

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO**

**PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES ATUANTES EM CURSOS
DE BACHARELADO E AS IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

JANETE FRANCISCA DIAS

BELO HORIZONTE

2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO**

JANETE FRANCISCA DIAS

**PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES ATUANTES EM CURSOS
DE BACHARELADO E AS IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO**

**PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES ATUANTES EM CURSOS
DE BACHARELADO E AS IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade
de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
para exame de defesa

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Formação
Humana

Aluna: Janete Francisca Dias
Orientadora: Prof^ª. Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2022

Ficha Catalográfica

D541p	<p>Dias, Janete Francisca</p> <p>Processos formativos de docentes atuantes em cursos de Bacharelado e as implicações em sua prática pedagógica [manuscrito] / Janete Francisca Dias. – 2022. 144 f. enc.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.</p> <p>Bibliografia: f. 114—123 Inclui apêndice.</p> <p>1. Ensino Superior. 2. Processos Formativos. 3. Práticas Pedagógicas. I. Branco, Juliana Cordeiro Soares. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 378.17</p>
-------	---

Ficha catalográfica: Simone Alves Diamantino CRB 2184/6

Dissertação defendida e aprovada em 07 de julho de 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^ª. Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco – ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof^ª. Dra. Ana Paula Braz Maletta
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Márden de Pádua Ribeiro
Bernoulli Sistema de Ensino

Agradecimentos

A Deus, pela vida e oportunidade de evolução.

A meu Pai e à minha Mãe, razão do meu existir. A vocês devo todas as minhas conquistas.

À Prof^a. Juliana Cordeiro Soares Branco, pelo apoio e sensibilidade mesmo nos momentos de ansiedade e exaustão. Foram dois anos de muito aprendizado e tê-la como orientadora tornou minha caminhada muito mais leve. Gratidão!

Aos Professores Ana Paula Maletta e Márden Pádua pelas valiosas contribuições que, certamente, foram essenciais para o resultado final desta pesquisa. Foi um privilégio tê-los como avaliadores nas bancas de qualificação e defesa.

Ao Prof. Telly Will Almeida pela dedicação na revisão textual desta pesquisa e por todo apoio. Ter um amigo como parceiro neste percurso foi um grande privilégio.

À minha amiga Kesia Carla Coelho, pela amizade, incentivo e por sempre celebrar minhas conquistas. Te amo!

Aos Professores pertencentes ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG por compartilharem seus conhecimentos e por serem uma grande inspiração.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui. Gratidão!

RESUMO

Dias, Janete Francisca. **PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES ATUANTES EM CURSOS DE BACHARELADO E AS IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os processos formativos vivenciados durante a trajetória profissional de professores atuantes em cursos de bacharelado e as implicações em sua prática pedagógica. Para isso, delimitou-se como objetivos específicos: a) Identificar os processos formativos vivenciados na trajetória profissional por docentes de cursos de bacharelado; b) Conhecer as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de cursos de bacharelado; c) Analisar a relação entre os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de cursos de bacharelado; d) Identificar a metodologia de ensino predominante e qual a sua relação com a trajetória profissional e com os processos formativos vivenciados pelos professores. Dentre os principais autores que sustentaram a pesquisa, destacam-se: Masetto (2009); Bastos (2012); Pimenta e Anastasiou (2014); Freire (2009), dentre outros. Esta pesquisa classifica-se como um estudo teórico-metodológico de cunho qualitativo e descritivo e foi desenvolvida a partir de estudo bibliográfico e pesquisa empírica. Como resultados, este estudo revelou que os processos formativos realizados na trajetória profissional contribuem para mudanças nas práticas dos professores entrevistados, entretanto, muitas vezes a falta de tempo ocasionada pelo exercício de atividade paralela à docência, bem como a falta de incentivos por parte das próprias instituições, somados, ainda, à ausência de uma formação específica para a docência, são fatores que, na percepção dos professores entrevistados, dificultam a diversificação das práticas utilizadas em sala de aula. Evidenciamos, também, que apesar de possuírem anos de experiência profissional e formação acadêmica no nível *stricto sensu*, os entrevistados não reúnem os saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência Universitária, a qual, muitas vezes, se inicia por intermédio dos saberes de seus professores. O desconhecimento teórico e prático sobre as diversas técnicas didáticas utilizadas em sala de aula para apoio ao processo de ensino e aprendizagem complementam os resultados obtidos neste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Processos Formativos. Práticas Pedagógicas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Produções do GT – 08 da ANPED no decênio 2007-2017	14
Quadro 2 -	Produções do GT – 08 da ANPED no decênio 2007-2017	15
Quadro 3 -	Área de estudo – Formação Continuada	15
Quadro 4 -	Área de estudo – Formação Inicial	16
Quadro 5 -	Área de estudo – Formação Pedagógica	17
Quadro 6 -	Área de estudo – Identidade Docente	18
Quadro 7 -	Área de estudo – Profissionalidade Docente	18
Quadro 8 -	Área de estudo – Saberes Docentes	19
Quadro 9 -	Termos utilizados para caracterizar a formação continuada	33
Quadro 10-	Concepções de didática na visão de alguns autores	51
Quadro 11	Evolução da Pedagogia Universitária (1960-2018)	56
Quadro 12-	Ensino tradicional x Ensino ativo	63
Quadro 13	Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	79

