta os processos de aprendizagem dos discentes. O professor universitário nessas instituições é visto como um ser

político e a reflexão e formação continuada são parte de seu papel docente, isto rege também indicadores do que é a qualidade docente.

Relembro que legalmente não há uma exigência de formação pedagógica para professores de nível superior. Por isso, é de extrema importância ressaltar o que a autora trata sobre as políticas institucionais de formação docente. Ela observa que três das sete instituições analisadas apresentavam programas de formação pedagógica permanente, outras duas realizavam ações parecidas, mas não tinham a obrigatoriedade de uma política institucional. As três instituições têm órgãos responsáveis pela organização e realização do apoio pedagógico. Fazem seminários, palestras e os professores passam também por um acompanhamento com outros professores mais experientes no processo de planejamento, análise e implementação do plano de trabalho. O objetivo destas políticas não está na simples formação docente, mas sim no aumento da qualidade de ensino nestas instituições. Cóssio (2008) aponta que a institucionalização dessas estratégias é parte importante desse processo, para afirmar sua necessidade e valorização.

É possível valer-se de outras estratégias para tal, desde que reconhecida institucionalmente como uma estratégia ou programa importante e que se realize de forma permanente, passível de ser avaliado e reorientado. O que se destaca é a necessidade de a instituição assumir o compromisso e a tarefa de aperfeiçoar o seu quadro de professores e a sua oferta educativa como uma política que não pode ficar nas entrelinhas, subsumida nas demais ações consideradas prioritárias. (CÓSSIO, 2008, p.117).

Assim, a autora afirma a importância da formação docente como também prioridade para a melhoria do ensino universitário. Dalpiaz (2012) analisa uma estratégia que corresponde com estas descritas por Cóssio (2008), destinada a professores ingressantes, para que se discuta pontos importantes para a prática docente universitária. Em seu trabalho, ela investiga o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP) da UFRGS, especialmente a sua XI Edição, ocorrida no ano de 2003-2004. A partir de uma perspectiva foucaultiana, o foco da análise é entender como o discurso pedagógico deste programa afeta a subjetividade e identidade docente dos professores universitários. O objetivo do programa era reconhecer o discente como portador de saberes, conhecimentos prévios e experiências, e a importância de levar isso em consideração no processo educativo, para produzir aprendizagens significativas e comprometidas socialmente. O que pode ser observado é que houve um entendimento de que não há só uma maneira de ser sujeito, por isso, o processo de fazer esse reconhecimento dos saberes e experiências prévios é amplo e diverso. A autora explica:

“(…) se, por um lado, se reconhece o aluno como portador de saberes e expectativas, por outro, atribui-se a estes saberes diferentes funções: numa primeira instância, busca-se adequar o ensino à realidade do aluno, promovendo mais aprendizagem; em outro momento, estes saberes atuam a serviço do bom funcionamento do curso e, finalmente, atribui-se a eles um *status* de verdade, no sentido de vinculá-los à possibilidade de construir modelos, de acordo com preferências, ou então de confirmar pontos de vista com base no dito pelos alunos.” (DALPIAZ, 2012, p. 100).

O reconhecimento desse saber prévio dos estudantes é ponto básico da formação docente, seja qual for o nível em que se esteja inserido, tanto na educação infantil quanto na educação superior. Esse processo é importante para a prática docente na universidade, pois ajuda o professor a entender o papel central dos conhecimentos prévios dos discentes, construindo um ambiente pedagógico que potencializa o processo de aprendizagem e não só dispõe mais conhecimentos.

A formação de docentes educação é um tema de destaque em estudos sobre Educação (NÓVOA, 2019; LÜDKE e IVENICKI, 2022; NEITZEL, PAREJA e SANTOS, 2022; BARROS e FERREIRA, 2022; etc.), no entanto, a maior parte dos trabalhos foca na formação de docentes no nível da educação básica. A educação, qualquer que seja o nível de ensino, é um processo muito complexo, e conceitos como a prática pedagógica são essenciais para o entendimento de como este processo está sendo realizado. A formação pedagógica dos docentes universitários não é uma demanda obrigatória para a entrada na universidade, mesmo assim, existem trabalhos como o de Cóssio e Dalpiaz que destacam a relevância dessa formação específica para uma melhora da qualidade do ensino. Levando em consideração que não há uma exigência de formação em Licenciatura para o ingresso na docência universitária, é relevante considerarmos o processo de construção do docente e sua prática como fundamental para a internalização da sua concepção de educação, visto que isso foi pouco abordado na literatura encontrada. Assim, como pergunta para esta pesquisa, é importante investigarmos qual é a concepção de educação de professores universitários da área de humanas que não são licenciados, dando foco às práticas destes docentes.

7. A IDENTIDADE DOCENTE

A formação de qualquer professor também influencia outra questão muito importante, a formação de uma identidade docente. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, entender a identidade docente é importante parte de uma análise que busca a totalidade da prática pedagógica e as concepções de educação destes educadores. Por isso, trago aqui o trabalho de

Dias, Ferreira e Allain (2021) que discutem as percepções de professores bacharéis sobre o processo de construção de sua identidade como docente universitário. Por também trabalhar com o subjetivo de professores de universidades públicas não licenciados, é perceptível a proximidade das duas pesquisas, mesmo que com focos distintos. As autoras adotam a concepção de identidade defendida por Stuart Hall (2019), que seria um conceito em constante transformação, característica da modernidade tardia. Para ele, a identidade só pode ser construída em relação e a subjetividade do sujeito está em constante mudança, de acordo com as transformações pelas quais ele passa. Assim, as autoras determinam o processo de construção da identidade docente como parte subjetiva do fazer docente e da formação profissional.

Parte importante do processo de construção da identidade docente, de acordo com as autoras, são os saberes constitutivos do “ser docente”. Esses saberes, descritos durante as entrevistas realizadas, foram separados em 3 tipos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares e saberes experienciais. De acordo com as respostas analisadas pelas autoras, os docentes perceberam que os conhecimentos da formação inicial no bacharelado não são suficientes para o fazer da profissão docente. Além de reconhecer a insuficiência desta formação para o trabalho docente, os professores também reconhecem a grande importância dos conhecimentos que vêm com a formação pedagógica.

Por mais que existam momentos de estágio docente em cursos de pós-graduação, pelos quais os docentes passaram, parece ser insuficiente para a formação de uma identidade e até para a construção de conhecimentos necessários para a prática docente. Assim, a formação continuada é ferramenta importante para esta construção da identidade, sendo destacada pelos profissionais como necessária para a qualidade do trabalho.

Em relação a saberes básicos para o trabalho docente, os professores elencaram os disciplinares e curriculares como obviamente fundamentais. Por outro lado, reiteraram que apesar de importantes, têm igual relevância aos saberes da prática, que informam o como, quando e por que ensinar.

Concluindo, os saberes da experiência – adquiridos durante o fazer –, os saberes da formação profissional – que neste caso podem ser cursos de formação continuada, momentos de estágio, etc. – e saberes disciplinares e curriculares são todas peças chave para o processo de construção da identidade profissional docente. Se lembrarmos do conceito de identidade usado, de Stuart Hall, é claro que as relações presentes durante a construção destes saberes é parte fundamental para a especificidade de cada identidade. Seja “aprender fazendo”, seja a

realização de uma formação pedagógica, o processo de formação é fundamento da identidade docente, assim como da construção subjetiva das ideias sobre a própria educação, objeto deste trabalho.

Capítulo 2: TRABALHO DE CAMPO: CAMINHOS PARA ESTUDAR AS PERCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE DOCENTES NA UFRGS

1. HISTÓRICO UFRGS

Antes de falar sobre a metodologia desta pesquisa, é importante explorar a história da instituição onde ela foi desenvolvida, a UFRGS. Para isso contarei com os sites da própria instituição.

A história da universidade começou em 1895, com a fundação da Escola de Farmácia e Química e a Escola de Engenharia, sendo as primeiras instituições de educação superior do estado. Em 1900 o primeiro curso da área de ciências humanas foi fundado, com a Escola de Direito. Depois de quase 40 anos, em 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, que unificava as escolas antes mencionadas com as suas faculdades e institutos. Em 1947 passou a ser a URGS (Universidade do Rio Grande do Sul), pois incorporou faculdades de outras cidades do estado, que depois foram transformadas na Universidade de Pelotas e na Universidade Federal de Santa Maria. Em 1950 a instituição passou a ser a entidade federal que continua até hoje, a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Como a pesquisa foi realizada com os docentes do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), também deixarei aqui uma breve linha do tempo da unidade. O departamento é herdeiro da Faculdade de Filosofia, que depois de um decreto que separava a universidade em unidades, ganhou o nome que tem hoje. Seu prédio se encontra no Campus do Vale da UFRGS, afastado do centro da cidade. Conta com quatro cursos de graduação, sendo eles Filosofia, História, Ciências Sociais e Políticas Públicas, e com seis programas de pós-graduação, sendo eles Antropologia Social, Sociologia, Ciência Política, História, Filosofia e Políticas Públicas. De acordo com o site do departamento, o IFCH é composto por 118 professores permanentes, 46 técnico-administrativos, cerca de 2200 alunos de graduação e 600 alunos de pós-graduação.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ser aluna da Licenciatura em Ciências Sociais ao invés do Bacharelado foi uma escolha que fiz antes mesmo de ter qualquer contato com o universo acadêmico, no momento da matrícula. Esta escolha foi feita com base nos meus conhecimentos sobre o mercado de trabalho da área, sabendo que as oportunidades de emprego seriam maiores como professora em comparação com as oportunidades para pesquisadores. Já no segundo semestre do curso,

tive a oportunidade de participar como bolsista no programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que além de possibilitar o primeiro contato com o ensino e com a profissão docente na prática, também possibilitou muitas reflexões acerca da minha aprendizagem na universidade e o sistema de ensino como um todo. Além de evidenciar minha vontade de me tornar uma professora de Ciências Sociais, esta experiência mudou a perspectiva pela qual eu via toda minha vivência como discente e docente.