Sumário

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	12
1.1 Considerações iniciais acerca do objeto de estudo	12
1.2. Normas e Leis que regem o funcionamento da educação superior	20
1.3. Educação superior no Brasil: breve histórico	25
CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO CONTINUADA E A DOCÊNCIA SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE.	32
2.1. Formação continuada no ensino superior.	32
2.2. Os desafios da docência superior na contemporaneidade	37
CAPÍTULO 3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	44
3.1. Didática: Percurso Histórico	44
3.2. Tendências Pedagógicas Brasileiras e a Didática	46
3.3. Prática Pedagógica no Ensino Superior	55
3.3.1. Ensino Tradicional x Método Ativo	63
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
4.1 Caracterização da Pesquisa	68
4.2 Campo de Pesquisa	69
4.3 Sujeitos da Pesquisa	73
4.4 Técnica e Instrumento de coleta de dados	73
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
5.1. Sobre os sujeitos participantes desta Pesquisa	79
5.2. Organização dos dados extraídos (entrevistas)	83
5.3. Análise e interpretação dos dados extraídos (entrevistas)	84
5.3.1. Eixo: Processos Formativos	84
5.3.1.1. Formação docente e o ingresso no ensino superior	84
5.3.1.2. Trajetória Profissional	88
5.3.2. Eixo: Prática Pedagógica.....	99
5.3.3. Eixo: Metodologias de Ensino	103
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória profissional em uma Instituição de Educação Superior, atuando especificamente como Técnica de Serviços Educacionais no âmbito da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FACISA, do Centro Universitário Newton Paiva. Após uma década nesta Instituição, assumi o cargo de Analista de Desenvolvimento Institucional na Faculdade Senac Minas – Unidade Contagem, Instituição Educacional vinculada ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Minas Gerais – SENAC Minas e, alguns anos depois, a Coordenação do segmento de educação superior no Estado de Minas Gerais. Enquanto Coordenadora e também Procuradora Institucional (PI), realizava a interlocução das Instituições Educacionais junto ao Ministério da Educação – MEC e também coordenava os processos relacionados à avaliação interna (autoavaliação institucional) e avaliação externa (credenciamento e reconhecimento de IES; autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos), dentre outras atividades.

Atuando em parceria com os Coordenadores dos Cursos de Graduação (Bacharelados), realizávamos análises constantes dos Instrumentos de Avaliação *in loco* referentes aos processos para renovação e reconhecimento dos cursos. O referido instrumento é referência para a equipe de avaliadores na verificação das dimensões: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura, que se propõem a avaliar o Projeto Pedagógico do Curso – PPC. A análise realizada em parceria com a Comissão Própria de Avaliação – CPA objetivava verificar a coerência entre as práticas adotadas no âmbito dos cursos e as exigências regulatórias emanadas do Ministério da Educação – MEC, tendo como objetivo a melhoria do ensino ofertado nos cursos de graduação. Especificamente, em relação à dimensão corpo docente, eram analisados os seguintes indicadores: formação/titulação; experiência profissional e regime de trabalho. Considerando o foco deste estudo, o qual se propõe analisar a relação entre os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e suas influências na prática pedagógica de professores atuantes em cursos de bacharelados, apresentarei mais detalhadamente as exigências referentes aos indicadores de formação/experiência para atuação no ensino superior, realizando breve histórico dos instrumentos avaliativos que foram publicados no período de 2008 a 2017.

Em 2008, o instrumento¹ para avaliação dos cursos de graduação, no que se refere ao indicador “formação e titulação do corpo docente”, exigia a formação no nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*, atribuindo-se o maior conceito aos cursos que possuíam o maior percentual de docentes com o título de Doutor (INEP, 2008, p. 9). Também se avaliava em um único indicador o “[...] tempo de experiência no magistério superior ou experiência do corpo docente [...]”, atribuindo-se o maior conceito aos cursos cujos docentes possuísem “[...] no mínimo, cinco anos de experiência acadêmica no ensino superior ou experiência profissional [...]” (INEP, 2008, p. 10). Neste contexto, era comum encontrarmos docentes com pouca experiência na docência; entretanto, com considerável experiência profissional (excluída a docência) atuando no âmbito dos cursos de graduação. Isso se deve, talvez, ao fato de que pelo instrumento não havia obrigatoriedade quanto à experiência na docência superior a qual muitas vezes, era “compensada” pela experiência profissional. Ao longo dos anos, os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação sofreram revisões e adequações (2010, 2012, 2015 e 2017). A versão publicada em 2012, por exemplo, contemplava indicadores distintos para avaliar a titulação/formação do corpo docente, a experiência profissional e, também, a experiência de magistério superior, considerando o critério mínimo de dois anos. Estes mesmos critérios foram mantidos na versão posterior publicada em 2015; entretanto, a última versão até então publicada (2017), aplicável aos processos para autorização e reconhecimento/renovação de reconhecimento de cursos de graduação, passou a considerar ao invés dos aspectos quantitativos, os aspectos qualitativos relativos à titulação/experiência profissional dos professores, diferentemente do que observávamos nas edições anteriores.

Paralelamente aos processos de avaliação externa, atuávamos em parceria com as Comissões Próprias de Avaliação – CPA’s no planejamento e execução dos processos de autoavaliação institucional. No processo de autoavaliação dos cursos de bacharelado, os membros do corpo discente tinham a oportunidade de avaliar a turma, os docentes e também as disciplinas ministradas no período. Em relação ao corpo docente, entre as queixas mais comuns estava a afirmação de que “[...] o professor não sabia ensinar a matéria ou não tinha didática”; entretanto, é importante ressaltar que, em virtude das exigências legais, grande parte dos profissionais que atuavam nos cursos da instituição possuía a titulação de mestre ou doutor e, além disso, experiência profissional na área de atuação. Sobre esta questão, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que na maioria das Instituições de Educação Superior, embora os professores possuam anos de estudo nas áreas específicas e experiência significativa, ainda

¹ <http://inep.gov.br/instrumentos>

predomina o despreparo e até um desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem pelo qual os professores passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Corroborando o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2014) acerca da atuação dos professores universitários, Ribeiro e Ribeiro (2016) ressaltam que, apesar de dominarem o conteúdo e possuírem títulos que os apoiem em sala de aula, muitas vezes se constata uma falta de sintonia entre a prática de ensino e o conhecimento buscado pelo aluno. Isso ocorre porque, na maioria das vezes, o professor se limita à obtenção de conhecimentos relativos à sua área de pesquisa, deixando de priorizar a prática pedagógica voltada à realidade social, política e econômica dos estudantes. Com base no exposto e nos autores referenciados, podemos afirmar que os levantamentos realizados no âmbito da CPA evidenciavam as lacunas existentes na formação dos professores que atuavam nos cursos participantes da pesquisa realizada pela comissão.

Do ponto de vista legal, a formação para a docência superior deve ocorrer a nível superior, conforme disciplina o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996, onde se estabelece que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 22). Observa-se que a LDB atribuiu aos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, a responsabilidade pela formação de docentes para atuação no magistério superior; entretanto, a legislação foi omissa em relação à obrigatoriedade de formação² pedagógica para atuação neste nível de ensino, ao não fazer “[...] nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior” (VASCONCELOS, 2009, p. 27). Assim, baseados no entendimento de Morosini (2000), podemos afirmar que a LDB silencia sobre quem é o professor universitário no âmbito de sua formação didática pois, diferentemente dos outros níveis de ensino onde este profissional é bem identificado, no “[...] ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua” (MOROSINI, 2000, p. 12).

Masetto e Gaeta (2015), por exemplo, afirmam que o processo de contratação de professores universitários se limita à formação na Pós-graduação, a qual se mostrou

² De acordo com o dicionário Michaelis, formação significa 2. Modo de criar uma pessoa, forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação; criação, educação. (...) “A educação acadêmica de um indivíduo, incluindo-se os cursos concluídos e os títulos obtidos”. Ainda de acordo com o dicionário, trata-se de uma preparação “(...) que consiste em estudos e práticas voltados para aqueles que tem por objetivo tornar-se (...)” um profissional.