Assim, já no final do curso, quando foi o momento de começar o planejamento para meu TCL (Trabalho de Conclusão de Licenciatura), o conhecimento de que não era necessário ser licenciado para iniciar a docência como professor universitário despertou uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996) que motivou este trabalho. Esta motivação veio de uma ideia internalizada de que a preparação, tanto teórica quanto prática, mudaram completamente a minha percepção do que está envolvido no processo educativo e de aprendizagem e de qual poderia ser o papel de um professor neste processo, além de todas as possibilidades metodológicas para a prática pedagógica que eu nunca tinha tido contato.

3. A QUALIFICAÇÃO DA EDUFRGS

Como já discutido anteriormente, novos docentes da instituição devem passar por um processo de aperfeiçoamento quando ingressam na universidade, este programa é chamado de PAAP (Programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico). É uma etapa obrigatória do estágio probatório. Devido à dificuldade de achar trabalhos escritos sobre este processo, foi necessário realizar uma conversa com duas funcionárias da EDUFRGS (Escola de desenvolvimento de servidores da UFRGS). Nesta conversa foi elucidado muito sobre o atual funcionamento deste programa, que está em constante mudança.

De acordo com a última Instrução Normativa da PROGRAD (Pró-reitoria de graduação), de 2022, o docente deve preencher uma carga horária mínima de 70 horas para concluir o PAAP. Este percurso pode ser diverso, sendo formado de três eixos temáticos: “Funcionamento da UFRGS e das Carreiras do Magistério Superior e do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico”, “Processo Educacional” e “Dimensões Relacionais da Docência no Ensino Superior e na Educação Básica”. Dentro destes eixos, os docentes devem escolher ações de aperfeiçoamento vinculadas ao PAAP que estejam dentro das temáticas previstas para cada eixo. Assim, podendo escolher uma formação possivelmente diversa de outros docentes, mas que ainda contém temáticas comuns para todos.

De acordo com as funcionárias, o PAAP está em constante mudança, devido a necessidade de suprir as necessidades de docentes, funcionários, transformações estruturais da instituição, demandas externas e até mudanças no contexto sócio-histórico da universidade. Para a construção dessas ações de aperfeiçoamento é levado em conta as demandas trazidas pelos docentes e são formadas equipes multidisciplinares.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

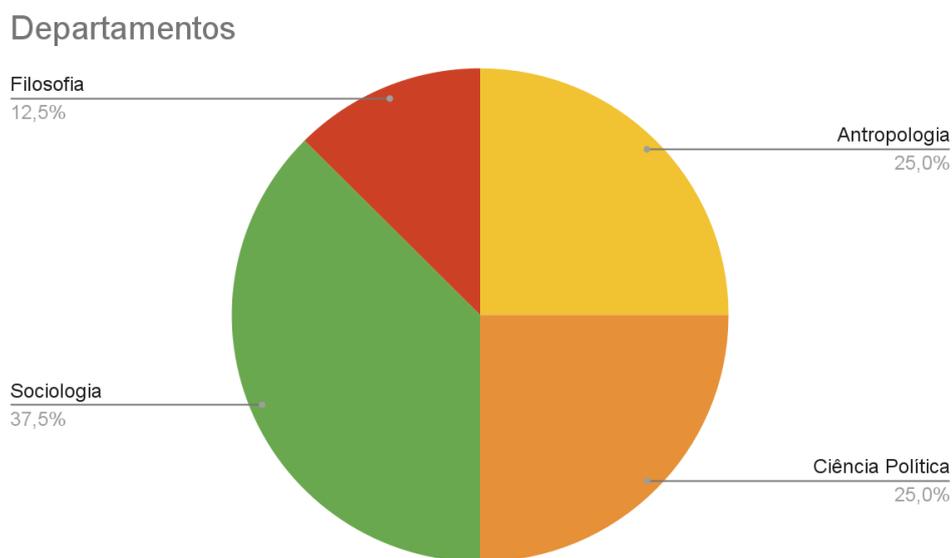
Para esta pesquisa, foi realizado um mapeamento e catalogação de informações dos docentes dos departamentos de Antropologia, Ciência Política, Sociologia, História e Filosofia do IFCH/UFRGS a partir de informações disponíveis em seus currículos lattes em novembro/dezembro de 2022. Assim, um banco de dados foi criado com todos os docentes dos departamentos selecionados do IFCH, no qual identificou-se seu nome completo, seus respectivos departamentos, suas informações de contato e sua formação no nível da graduação, incluindo se tinham cursado bacharelado ou licenciatura. A delimitação do campo de sujeitos analisados se torna necessária não só pela complexidade de análise, mas também pelo tempo necessário para o contato com estes sujeitos. Este recorte também estabelece um viés, no sentido de que se exclui docentes que atuam em instituições privadas.

Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os docentes participantes, é uma técnica que pode ser de grande ajuda para coletar informações para possibilitar uma análise de questões subjetivas, como a autopercepção dos professores sobre sua prática e sua trajetória de formação, que também é carregada de significados e produção da própria identidade profissional. Um roteiro para as entrevistas foi construído juntamente da orientadora deste trabalho, levando em conta os objetivos para a investigação e as temáticas necessárias para a análise. O roteiro foi dividido em 3 blocos, o primeiro trata de informações a respeito do perfil dos interlocutores - idade, gênero, trajetória acadêmica -, o segundo tópico trata sobre a formação para a docência dos entrevistados - cursos que frequentaram, desafios para sua prática, estratégias que usaram durante sua trajetória, identidade docente - e o terceiro tópico trata das metodologias que os professores utilizam em sua prática docente - metodologia de aula e metodologia de avaliação. O roteiro utilizado para as entrevistas está presente como Anexo 1 deste trabalho.

Para a delimitação da amostra de entrevistados foi levado em conta o tempo hábil de pesquisa, mas, principalmente, a possibilidade de contato, visto que o cargo de docente universitário demanda muito tempo de dedicação. A intenção desta pesquisa era o contato

com dois docentes de cada departamento do IFCH da UFRGS: Departamento de Antropologia, Departamento de Ciência Política, Departamento de Filosofia, Departamento de História e Departamento de Sociologia, totalizando 10 docentes entrevistados. Não foi possível entrar em contato com nenhum docente do Departamento de História, visto que dos trinta e três docentes do departamento apenas um tinha em seu currículo *lattes* a informação de que não tinha cursado licenciatura, mas infelizmente o contato disponível era desatualizado. Dos outros trinta e dois docentes, vinte e dois eram licenciados e dez não informaram em seus currículos sua habilitação. Além disso, também só foi possível contar com a entrevista de um docente do Departamento de Filosofia, pois a entrevista com o outro professor do departamento precisou ser descartada. Agora referente ao departamento em que estão locados hoje na UFRGS os entrevistados, segue a seguir um gráfico para melhor visualização.

Gráfico 1: Vínculo departamental dos entrevistados



Fonte: elaboração própria

A partir do banco de dados, foram enviados e-mails de contato inicial para os docentes não-licenciados, apresentando a pesquisa e solicitando uma entrevista. O contato inicial com os docentes foi realizado no dia 13 de dezembro de 2022. Dos vinte e um docentes contatados, sete não deram retorno para o primeiro email. Dos 14 que retornaram, um não pode marcar uma data para a entrevista. Dos treze docentes que tinham datas e horários marcados para a entrevista, todos entre os dias 6 e 17 de fevereiro de 2023, dois não puderam

comparecer ao encontro. Um destes teve um compromisso no horário em que estava agendada nosso encontro por vídeo chamada e se dispôs a remarcar em outro momento, mas devido a questões de agenda, a entrevista não pode ser realizada. A outra docente não foi encontrada no dia combinado para sua reunião, devido a problemas de comunicação, e também se dispôs a remarcar a entrevista, mas não foi possível marcar uma nova data. As entrevistas foram realizadas entre os dias 6 e 17 de fevereiro de 2023, contando com a participação de onze docentes do IFCH. Duas entrevistas não puderam ser realizadas por desencontros ou falhas de comunicação. Das onze entrevistas feitas, duas não puderam ser transcritas por falha na gravação. Uma entrevista foi desconsiderada visto que o docente tinha realizado todos os créditos do curso de licenciatura na sua área, faltando apenas o término do estágio para a conclusão do curso.

As entrevistas foram gravadas com anuência do entrevistado. Foi indicado ao entrevistado, logo antes do início da entrevista, que ele/a tem direito a desistir de participar da pesquisa em qualquer momento – antes, durante e até mesmo depois da conversa – e, caso ele/a decidisse por isso, os dados produzidos a partir daquela entrevista não seriam utilizados. Os áudios das entrevistas foram posteriormente enviados a todos os entrevistados. Abaixo, um quadro com informações relevantes das entrevistas realizadas.

Quadro 3 - Informações sobre a pesquisa exploratória.

Nome	Departamento	Data	Modo de realização	Tempo de entrevista
Entrevistado 1	Sociologia	06/02/2023	videoconferência	01:07:22
Entrevistada 2	Sociologia	13/02/2023	videoconferência	00:23:55
Entrevistado 3	Ciência Política	13/02/2023	videoconferência	00:33:48
Entrevistado 4	Ciência Política	14/02/2023	videoconferência	00:41:18
Entrevistada 5	Sociologia	07/02/2023	videoconferência	00:28:48
Entrevistado 6	Filosofia	07/02/2023	videoconferência	00:20:46
Entrevistada 7	Antropologia	16/02/2023	presencial	00:21:17
Entrevistado 8	Antropologia	15/02/2023	presencial	01:13:19

Fonte: elaboração própria

As entrevistas foram transcritas e os arquivos das transcrições e áudios foram armazenados em meus arquivos pessoais. Por conta do acordo de anonimato, as transcrições não constam nos Anexos do trabalho porque os interlocutores poderiam ser identificados a partir das suas respostas. Os dados coletados através das entrevistas passaram por um trabalho manual de categorização e comparação para que a análise fosse realizada.

Apesar de ser possível apenas dispor para a análise o relato de oito dos onze entrevistados, por motivos que já expliquei antes, gostaria de comentar sobre o encontro com todos de uma forma geral. Os docentes demonstraram muita receptividade desde o início do processo de contato, também demonstraram interesse na pesquisa e elogiaram a escolha do tema. Para todos os interlocutores foi informado que após a apresentação do trabalho, irei-lhes encaminhar o trabalho finalizado e completo, como forma de agradecer por sua participação e como devolutiva. Alguns sujeitos pareceram receosos com o objetivo da pesquisa, com a impressão de que eu planejava avaliar suas escolhas metodológicas de ensino, diante disso deixei claro para todos que não era este o objetivo do trabalho, mas analisar de que modo tinham sido construídas as suas práticas e o que elas significavam para os docentes. Grande parte dos interlocutores demonstrou grande interesse no contato futuro e em ler o trabalho após finalizado.

Como parte da pesquisa, eu quis entender as formações complementares e continuadas que a UFRGS oferece aos docentes. Para isso, conversei com duas funcionárias da EDUFRGS sobre essas formações no dia 18 de outubro de 2022, e com base nisso, construí o tópico “A qualificação da EDUFRGS”. Foi indicado para estas funcionárias que as suas falas não estariam presentes transcritas neste trabalho e suas identidades se manteriam anônimas.

Capítulo 3: TECENDO OS FIOS: UMA ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo analisa os dados produzidos durante o trabalho de campo com docentes do IFCH/UFRGS. Reitero novamente que não é o objetivo deste trabalho avaliar a qualidade da prática dos docentes, mas buscar pistas sobre as significações que os docentes têm internalizadas sobre a prática e a profissão docente.

1. PERFIL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Inicialmente, farei uma breve descrição do perfil dos docentes. Em relação ao gênero que se identifica, questão inicial da entrevista, 37,5% dos interlocutores se identificam como mulheres e 62,5% se identificam como homens, não foi indicado pelos entrevistados se identificavam-se como homens ou mulher cis ou trans. Em relação à idade, os pesquisadores têm entre 39 e 67 anos.

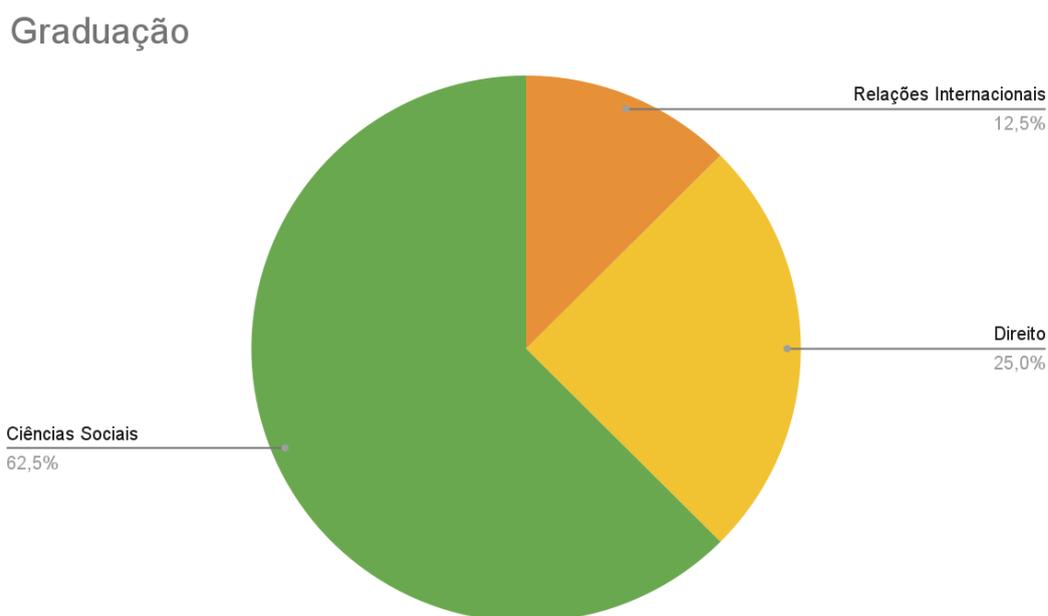
Falando sobre suas primeiras atividades como docentes, acho relevante enfatizar em que ano os entrevistados iniciaram sua carreira como professores. O Entrevistado 1 iniciou sua trajetória docente em 2011; a Entrevistada 2 em 2007; o Entrevistado 3 em 2002; o Entrevistado 4 em 2000; a Entrevistada 5 em 2011; o Entrevistado 6 em 1985; a Entrevistada 7 em 2018 e o Entrevistado 8 em 2008. Estas datas não levam em conta experiências como estágios docentes, tutoria e monitoria, além disso, também não leva em conta eventuais pausas nas atividades docentes, apenas o ano da primeira atividade como professor titular de um curso de graduação ou pós-graduação. É relevante informar que, apesar de a Entrevistada 5 ter iniciado a docência na universidade apenas em 2011, já era professora do ensino básico antes.

2. TRAJETÓRIA ACADÊMICA

No primeiro tópico do roteiro de entrevistas, falamos sobre a trajetória acadêmica dos docentes, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Mesmo com um número baixo de participantes, foi possível observar uma diversidade muito grande de percursos. Entre os oito profissionais, apenas três realizaram sua formação na UFRGS, o restante frequentou instituições em outros estados, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Apesar de contar com uma entrevista de um docente do departamento de filosofia, este interlocutor não é graduado em filosofia, mas possui mestrado e doutorado na área. Os cursos em que se

graduaram são todos da área de Ciências Humanas, com a maioria sendo bacharel em Ciências Sociais, como explicita o gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Cursos de graduação dos entrevistados



Fonte: elaboração própria

Além de uma diversidade nas instituições que cursaram, há também uma pluralidade nos percursos profissionais que traçaram, realizando outros tipo de atividade antes de entrar na UFRGS como docente. Apesar disso, a maioria dos entrevistados tinham tido outras experiências como professores antes de passar no concurso para a UFRGS, muitos realizando atividades docentes desde o mestrado. Experiências como monitorias, estágios, aulas em universidades privadas ou até ensino na educação básica.