igualmente ineficaz para enfrentar os desafios que os processos de ensinar e aprender demandam na atualidade. Sobre esta questão, Behrens (1998) ressalta que tais cursos têm se apresentado como uma alternativa para atender esta necessidade formativa por meio da oferta de disciplinas específicas comumente denominadas de “Metodologia do Ensino Superior” ou “Didática do Ensino Superior”, o que demonstra tratar-se de uma necessidade já percebida e que visa oportunizar as possibilidades para que o professor desenvolva, no decorrer de sua atuação, a capacidade de transitar com mais tranquilidade num espaço cada vez mais plural como a sala de aula. Entretanto, Anastasiou chama atenção para o fato de que tais disciplinas possuem uma carga horária média de 60 horas, a qual se mostra insuficiente “[...] para a necessária sistematização dos saberes da docência e da associação entre a teoria e a prática dessa área de complexidade indiscutível” (ANASTASIOU, 2006, p. 149). Como podemos observar, apesar da responsabilidade atribuída à Pós-graduação quanto à formação de professores para a docência superior, a própria configuração de tais cursos, voltados à formação de pesquisadores, tem se mostrado ineficiente em termos de formação por não se configurar num espaço que permita a construção efetiva dos saberes e habilidades necessárias ao exercício da função docente.

A pouca preocupação com o tema formação pedagógica nos cursos de Pós-graduação do País faz com que, de acordo com Vasconcelos (1996), a graduação seja “alimentada” por professores titulados; entretanto, sem nenhuma competência pedagógica para a função que exercem. Por sua vez, Pimenta e Anastasiou (2002) enfatizam que a presença de médicos, advogados, economistas e outros profissionais atuando no magistério superior é cada vez mais frequente; mas, apesar de exercerem o magistério, estes profissionais tendem a não se identificar como docentes. Corroborando o pensamento das autoras (2002), Isaia (2006) ressalta que estes profissionais se respaldam nos modelos de atuação de seus professores e nos conhecimentos obtidos em determinado campo científico e profissional, levando para a sala de aula todo o conhecimento e experiência adquiridos na trajetória profissional. Muitos professores universitários são obrigados a ensinar, a ministrar aulas, planejar atividades e avaliar seus alunos “[...] por intermédio da experiência dos outros, colegas, pessoas da família” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 79); em outras palavras, referenciam suas ações na pedagogia do que viram, viveram e, não necessariamente, na área da didática: área da pedagogia que se ocupa principalmente do processo de ensino. Assim, os profissionais que chegam à educação superior se veem içados à condição de professores por meio de um processo seletivo que visa muito mais atestar o domínio do conteúdo específico do que

propriamente as competências didático-pedagógicas necessárias ao exercício da docência superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). As autoras também destacam a responsabilidade das Instituições que recebem estes profissionais, as quais partem do pressuposto de que estes já são docentes e, desta forma, desobrigam-se da responsabilidade de contribuir com um processo formativo que permita, de fato, torná-los docentes.

Durante muito tempo, acreditou-se que quanto maior a titulação e experiência profissional, mais efetiva seria a prática docente em sala de aula; entretanto, sabemos que tais conhecimentos, exclusivamente, não garantem a qualidade da atuação docente. Esse aforismo não se sustenta, uma vez que diversos estudos sobre o tema demonstraram que além dos conhecimentos na área específica, o professor precisa também dominar os saberes pedagógicos³ e didáticos. Podemos afirmar que o conhecimento técnico daquilo que se propõe a ministrar é uma condição *sine qua non* para a docência universitária. Entretanto, paralelamente a esta competência, o professor precisa dominar as competências e habilidades que permeiam também a formação pedagógica, pois, conforme afirma Cunha (2010),

[...] apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender (CUNHA, 2010, p. 15).

A complexidade e especificidades que envolvem a docência neste nível de ensino na atualidade, faz com que a formação pedagógica se torne cada vez mais necessária para superação das lacunas observadas na formação inicial dos profissionais que ingressam na docência superior, ano após ano. Apesar desta constatação, Bireaud (1995, p. 186), ressalta que ainda “[...] são muito raros os casos em que se exige, a título obrigatório, uma preparação pedagógica para poder lecionar no Ensino Superior”. Esta ausência de formação específica para o ensino faz com que a passagem para a docência superior acabe ocorrendo sem a realização de qualquer processo formativo e, até mesmo, sem que tenham escolhido ser professores, trazendo consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos deste nível de ensino; em outras palavras, “[...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos ao processo de ensino e aos resultados [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 104). Reforçando as dificuldades

³ Englobam, conforme Pimenta e Anastasiou (2004, p. 82), temas do relacionamento professor aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar.

encontradas por estes profissionais que, na maioria das vezes, ingressam na docência superior sem os conhecimentos necessários à docência neste nível de ensino, Giovana Melo (2012) ressalta que este modelo formativo centrado no aprofundamento de um determinado campo científico compromete a atuação docente e que as dificuldades vivenciadas ao ingressar na docência superior:

[...] são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver processos de ensino-aprendizagens, desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio dos diferentes saberes (MELO, 2012, p. 32).