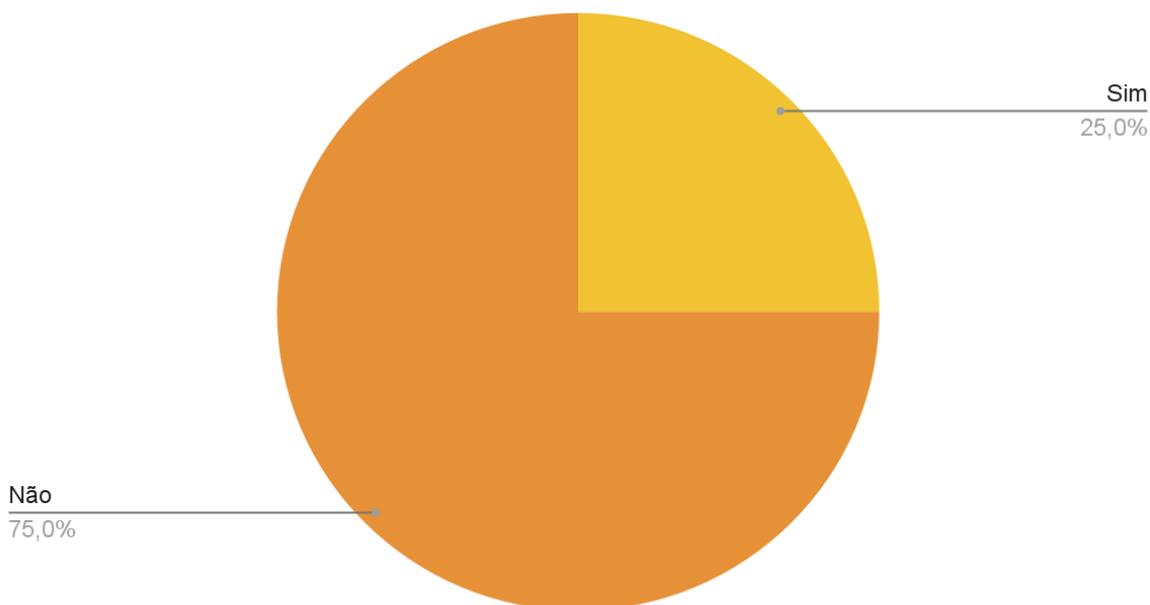
2.1 INTENÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Apesar de terem experiência prévia, apenas dois entrevistados declararam que tinham a intenção de se tornar professor do ensino superior desde o início de sua formação acadêmica. O foco da maioria pareceu sempre ser a pesquisa e o trabalho como pesquisador. O contato com o cotidiano dos profissionais de suas instituições teve um papel muito importante para a maioria dos entrevistados para decidir seguir carreira acadêmica e buscar tornar-se professor do ensino superior. Estas considerações serão relevantes para a análise dos dados a respeito da identidade docente. O gráfico 3 abaixo apresenta em termos

percentuais as respostas dos entrevistados sobre o que pensavam no início de sua formação acadêmica.

Gráfico 3 - Intenção para a docência

Intenção para a docência



Fonte: elaboração própria

Lembro aqui do que já trazia Araújo (2013) sobre a triplicidade da carreira dos docentes. Como professores, são responsáveis por disciplinas da graduação e pós-graduação. Realizam também o papel de pesquisadores e orientadores de pesquisa, desenvolvendo artigos, trabalhos acadêmicos, capítulos de livros, participando de grupos e linhas de pesquisa. Também realizam atividades de extensão, além de às vezes também estarem presentes em cargos administrativos dentro da universidade.

De modo geral, suas trajetórias parecem resultar em um processo de entrada na universidade como docentes que não tem a docência como foco principal, que traçaram estes caminhos em busca de um esforço para o trabalho acadêmico, muito voltado à pesquisa, sem ter a possibilidade de exercer esta atividade sem se desvincular da docência. Apesar disso, grande parte dos entrevistados declarou satisfação em seu trabalho docente, afirmando estarem contentes com a sala de aula e as atividades que exercem, como será explicitado mais à frente.

3. FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção analisa os dados sobre a percepção dos entrevistados a respeito da sua formação para a docência e os processos pelos quais seus interlocutores passaram durante sua carreira. Além dos cursos de aperfeiçoamento, os entrevistados relataram sua preparação para a prática docente, sobre os desafios do trabalho docente e as estratégias que encontraram para enfrentá-los. A construção da identidade docente também foi explorada durante as entrevistas, se e como começaram a se perceber como professores.

3.1 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

A primeira questão do segundo bloco de perguntas foi a respeito da formação para a docência. Entre os oito entrevistados, quatro responderam que não haviam feito nenhuma preparação para o início de seu trabalho docente. Estes relataram que suas atividades tinham sido construídas na prática, ou “aprendendo na marra” como colocou a Entrevistada 7.

Os outros quatro entrevistados tiveram uma preparação, sendo ela nos estágios obrigatórios dentro do mestrado e doutorado ou em cursos de preparação promovidos pelas universidades em que iniciaram sua carreira docente. O entrevistado 4 relatou que devido ao aumento rápido do número no quadro de professores da universidade onde tinha sido contratado, a maioria de professores sem experiência em sala de aula, a reitoria escolheu realizar esta formação, preocupada com a falta de prática dos docentes.

Já durante seus anos como docente, a maioria dos entrevistados decidiu participar de aperfeiçoamentos para o cargo de professor, alguns até depois de sua entrada na UFRGS. Estes aperfeiçoamentos focaram em técnicas e práticas para a sala de aula, como a gamificação e o uso de tecnologias e mídias para dinamização do ensino – tópico que pareceu interessar grande parte dos entrevistados.

Em todas as entrevistas realizadas, os docentes comentaram sobre sua passagem pelo PAAP, parte obrigatória do estágio probatório na UFRGS. Foi um consenso que este programa não tinha sido relevante para sua formação e preparo para a sala de aula, mas se tornou uma carga horária que deveria ser cumprida para o cumprimento do estágio obrigatório. O Entrevistado 1 relatou que o PAAP não tinha ajudado nem mudado a forma como via a docência, e que achava que as formações não eram muito bem aproveitadas, pois eram muito superficiais. O Entrevistado 6 também relatou algo similar, apesar de ter ingressado há vários anos na UFRGS. Na época do seu ingresso, o PAAP consistia em apenas

uma cadeira ofertada pela FACED (Faculdade de Educação) e na sua perspectiva ela “não ajudava em nada”. A maior queixa dos entrevistados sobre o PAAP é de que seus cursos parecem afastados da realidade de sala de aula, são muito superficiais e nada produtivos.

Os aperfeiçoamentos que foram elogiados pelos entrevistados tinham características mais práticas, como o uso de tecnologias e como preparar um plano de ensino e colocá-lo no sistema. Apenas a Entrevistada 2 relatou a respeito de um aperfeiçoamento sobre o processo de aprendizagem, que a ajudou a pensar sobre como este processo pode ser diferente para cada indivíduo, e as implicações disso para a prática docente.

Reafirmo aqui a importância da troca entre pares para a prática pedagógica. A Entrevistada 2, por exemplo, lembrou que no início de sua experiência em sala costumava observar e reproduzir o modo como os professores que admirava davam aula. Além desta reprodução de metodologias que achavam interessantes de docentes que eram respeitados pelos entrevistados, há também vários relatos sobre a importância da troca entre colegas. Desde metodologias que viam sendo utilizadas por outros quanto o suporte emocional de ter com quem realizar essas conversas foi muito precioso, segundo os entrevistados.

Não poderia deixar de falar aqui sobre o número de docentes que elencou a participação em organizações e movimentos sociais como fator determinante para a prática docente. Três dos entrevistados relataram que o movimento estudantil do qual participaram durante a graduação foi importante para que aprendessem a falar em público – o que é encarado por eles como grande desafio para a sua prática. Fica claro aqui que a oratória, apesar de não fazer parte do currículo para a preparação docente, é vista como indispensável para o trabalho como professor.

3.2 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

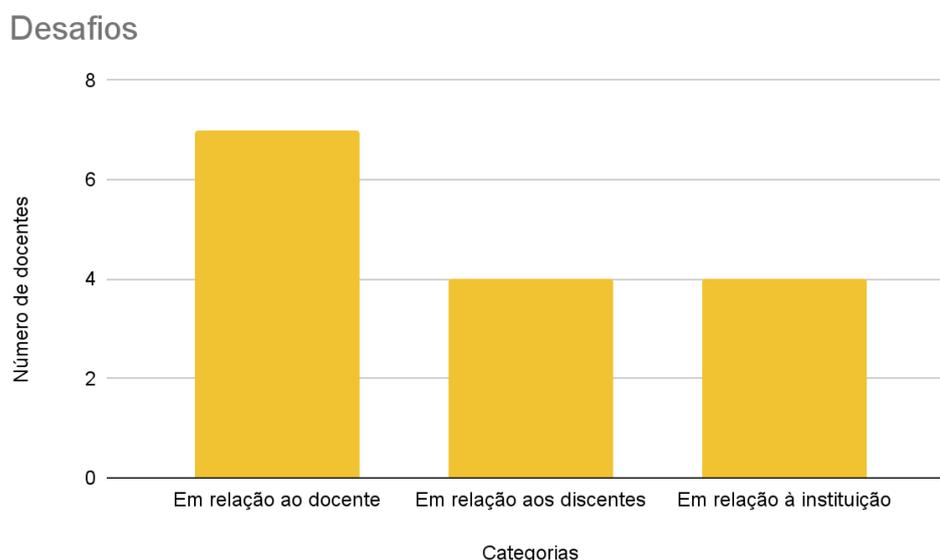
Uma parte das questões abordou as dificuldades enfrentadas pelos entrevistados no início de sua carreira docente, pois ajuda a compreender como as suas práticas eram e como eles as percebiam. Além disso, foi questionado também quais estratégias os professores encontraram para enfrentar os desafios que os preocupavam e como as encontraram. A partir dos dados produzidos durante as entrevistas a partir dessas questões, é possível classificar todos os relatos em três categorias, tanto a respeito dos desafios que enfrentaram no início de sua experiência quanto os que enfrentam atualmente.

A primeira está ligada ao sentimento de despreparo e insegurança para o trabalho docente, por isso chamarei esta categoria de “desafios em relação ao docente”. Entre todos os

interlocutores, surgiram palavras como “apreensão”, “pouca experiência”, “insegurança”, “ansiedade”, “nervosismo”, “frustração”, dúvida sobre a eficiência de seu trabalho, inconsistência do planejamento em relação à realidade, falta de práticas que motivasse os alunos e não saber como “traduzir” um texto acadêmico para que fosse mais acessível aos estudantes.

A segunda categoria é relacionada aos problemas que surgiram a partir do contato com os discentes, e como essa relação se dava, a partir de sua experiência, por isso a chamarei de “desafios em relação aos discentes”. Os destaques desta categoria são a imaturidade dos estudantes, sua falta de conhecimentos tidos como básicos, o desinteresse, as mudanças geracionais e a proximidade de idade entre docentes e discentes, que dificulta a imposição de respeito e autoridade do professor.

Na terceira categoria entram as observações sobre a realidade da instituição em que ensinam e suas limitações, por isso a chamarei de “desafios em relação à instituição”. Essas limitações vêm tanto da estrutura física da universidade quanto da falta de investimento na formação continuada para a docência, além de questões relacionadas ao cargo de professor universitário. Entre elas está a alta carga de trabalho, o cansaço mental, não saber como lembrar de tudo, não ter como acompanhar as mudanças tecnológicas, ter que usar plataformas sem um preparo específico, turmas muito grandes e com muita diversidade, carga horária de atividades coletivas excessiva e falta de infraestrutura física como equipamentos básicos (ex. projetor, internet, ar-condicionado). As categorias que destaquei estão ordenadas segundo a frequência em que aparecem nas falas dos entrevistados e são apresentadas no Gráfico 4 abaixo.

Gráfico 4 - Incidência dos desafios por categorias

Fonte: elaboração própria

Como se pode observar no Gráfico 4, sete dos oito entrevistados trouxeram questões relacionadas às suas sensações sobre o trabalho docente e a sua preparação para a realidade da sala de aula. A respeito das outras duas categorias, desafios em relação aos discentes e em relação à instituição, metade dos entrevistados elencou estes como pontos desafiantes para seu trabalho.

A partir das dificuldades elencadas pelos entrevistados, passarei a discutir as estratégias criadas pelos entrevistados para enfrentá-las. Tais estratégias também foram divididas em três categorias, para que seja mais compreensível como elas foram elencadas. Para os desafios em relação ao docente, foi citado como estratégia o próprio tempo e a experiência, sugerindo que com a maior experiência e tempo de prática, o trabalho docente tornou-se mais fácil, pois ganharam mais confiança pela prática, perderam a timidez. Além disso, a troca entre colegas também foi essencial para a diminuição de suas inseguranças em relação à prática docente, elemento que já havia sido considerado neste trabalho como indispensável.

Para os desafios em relação aos discentes, grande parte dos sujeitos citou o uso de estratégias que ajudam a dinamizar a sala de aula. A dinamização da aula foi apontada por cinco docentes, evidenciando o consenso da importância deste ponto. Além disso, a diminuição do tempo de aula, para evitar um cansaço e esgotamento tanto do professor quanto dos estudantes. Foi citado também um contato e diálogo mais próximo com os discentes, para

que entendessem suas necessidades e peculiaridades de cada turma. Um interlocutor também relatou que trabalha com a perspectiva de que, visto que trabalha com estudantes adultos, vê incumbida a eles a responsabilidade por sua formação e seu aproveitamento.

A respeito dos desafios em relação à instituição, alguns entrevistados explicaram que investiram em aperfeiçoamentos, principalmente sobre o uso de tecnologias e mídias no contexto docente. Gostaria de lembrar que apesar de alguns docentes terem feito a escolha de investir em aperfeiçoamentos fora do período de estágio probatório, a maioria não as classificou como proveitosas. Além dos aperfeiçoamentos, alguns docentes escolheram, por falta de opção, trazer equipamentos como projetor e computador pessoal para que pudessem realizar suas atividades com melhor qualidade, apesar de que observarem que isto não deveria estar sob sua responsabilidade.

3.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Uma questão relevante para esta pesquisa é o processo pelo qual os sujeitos passaram para construir sua identidade como professores. Assim como já tratei no tópico 2.1, 75% dos 8 entrevistados declararam que não tinham intenção de serem docentes, mas que com o tempo decidiram investir nessa profissão. Considerando que o processo identitário é subjetivo e não leva em conta apenas as práticas que os sujeitos realizam, mas também seus sentimentos e vontades, foi necessário incluir no roteiro de entrevistas um questionamento em relação a este quesito.

Apesar de ter tido a intenção de analisar as considerações de meus interlocutores a respeito do processo identitário na docência universitária, indico que, talvez devido a má formulação da pergunta que fiz aos entrevistados, deverei mudar meu foco aos relatos. Mais importante que categorizar professores que se declararam ou não como professores, olharei para seu entendimento de identidade docente. Em uma primeira categoria, estão os entrevistados que entendem que ser professor está relacionado a atividade que praticam, então são professores pois dão aula. Em uma segunda categoria estão os docentes que entendem a categoria de professor como parte um processo identitário com questões subjetivas a serem consideradas.

Nesta primeira categoria estão os docentes Entrevistado 1, Entrevistado 3, Entrevistado 4, Entrevistado 6 e Entrevistada 7. Estes sujeitos falaram sobre a docência como parte de suas práticas. Isso não significa um descontentamento com a profissão docente, visto que alguns docentes relataram que “ficaria feliz só dando aula”. Também não significa que

estes sujeitos dão mais ou menos importância para a docência do que para a atividade de pesquisa, ou que não tinham a intenção de se tornar professor. Nesta categoria se encaixam aqueles entrevistados que através de relatos como “só pensei em ser professora depois do concurso” ou “comecei a me ver como professor depois de dar aula pela primeira vez”, demonstram que a profissão docente não é parte consolidada de sua identidade profissional mas sim um reflexo da atividade que realizam.

Já na segunda categoria estão os interlocutores Entrevistada 2, Entrevistada 5 e Entrevistado 8. Quando questionados sobre se consideravam-se como professores, estes entrevistados demonstraram que entendiam a docência como uma posição social, parte de uma identidade construída. Isto não significa que a profissão docente era sua vontade desde o início ou que estejam realizando o que entendem como sua vocação. Alguns de seus relatos é que “não sei se tô nesse processo (se ver como professor)” e “eu diria que sou pesquisador e antropólogo”. Este último é relevante para entendermos que a docência, para estes entrevistados, é mais do que sua atividade, e sim uma posição social que pode estar ou não presente em sua identidade.

4. PRÁTICA DOCENTE

O tópico da prática docente engloba questões tanto do planejamento dos cursos dados pelos entrevistados quanto do momento de aplicação deste planejamento com os discentes. Lembro aqui que para esta análise, utilizo o conceito de prática pedagógica nos termos já descritos no tópico 3 do Capítulo 1, como uma tradução na ação da perspectiva de educação que os entrevistados têm internalizada. Além de quais metodologias os entrevistados escolhem, busco sondar como eles fazem esta escolha e quais critérios são caros ao seu processo de decisão.

Foi observado durante a pesquisa que os professores geralmente seguem duas categorias quando se fala em métodos avaliativos e metodologias de aula, uma mais voltada para práticas dentro de uma perspectiva pedagógica diretiva, e outra com práticas que se encaixam em uma perspectiva pedagógica relacional, como irei relatar abaixo, há um interlocutor que não se encaixa em umas dessas duas categorias, pois segue uma perspectiva não-diretiva. Irei descrever cada uma a seguir.

4.1 METODOLOGIA DE AULA

Foi questionado aos entrevistados quais métodos eles escolhiam para dar suas aulas e como os escolhiam. As respostas podem ser categorizadas em dois grupos, salvo um relato que detalharei posteriormente, os docentes que procuram reproduzir o modelo que lhes foi apresentado durante sua formação, caracterizado por aulas expositivas e mais longas, e docentes que buscavam outra forma de realizar sua prática, caracterizado por aulas dialogadas, com momentos dinâmicos que envolviam exercícios, debates, tarefas em grupo e geralmente tinham um tempo mais curto.