Como podemos observar neste estudo, apesar de atuarem na docência universitária há vários anos e possuem o domínio dos conhecimentos técnicos relativos à área de formação “[...] se não desenvolvem um processo de ‘formação contínua’, os professores ficam aquém dos avanços dos conhecimentos universais” (PRADA, 1997, p. 95). Desta forma, podemos afirmar que a formação deficitária, observada nos cursos de pós-graduação, tem como consequência uma prática também deficitária devido à ausência dos saberes necessários ao exercício da profissão docente. Este contexto reforça a necessidade de se aprimorar os conhecimentos que não foram objeto de estudo durante a formação inicial, pois conforme ressalta Freire (1996, p. 44), a “[...] formação permanente é uma maneira que se pode melhorar a próxima prática”. A continuidade da formação docente pressupõe o acompanhamento sistemático dos professores no ambiente de trabalho, tendo como foco principal a melhoria da formação já obtida, bem como o aprofundamento da prática pedagógica no contexto em que está se realiza.

A partir do contexto apresentado, compreendemos que a formação continuada se torna cada vez mais importante na atualidade. Assim, este estudo procurou investigar as estratégias de formação continuada utilizadas para mobilização dos saberes necessários à docência universitária e suas influências na prática pedagógica de professores atuantes em três cursos de bacharelado.

A seguir, mostraremos um panorama do ensino superior no país, principalmente, o da rede privada e, ao mesmo tempo, fazemos uma descrição do perfil docente à luz das diretrizes curriculares e considerando as mudanças de ingresso do professor na docência do ensino superior. Mostramos também qual é o percurso formativo desses docentes sob a ótica de suas produções acadêmicas.

Mais especificamente, no Capítulo 1, contextualizamos o lugar da Educação Superior Brasil. Apresentamos também um arcabouço legal e breve histórico sobre a educação superior no Brasil do ponto de vista das mudanças nas configurações do Ensino Superior, além de retomar parte da extensa legislação que promoveu ou regulamentou essas mudanças no segmento no país.

Inerente a essas mudanças, no Capítulo 2 tratamos da Formação continuada e da docência superior na contemporaneidade. Aqui, destacamos a importância dos processos de formação continuada para a docência superior. Apresentamos, ainda, uma breve diferenciação entre os conceitos de formação continuada e formação continuada em serviço, enfatizando a importância desta última para a melhoria da prática pedagógica dos docentes.

Já no Capítulo 3, abordamos a prática docente no ensino superior. A partir desse capítulo, apresentamos as principais tendências da educação brasileira elencadas por Libâneo (1985), bem como tais tendências influenciam a prática pedagógica dos professores. Trazemos para essa discussão, a Didática, sua história e influências na Educação. Ademais, tocamos em algumas concepções de ensino e aprendizagem que subjazem a prática docente no ensino superior antes que comecemos a relacionar com o público-alvo docente da pesquisa de campo; em suma, abordamos aqui a concepção e apropriação da didática no ensino superior.

Seguindo as discussões do capítulo anterior, no Capítulo 4, abordamos o outro lado da questão: a Metodologia. Nesse sentido, apresentamos o percurso metodológico que orientou a realização desta pesquisa, caracterizando o campo de estudo, os sujeitos envolvidos e os procedimentos utilizados para a coleta e, por conseguinte, a análise dos dados da pesquisa.

Por fim, Capítulo 5, retomamos os resultados da pesquisa a partir de uma análise interpretativa dos dados obtidos por meio da pesquisa empírica realizada junto aos interlocutores do estudo.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

1.1 Considerações iniciais acerca do objeto de estudo

O ensino superior vivenciou grandes transformações a partir da década de 1990, especialmente em relação à quantidade de oferta e qualidade do ensino, impulsionadas pela “[...] constante elevação do número de estudantes em cursos de graduação, devido às políticas adotadas pelo governo para o incentivo e o financiamento do estudo” (BEZERRA, 2010, p. 8), tendo como marco a publicação da nova LDBN em 1996. Esta expansão, ocorrida a partir de 1996, ocasionou um aumento significativo no número de matrículas no ensino superior privado. A tendência observada na década anterior de crescimento da educação superior no setor privado se manteve presente durante o período de 2001 a 2010. A partir da segunda metade do século XX, observou-se certo equilíbrio em relação ao número de matrículas nas instituições públicas e privadas; entretanto, este equilíbrio foi rompido a partir da expansão ocorrida no sistema privado, liderada pela iniciativa privada e impulsionada por um contingente cada vez maior de pessoas que via na formação universitária uma oportunidade de ascensão social (SAMPAIO, 2011).

A crescente expansão deste nível de ensino, observada ao longo dos anos, pode ser confirmada a partir do aumento do número de cursos e vagas ofertadas. Dados do Censo da Educação Superior, publicados pelo INEP/MEC em 2019, revelaram que o Brasil possuía 2.608 instituições de educação superior, sendo que deste total 88,4% eram privadas e 11,6% públicas; das quais 5,1% estaduais, 4,2% federais e 2,3% municipais. Estas instituições concentravam 40.427 cursos de graduação, 8.603.824 alunos matriculados e 386.073 professores. Ainda de acordo com o Censo (2019), o ensino superior apresentou uma taxa média de crescimento anual de 3,7% na última década; já a matrícula cresceu 43,7% neste mesmo período. Em 2019, observou-se um aumento de 1,8%, justificado pela expansão dos cursos na modalidade EaD. O crescimento acelerado do número de matrículas no ensino superior evidenciou o despreparo dos docentes que atuam neste segmento de ensino, especialmente em relação à formação pedagógica necessária à função a qual, durante muito tempo, foi deixada em segundo plano. Por sua vez, novas demandas foram geradas para as instituições de educação superior, especialmente em relação ao aumento do número de docentes e, conseqüentemente, a necessidade de aprimoramento da docência universitária. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a preocupação em relação à formação e

desenvolvimento profissional dos professores universitários aumentou ao longo dos anos, especialmente nos países mais avançados. Entretanto, as autoras *apud* (Unesco/Cresalc, 1996) reforçam a improvisação destes profissionais, os quais não possuem formação pedagógica e nem preparação para desenvolvimento da função de pesquisadores. Assim, o que se observou ao longo dos anos era a presença de um número considerado de profissionais de diversas áreas do conhecimento; inexperientes no exercício da docência, sendo contratados pelas Instituições.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, elaboradas à luz da LDB/96, destacam a questão da profissionalidade ao deliberar que os alunos formados nos cursos de graduação devem ser preparados para enfrentar os desafios e transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. Conseqüentemente, novas exigências profissionais emergem dessas transformações, como novas habilidades e competências, as quais têm impacto direto sobre a atuação do professor, que deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e passa a ser um orientador do progresso intelectual de seus alunos. Para atender a este novo perfil de aluno, os professores precisam “[...] abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam, as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica [...]” (CNE/CES, 1997). Sua atuação, portanto, deve estimular todos os processos que possibilitem aos alunos construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades e lhes permitam crescer como pessoas, cidadãos e futuros trabalhadores, desempenhando, assim, uma influência verdadeiramente construtiva. Portanto, para que possam atender às necessidades de formação dos novos profissionais que ingressam, ano após ano, no mercado de trabalho, as mudanças na formação e nas práticas pedagógicas dos professores universitários demandarão ações de formação permanentes no decorrer de sua trajetória profissional.

Assim, fundamentados nas premissas anteriormente citadas, surgiu a questão problemática norteadora deste estudo: Qual a relação entre os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e a prática pedagógica dos professores vinculados aos cursos de bacharelados?

Nos encontramos numa sociedade onde o conhecimento é transitório e não está pronto, acabado; portanto, a formação docente “[...] precisa ser contínua exigindo do professor atualização constante para que possa ter uma prática pedagógica condizente com as necessidades da contemporaneidade” (PRIGOL; BEHRENS, 2014, p. 4). Isso certamente

demandará um processo permanente de mudança, atualização e reatualização que o permitirá responder às necessidades de um novo perfil de aluno que o desafia cotidianamente. Considerando o cenário em que estão inseridos os docentes de cursos de bacharelado e levando em consideração a complexidade que envolve a docência na educação superior, entende-se que a discussão acerca dos processos formativos e das práticas pedagógicas dos professores universitários torna-se cada vez mais necessária. A partir desse contexto, este estudo tem por objetivo investigar os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e as implicações na prática pedagógica de professores atuantes em cursos de bacharelados. Para alcance do objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar os processos formativos vivenciados pelos docentes de cursos de bacharelado; b) Conhecer as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de cursos de bacharelado; c) Analisar a relação entre os processos formativos vivenciados e as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de cursos de bacharelado e, d) Apontar as metodologias de ensino predominantes na prática pedagógica dos docentes dos cursos de bacharelado.