Esta primeira categoria inclui relatos de docentes que têm experiências que julgam ser satisfatórias reproduzindo o modelo que estava presente de modo predominantemente durante sua própria formação. Essas experiências geralmente são caracterizadas por uma aula expositiva com pouco diálogo entre docentes e discentes, que tenta dar conta da complexidade da teoria sociológica, antropológica ou política. O Entrevistado 3 e o Entrevistado 6 ambos relatam uma preocupação muito grande no momento da escolha da bibliografia utilizada durante o curso, reavaliando os textos utilizados e sua relevância antes do início do semestre e revisitando as anotações dos semestres passados. Ambos também comentaram que preferem dar aulas expositivas mais longas e salientaram que desde a experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) escolheram deixar estes materiais gravados, às vezes dispensando atividades presenciais.

Já a segunda categoria inclui relatos de professores que tiveram experiências ruins com os métodos ditos tradicionais de ensino, tanto antes de entrar na UFRGS como depois, e buscavam metodologias que diferiam do modo “tradicional” de ensino. O Entrevistado 1 comentou sobre a sua experiência dando aula para cursos fora do IFCH, que não estavam acostumados com a alta carga de leitura nem com a complexidade da teoria sociológica, decidindo por fim encurtar o momento expositivo da aula e trazendo mais exercícios e debates, principalmente quando estes eram análises da realidade social com base em conceitos trabalhados anteriormente.

A Entrevistada 2 também segue um modelo parecido, usando a teoria para a análise de questões práticas do dia-a-dia, se utilizando de muitos materiais audiovisuais e culturais como filmes, notícias, fotografias, etc. A Entrevistada 5 dá muita importância para exercícios em sala de aula também, comentou que prepara sua aula em momentos, primeiro uma dinâmica inicial que aponta a atenção para um segundo momento curto de aula expositiva, seguido de um debate ou resposta a questões e questionários. A Entrevistada 7 também menciona a

aplicação de análises rápidas baseadas em um momento de aula expositiva como parte importante de sua prática, também realizando experimentações de diferentes métodos de pesquisa guiados durante a aula.

O Entrevistado 4 segue o mesmo modelo e conclui que a dinâmica de sala de aula não deve ser centralizada no professor. Ele comenta que os métodos escolhidos pelos docentes podem dar conta de algumas dificuldades observadas por ele, como a falta de participação, dificuldade de acompanhar a carga de leitura, problemas para manter a concentração dos alunos e a dificuldade de os discentes em analisar o mundo social se baseando na teoria que estão em contato durante as aulas.

Há ainda o Entrevistado 8, que não se encaixa nas categorias apresentadas acima, que relatou um desejo de planejar atividades dinâmicas com suas turmas, tornando a aula um momento de troca entre pares, mas que em sua experiência na instituição, não tinha tido sucesso com estas, por isso geralmente optava por aulas mais “tradicionais”, como as chama. Esta frustração vem de um entendimento da sala de aula como um espaço que é apenas uma das possibilidades de momentos educativos e formadores na academia, relação que construiu durante sua própria formação. Ele atribui a diferenças culturais que estão muito presentes no Rio Grande do Sul e no sistema de ensino que está historicamente estabelecido aqui. O entrevistado diz que se chocou com a falta de participação em aulas, parte essencial de sua própria formação em outros estados, tanto para fazer perguntas quanto para fazer comentários relativos à discussão. Depois de uma conversa com um aluno que não participava, mas tinha se saído muito bem nas avaliações, o professor deduziu que esta falta de participação era devido uma vontade de evitar constrangimentos entre os pares e que em geral os alunos muito participativos eram mal vistos pelos colegas por uma ideia de que isso significava que estavam se “submetendo a autoridade docente”. Também dá uma grande importância para a experiência muito autoritária do Sul, tanto no sistema de ensino quanto no resto da totalidade social.

As categorias nos ajudam a chegar mais próximos de um entendimento de como os docentes pensam em suas práticas, e nos dão pistas de porque escolhem as metodologias que aplicam. Pensando nos termos que antes determinei, prática pedagógica e prática docente, posso determinar que apesar de alguns docentes optarem por metodologias vistas por outros interlocutores como “antiquadas” ou “esgotadas”, não há nenhum relato que indique uma falta de reflexão e intencionalidade essenciais para o entendimento de práticas pedagógicas. Todos

os entrevistados escolhem seus métodos utilizando uma série de critérios que nascem da reflexão de sua própria formação e práticas passadas.

4.2 MÉTODOS DE AVALIAÇÃO

Assim como a metodologia de aula, foi questionado aos sujeitos quais eram os métodos de avaliação que escolhiam para seus cursos. Esta seção também pode ser dividida em três categorias, que seguem a mesma divisão da seção anterior. A primeira de professores que reproduziam as metodologias presentes durante suas próprias formações e a segunda de professores que buscavam métodos diferentes do ensino “tradicional”, e o relato do Entrevistado 8, que descreverei posteriormente.

Na primeira categoria os docentes que preferem métodos avaliativos que consistem em provas dissertativas, podendo se utilizar de material de consulta, que eram suas próprias anotações sobre os textos e autores estudados. O Entrevistado 6, além de optar por esses métodos, também aplica suas avaliações de forma remota, postando as perguntas que devem ser respondidas no horário da aula e estipulando um horário para a entrega do trabalho terminado. Essas avaliações têm como objetivo se certificar de que o aluno apreendeu a teoria de um autor, pedindo que o descreva e o compare com a teoria de outros autores.

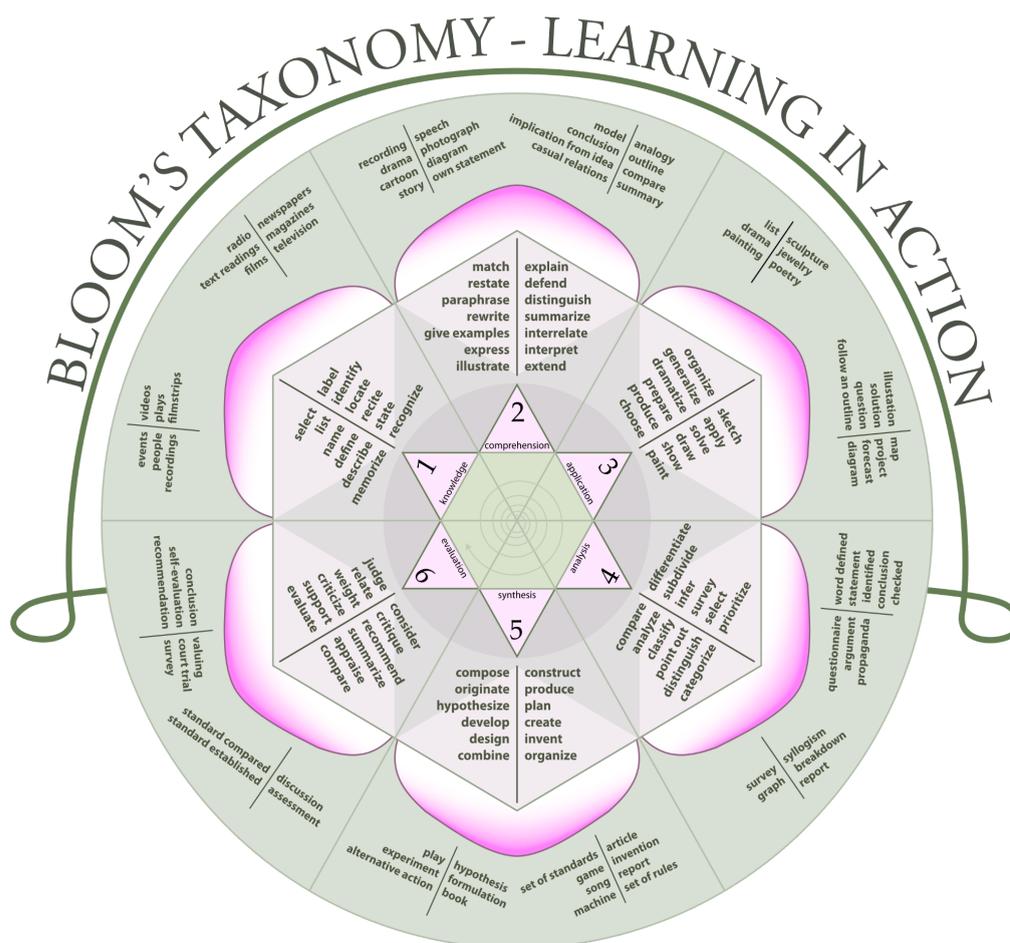
Na segunda categoria se encaixam os professores com metodologias variadas que consideram mais dinâmicas e menos ultrapassadas. O Entrevistado 1 relatou que decidiu fracionar a nota, passando exercícios avaliativos, fóruns para a participação e resenhas críticas. Ele também comentou que geralmente os exercícios não funcionam bem para turmas de Ciências Sociais, pois acha que estão acostumados com outros métodos de avaliação. A Entrevistada 2 diz que não faz prova nem avaliação oral, e prefere passar exercícios em que os estudantes devem analisar obras (filmes, vídeos, músicas, etc) com base na teoria e também já pediu para que os discentes criassem conteúdos para a divulgação pública, como uma página do instagram, ideia que teve de uma colega de doutorado. O Entrevistado 4 também prefere estes exercícios, além de escolher métodos avaliativos que, na sua opinião, indiquem os estudantes para a leitura dos textos e materiais disponibilizados.