De acordo com Trentini e Paim (1999, p. 68) “[...] a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado”. Com este objetivo, realizamos uma revisão preliminar da produção intelectual publicada no período de 2007 a 2017 no âmbito da ANPED, relativas à temática: formação de professores universitários. Para facilitar a leitura e análise dos trabalhos, as informações e dados obtidos nas consultas realizadas foram organizados em dez quadros distintos.

No Quadro 1, apresentamos o quantitativo de trabalhos identificados em cada uma das edições do GT-8 – Formação de Professores da ANPED, considerando o período de 2007 a 2017.

Quadro 1: Produções do GT – 08 da ANPED no decênio 2007-2017 Grupo de Trabalho	Ano	Produções/ Geral	Edição ANPED
GT – 08: Formação de Professores	2017	23 Trabalhos	38ª Edição
	2015	36 Trabalhos	37ª Edição
	2013	18 Trabalhos	36ª Edição
	2012	22 Trabalhos	35ª Edição
	2011	22 Trabalhos	34ª Edição
	2010	21 Trabalhos	33ª Edição
	2009	21 Trabalhos	32ª Edição
	2008	18 Trabalhos	31ª Edição
	2007	31 Trabalhos	30ª Edição
233 Trabalhos			

Fonte: Elaboração da autora (2020), com base nos dados das pesquisas realizadas.

A partir da análise da compatibilidade entre o título e o resumo da obra, foram identificados os trabalhos que, efetivamente, discutiam a temática formação de professores universitários, tendo sido selecionados um total de vinte e oito produções para compor o estudo de revisão da literatura, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Produções sobre Formação de Professores no Ensino Superior no âmbito do GT 8 – Formação de Professores, da ANPED (2007 – 2017)

Grupo de Trabalho	Ano	Produções	Edição ANPED
GT – 08: Formação de Professores	2017	01	38ª Edição
	2015	04	37ª Edição
	2013	01	36ª Edição
	2012	05	35ª Edição
	2011	04	34ª Edição
	2010	06	33ª Edição
	2009	04	32ª Edição
	2008	02	31ª Edição
	2007	01	30ª Edição
28 Trabalhos			

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base nas pesquisas realizadas

Ainda de acordo com o Quadro 2, percebe-se que, entre os anos 2009 e 2012, constatou-se um período mais profícuo de produções sobre a temática formação de professores universitários, onde observamos uma concentração de 4 produções em média por ano.

O Quadro 3 apresenta um consolidado dos trabalhos selecionados, os quais foram organizados com as informações: Pesquisador/Ano; Temática; Objetivo e Fonte. Cabe-nos ressaltar que por se tratar de “[...] um campo de estudos amplo, abrangente e que comporta análises dos mais variados aspectos [...]” (KLUG; PINTO, 2015, p. 3), a área de formação de professores possui inúmeros vieses de investigação. Assim, para facilitar nossa compreensão e análise, optamos pelo mapeamento das produções identificadas em seis temáticas distintas, conforme Quadros 4 ao 10: 1) Identidade Docente (ID); 2) Profissionalidade Docente (PD); 3) Saberes Docentes (SD); 4) Formação Inicial (FI); 5) Formação Continuada (FC); 6) Formação Pedagógica (FP). A categoria “Sem classificação – SC” foi criada para identificar os trabalhos que porventura não se enquadrassem em nenhuma das temáticas mencionadas.

QUADRO 3: Área de estudo - Formação Continuada

Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Área de Estudo
Silva (2008)	Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: Um estudo de diferentes dimensões da formação do professor.	Formação Continuada

Pivetta (2009)	Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: Discutindo concepções de formação e docência.	Formação Continuada
Santos (2009)	A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GT's: Formação de professores e educação e comunicação da ANPED – 2008-2008.	Formação Continuada
Paschoalino (2010)	Formação de Professores: Romper com o silenciamento e construir novos entimemas	Formação Continuada
Oliveira (2011)	Docência Universitária e o Ensino Superior: Análise de uma experiência formadora.	Formação Continuada
Lopes; Pereira (2011)	Formação de professores a distância: Princípios orientadores.	Formação Continuada
Almeida (2015)	Formação de Professores a Distância: avaliação e perspectivas	Formação Continuada
Duarte; Maknamara (2015)	Formação de professores e educação a distância: Conexões a partir das reuniões anuais da ANPED.	Formação Continuada
Flach; Foster (2015)	Formação de professores nos Institutos Federais: Uma identidade por construir.	Formação Continuada
TOTAL DE TRABALHOS		09

Elaborado pela autora (2021) com base nos dados obtidos.

Após classificação dos trabalhos selecionados, apresentamos os resultados obtidos pelas pesquisas realizadas em cada área de estudo.