A Entrevistada 5 utiliza exercícios em aula, questionários e tarefas para a avaliação nos seus cursos, e diz que não gosta de realizar seminários, fóruns e provas, pois avalia que eles já estão “esgotados”. Ela comenta que planeja suas aulas e avaliações do mesmo modo como aprendeu a planejar aulas de um projeto que participou durante o mestrado. A Entrevistada 7 gosta de deixar os métodos avaliativos “em aberto”, realizando uma conversa

no início de cada semestre com seus estudantes em que podem dar sua opinião sobre as avaliações que planeja, pois entende que cada turma é um caso, com públicos e demandas diferentes. Geralmente faz exercícios de análise a partir da discussão e experimentos de métodos de pesquisa pelos estudantes. Este último é um método que aprendeu com uma colega do doutorado, de modo similar à Entrevistada 2.

O Entrevistado 8 tem um rigoroso processo de escolha de quais metodologias de avaliação vai utilizar em seus cursos. Ele trabalha com o que pode ser chamado de competências, que estão presentes em documentos como a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A Taxionomia de Bloom (Figura 1) é um ótimo exemplo de como esses métodos podem ser utilizados com base no objetivo e em qual competência o docente quer explorar com seus alunos.

Figura 1: Taxionomia de Bloom



Fonte: Traverso (2008).

Esta taxonomia é muito popular em cursos que falam sobre o planejamento de atividades pedagógicas. No caso do Entrevistado 8, ele divide as avaliações em três; uma primeira atividade de fichamento, onde os alunos irão praticar a leitura de textos acadêmicos e como achar as informações centrais do texto; uma prova com uma parte objetiva e outra dissertativa, que tem como objetivo que os alunos descrevam as principais ideias dos autores; e a terceira avaliação, que é uma prova dissertativa, que tem o objetivo de encaminhar os estudantes a aplicação dos conceitos em casos práticos e a relação entre teorias distintas. Além de ser um planejamento que é progressivo no “grau de dificuldade”, ele também leva em conta que as turmas podem contar com um público diverso e estarem possivelmente em momentos diferentes da sua formação acadêmica.

Apesar de escolherem metodologias muito diferentes, todos os interlocutores refletem sobre seus métodos avaliativos, alguns escolhendo metodologias mais “tradicionais” e outros escolhendo metodologias que percebem como mais inovadoras no ambiente de ensino superior.

5. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Conforme discutido anteriormente, diferentes perspectivas pedagógicas pressupõem diferentes modelos epistemológicos, que são concepções sobre o desenvolvimento e aprendizagem humana. Além disso, diferentes perspectivas convertem-se em relações diferentes entre docentes e discentes. Por fim, cada perspectiva pedagógica leva em conta diferentes paradigmas educativos, que seriam objetivos socialmente construídos para o processo educativo. Todos esses elementos devem ser levados em conta para que eu possa identificar as perspectivas pedagógicas de meus entrevistados a partir dos dados produzidos durante as entrevistas.

A perspectiva pedagógica diretiva segue um modelo epistemológico empirista, uma relação em que o docente tem o papel de transmissor do conhecimento enquanto o discente tem o papel de receptor do conhecimento. O conhecimento é o foco neste contexto, e além de um conjunto de informações, é também visto como um objeto em circulação pelo meio social, que pode ser passado e recebido. Esta perspectiva está também ligada a um paradigma educativo racional, que pressupõe o objeto observado como algo separado do observador, está também ligado a esforços industriais de desenvolvimento.

A perspectiva pedagógica não-diretiva segue o modelo epistemológico apriorista, uma relação onde o docente é um facilitador do processo de aprendizagem e auxilia o discente a

entrar em contato com o objeto, visto que este já possui uma estrutura de conhecimento. O paradigma educativo ligado a esta perspectiva é o humanista, antropocêntrico e com foco no autodesenvolvimento.

A perspectiva pedagógica relacional segue um modelo epistemológico construtivista, uma relação onde tanto o docente quanto o discente são indivíduos com conhecimentos e experiências prévias, que juntos constroem estruturas cognitivas em contato com o ambiente, fazendo o foco desta a relação. Esta perspectiva está ligada a um paradigma educativo sociointeracional, profundamente crítico, com foco na retroalimentação entre teoria e prática. Determinadas estas, chega o momento de categorizar os docentes que participaram desta investigação. Para melhor visualização, abaixo está um quadro elucidativo. Esta classificação está ancorada em na consideração de alguns fatores, os principais sendo os relatos a respeito dos desafios que enfrentam e como os enfrentam, suas metodologias de aula e métodos de avaliação que escolhem.

Quadro 4 - Categorização dos entrevistados em diferentes perspectivas pedagógicas

Perspectiva pedagógica	Breve descrição	Entrevistados
Diretiva	Segue um modelo epistemológico empirista no qual o docente tem o papel de transmissor do conhecimento enquanto o discente seria mero receptor.	Entrevistado 3 e Entrevistado 6
Não-diretiva	Segue um modelo epistemológico apriorista no qual o docente tem papel de facilitador da aprendizagem enquanto o discente desenvolve seu intelecto a partir de sua estrutura de conhecimento já constituída.	Entrevistado 8
Relacional	Segue um modelo epistemológico construtivista no qual o tanto o docente, com o conhecimento e experiências já construído, e o discente que também tem experiências prévias se relacionam em conjunto com o meio para construir conhecimentos.	Entrevistado 1, Entrevistada 2, Entrevistado 4, Entrevistada 5 e Entrevistada 7

Fonte: elaboração própria

A análise dos dados produzidos durante as entrevistas indica que a maior parte dos docentes entrevistados parte de uma perspectiva pedagógica relacional. Isso se justifica porque todos ali categorizados incluíram em seus relatos um entendimento de que metodologias de aula e avaliação “tradicionais”, utilizadas pelos outros entrevistados, não bastavam para uma construção do conhecimento sobre o conteúdo da disciplina. Todos eles fizeram a escolha de descentralizar a sala de aula da figura do professor, preferindo dar o foco da aula na realização de atividades em conjunto, atividades práticas, exercícios refletindo o cotidiano social a partir da teoria, etc. Estas práticas têm o foco na relação entre o discente, o docente e o mundo físico e social. Estes professores fizeram a escolha de dinamizar suas práticas docentes durante sua trajetória profissional, muitos por ter um entendimento de que uma aula onde o estudante esteja passivo não é adequada para o melhor aproveitamento do ambiente didático.

Os professores que apresentaram uma perspectiva pedagógica diretiva – identificados como o Entrevistado 3 e o Entrevistado 6 – indicaram em suas respostas desenvolver práticas predominantemente focadas no conteúdo e informações contidas na literatura escolhida. Suas atividades consistem em aulas expositivas, onde realizam um resumo e contextualização da obra lida para aquele encontro, explicitando um entendimento de que a partir do contato com o objeto a ser conhecido, os discentes se apropriam do conteúdo e da informação. As suas avaliações consistem em provas dissertativas, onde os discentes comprovariam sua compreensão (ou apreensão) do material estudado.

A categoria da perspectiva não-diretiva é a que encaixa o Entrevistado 8, que apesar de usar metodologias de aula parecidas com as do Entrevistado 3 e Entrevistado 6, entende que este não é o método desejável para a prática docente, pelo menos em sua visão. Suas avaliações também parecem ser uma manifestação do entendimento que o estudante pratica atividades diferentes para que possa desenvolver tais competências. Isto se encaixa perfeitamente com o modelo epistemológico apriorista, que prevê a prática do autodesenvolvimento intelectual. Este docente deixa claro que enxerga em si um papel de facilitador do trabalho intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta desta pesquisa surgiu a partir de uma inquietação surgida durante o curso de Ciências Sociais na UFRGS e que me levou a buscar entender como são constituídas as concepções de educação e as práticas de docentes universitários. Para responder a esta pergunta – ainda que de maneira exploratória –, analisei tal questão a partir de percepções de docentes do IFCH da UFRGS.

Uma preocupação deste trabalho era, antes de determinar qual concepção pedagógica estava presente na prática e no subjetivo de cada docente, identificar se suas atividades se aproximavam mais de práticas pedagógicas ou de práticas docentes. Estas são diferenciadas devido à presença ou não de reflexividade e intencionalidade para o trabalho docente. A prática docente, considerada como a repetição de técnicas esvaziadas de reflexividade e com regras prévias, regida por um saber-fazer chamado de *poiesis*. Em contrapartida, a prática pedagógica é uma realização de metodologias que necessariamente tem intenção e são constantemente refletidas, são práticas regidas pelo saber-fazer *práxis*.

Em relação às práticas dos docentes, considero que os entrevistados se aproximam mais do que a literatura sociológica e da Educação identifica como prática pedagógica. Esta prática é planejada e aplicada com base em uma reflexão do próprio trabalho e seus objetivos, criando uma prática carregada de intencionalidade e significado para os docentes. O modo como estes escolhem seus métodos vem de um processo de tentativa e erro muitas vezes, e de “repetição” de métodos que conhecem durante sua própria formação ou até com colegas, evidenciando o papel de outros docentes na construção da internalização do que é ser um professor e o que um professor faz. Assim, percebe-se que os docentes são atores criativos e reflexivos, que transformam suas práticas à medida que adaptam e ressignificam o que aprenderam sobre o “dar aula” no decorrer de sua trajetória como professor.

Os dados também sugerem que a troca de experiência entre os docentes tem um lugar de grande importância na reflexão sobre a prática docente para estes sujeitos. A visão da docência como espaço de troca não é uma novidade, muito pelo contrário, é fundamentalmente uma atividade humana e social. Ensinar algo a alguém é, em sua essência, o que torna nossa espécie tão cheia de potencial. Esta troca é tão antiga quanto o advento da linguagem e o aprimoramento de ambientes e técnicas que facilitem a aprendizagem, descrito neste trabalho com a ajuda de Luckesi et al. (1996), resultaram na instituição que hoje estou inserida e no ambiente que pretendo analisar. Apesar da importância desta troca, a partir dos

relatos de meus interlocutores e da literatura presente neste trabalho, entendo que espaços destinados institucionalmente para a troca de experiências, sentimentos e considerações sobre suas práticas não estão adequadamente e amplamente disponíveis para os docentes universitários. Ainda mais, tais espaços também não estão disponíveis no momento de sua preparação para o trabalho que irão realizar, seja em cursos de aperfeiçoamento, na pós-graduação ou no período de estágio probatório.

Em relação às perspectivas pedagógicas, lembro a classificação que foi feita a partir das categorias descritas neste trabalho e com as informações adquiridas por minha investigação. A maioria dos meus interlocutores trabalham com uma perspectiva pedagógica relacional, ligada a uma epistemologia construtivista. 2 entrevistados trabalham com uma perspectiva diretiva ligada a uma epistemologia empirista. Apenas 1 interlocutor trabalha com uma perspectiva não-diretiva, ligada a uma epistemologia apriorista. Considerando que os dados presentes neste trabalho são construídos a partir da autopercepção dos docentes sobre sua prática, é importante lembrar que esta categorização pode não ser exata.

Relembro aqui alguns dos desafios que foram mais citados pelos docentes durante esta pesquisa. Em relação aos problemas que meus interlocutores enfrentam durante suas atividades, o mais comentado foi a carga horária excessiva de aula, que os docentes declaram ser desnecessária. Além desta, a carga de trabalho que possuem e a quantidade de atividades diferentes que precisam dar conta é também excessiva, causando até a necessidade de escolha de atividades para serem deixadas de lado em detrimento de outras. Outro desafio muito comentado foi a inexperiência e o sentimento de inadequação que os docentes vivenciam, causado por uma falta de preparação para a prática docente durante sua formação. Reitero que, apesar deste sentimento ser ampliado pela trajetória dos docentes, não é possível afirmar que se tivessem percursos diferentes estes sentimentos não teriam surgido.

Por fim, deixo claro que esta pesquisa não é suficiente para termos um panorama completo sobre o tema da docência universitária, visto que há muitas limitações. Por ser um trabalho que conta com um espaço curto de tempo para ser realizado, a dimensão do contato com meus interlocutores e a quantidade de entrevistas realizadas foi restringida. Além do tempo disponível para realizar as entrevistas, a agenda dos docentes é tomada por diversas responsabilidades e estes possuem cronogramas muitas vezes apertados. Isto também serve de exemplo de como a profissão de docente universitário é repleta de desafios. As considerações deste trabalho são limitadas pelo número baixo de docentes que puderam ser entrevistados, pela escolha de delimitação de campo, sendo ele o IFCH da UFRGS, e por incluir apenas

docentes que atuam no ensino público. O que apresento aqui é uma análise preliminar e ainda em nível exploratório que poderia ser aprofundada em pesquisas posteriores. A investigação poderia ser expandida para outras áreas do conhecimento, agregando, assim, docentes para além do campo das Ciências Humanas, como as Engenharias ou outras áreas consideradas mais “técnicas”, cujos cursos não possuem habilitações para a licenciatura, em sua maioria. Além da área de conhecimento, seria relevante expandir esta investigação para analisar o que ocorre em outros estados e regiões do Brasil, visto que a experiência docente de meus interlocutores pareceu muito influenciada por costumes e práticas culturais que não estavam presentes no contexto gaúcho.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Glauco Ludwig. **A nova geração de professores universitários: profissionalização, condições de trabalho e sua relação com a produtividade científica na UFRGS**. 2013. 109 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS, Porto Alegre, 2013.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; FERREIRA, Greice. A formação de professores e os princípios de Célestin Freinet em municípios paranaenses. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 42, n. 117, p. 199-210, ago. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/cc251583>.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2ª ed, 2012.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais: escola e sociedades**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e da qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias no RS**. 2008. 226 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, ago. 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200005&lng=pt&nrm=iso>.
- DALPIAZ, Maria Martha. **Discursos em luta: a produção do docente universitário num programa de aperfeiçoamento pedagógico**. 2012. 141 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Decisão Nº 466/2014**. CONSUN UFRGS. 2014. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/progesp/wp-content/uploads/ConcursosProcessosSeletivos/Magist%C3%A9rioEduca%C3%A7%C3%A3oSuperior/Concursos/2018/25.2018/1.Edital.AI/Decis%C3%A3o-446-14.pdf> acesso em 09 set. 2021.
- DIAS, Maria Isabel Alencar; FERREIRA, Adriana Assis; ALLAIN, Luciana Resende. **Percepções de professores bacharéis sobre a construção de sua identidade profissional docente**. Scielo, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2960/version/3124> acesso em 12 nov. 2021.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v.

97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Fap UNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed. 1996.

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

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 4ª ed. 1996.

GATTI, Bernardete A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400016>

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP. Editora Papirus, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos [et al.]. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga; IVENICKI, Ana. Teoria e prática na formação de professores: brasil, escócia e inglaterra. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 30, n. 116, p. 579-597, jul. 2022. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362022003003648>.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Müller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 103, n. 263, p. 160-180, 25 abr. 2022. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4822>.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 44, n. 3. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NOVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez 1996.

REGO, Amancio Mauricio Xavier. Educação: conceitos, finalidades e modalidades. **Scientia Cum Industria**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 38-47, 10 fev. 2018. Universidade Caxias do Sul.
<http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v6iss1p38>

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/educação problematizadora. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134-136.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática pedagógica: conceitos, características e inquietações. In: **IV Encontro Ibero-americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola**. 2010. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/242390174_PRATICA_PEDAGOGICA_CONCEITO_CARACTERISTICAS_E_INQUIETACOES acesso em 01 out. 2021.

TRAVERSO, John Manuel Kennedy. *Bloom's rose*. 2008. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Blooms_rose.svg

ANEXO

Anexo A - Roteiro das entrevistas semiestruturadas

1) Apresentação do docente

- a) Qual é a sua idade?
- b) Com qual gênero você se identifica?
- c) Você pode me contar um pouco sobre a sua trajetória acadêmica? Você tinha a intenção de se tornar um/a professor/a universitário no início da sua formação acadêmica?

2) Formação docente

- a) Você pode me contar um pouco sobre como foi a sua formação para a docência no ensino superior? Ela ocorreu durante os seus anos de formação na pós-graduação ou aconteceu mais na prática, depois do ingresso como docente em uma instituição? (Caso a pessoa não comente):
 - i) Você se lembra das dificuldades que enfrentou quando começou a lecionar? Pode me contar um pouco sobre elas e quais caminhos encontrou para encará-las?
- b) Você poderia comentar quais os desafios que enfrenta hoje na tua prática docente e quais caminhos encontrou para encará-las?
- c) Como essas dificuldades iniciais e atuais mudaram a tua forma de ver a docência e a maneira como você vê o teu próprio trabalho?
- d) Você já participou de alguma formação para a docência depois de iniciar a docência, seja na UFRGS ou em outra instituição que trabalhou? (Caso a pessoa responda positivamente):
 - i) Quais formações você se lembra de ter feito e como elas te ajudaram na tua prática docente?
 - ii) Essas formações mudaram a sua forma de ver a docência? E, caso sim, como?
- e) Você poderia me contar um pouco sobre como foi para você o processo de começar a se enxergar como professor do ensino superior?

3) Prática docente

- a) Quais disciplinas você tem lecionado nos últimos anos?
- b) Você pode me contar um pouco como costuma planejar as suas disciplinas?

(Caso a pessoa não comente, perguntou-se mais diretamente as questões abaixo):

- i) Quais são as metodologias de aula mais usadas e o que você leva em conta para escolhê-las?
- ii) Quais métodos de avaliação você costuma utilizar e o que você leva em consideração para escolhê-los?