Em relação à área de estudo “Formação Continuada”, os estudos demonstraram que mesmo não possuindo a formação necessária, os professores construíram um *modus operandi*, a partir da apropriação de significativas experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias de vida; evidenciaram que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na profissão docente; evidenciaram também que a pluralidade de espaços e momentos formativos vivenciados exercem influência significativa na prática profissional do professor; mostraram que as concepções sobre formação e docência são direcionadas pelo processo formativo no qual os professores estão imersos; demonstram o crescimento de pesquisas que focalizam a temática tecnologias digitais na formação docente; externaram os problemas advindos de uma formação inicial distante do uso de recursos tecnológicos, uma formação continuada descontextualizada, aligeirada e centrada nas questões técnicas do computador/internet; corroboraram que as dificuldades crescentes no exercício da profissão docente têm possibilitado o discurso da formação continuada de professores; evidenciaram que as pesquisas sobre a formação de professores pela Ead crescem, num sinal que os educadores estão atentos à realidade educacional; confirmaram, ainda, uma evolução em termos qualitativos no quadro dos trabalhos publicados sobre a formação de professores na modalidade a distância.

QUADRO 4: Área de estudo - Formação Inicial

<i>Pesquisador/Ano</i>	<i>Título do Trabalho</i>	<i>Área de Estudo</i>
Isaia; Maciel; Bolzan (2010)	Educação Superior: A entrada na docência universitária.	Formação Inicial
Nunes (2012)	A constituição da docência nos cursos superiores de tecnologia: Implicações do discurso pedagógico oficial.	Formação Inicial
Lima (2013)	Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública.	Formação Inicial
TOTAL DE TRABALHOS		03

Elaborado pela autora (2021) com base nos dados obtidos.

Na área de estudo “Formação Inicial”, as pesquisas evidenciaram a falta de preparação específica para atuar no ensino superior; ausência de clareza quanto às atividades docentes, uma vez que as aulas se iniciam sem qualquer tipo de apoio das instituições; ainda se mantém a ideia básica de que o domínio do campo específico de conhecimento credenciará o candidato a professor a exercer a docência.

QUADRO 5: Área de estudo - Formação Pedagógica

<i>Pesquisador/Ano</i>	<i>Título do Trabalho</i>	<i>Área de Estudo</i>
Rivas; Conte (2008)	A formação pedagógica do docente para a educação superior: Delineando caminhos e aproximações.	Formação Pedagógica
Campos (2012)	Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão.	Formação Pedagógica
Assunção (2015)	Formação Pedagógica do Professor Universitário: Possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).	Formação Pedagógica
TOTAL DE TRABALHOS		03

Elaborado pela autora (2021) com base nos dados obtidos.

Os dados relativos à área de estudo “Formação Pedagógica”, no Quadro 6, apontam que esta formação ainda é pouco valorizada no ambiente universitário, carecendo de legitimação por parte das Instituições de Educação Superior, apesar de os professores reconhecerem sua importância e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se inferir que, a partir desses dados, que a atuação docente neste nível de ensino se constrói no dia a dia, em sala de aula, tendo como referência as vivências enquanto aluno/estudante, as experiências em outros níveis de ensino e, também, as referências obtidas pela atuação com pesquisa universitária; sugerem a realização de outras pesquisas que tragam contribuições para uma visão mais precisa sobre o papel do professor e para o reconhecimento da importância de se pensar a formação pedagógica destes profissionais. Pode-se considerar também que esses mesmos dados apontam que os “Programas de Formação Docente” implantados nas Instituições pesquisadas foram considerados eficazes e provocaram

mudanças efetivas nas práticas pedagógicas dos professores; revelam que a formação obtida em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* é deficitária, não contribuindo para o desenvolvimento intelectual do País; apontam a necessidade de se agregar a formação pedagógica no processo de formação docente, articulando, dessa forma, o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho da área específica. Reconhecem os desafios inerentes à docência universitária e o hiato existente entre a formação específica da área e a formação pedagógica, estando a segunda preterida em relação à primeira.

QUADRO 6: Área de estudo – Identidade Docente

<i>Pesquisador/Ano</i>	<i>Título do Trabalho</i>	<i>Área de Estudo</i>
Aguiar (2010)	Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária.	Identidade Docente
Rocha; Aguiar (2012)	Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível.	Identidade Docente
Scartezini (2017)	Formação de Professores do Ensino Superior e Identidade Profissional Docente.	Identidade Docente
TOTAL DE TRABALHOS		03

Elaborado pela autora (2021) com base nos dados obtidos.

Já no Quadro 7, referente à área de estudo “Identidade Docente”, evidenciou-se que as formações devem ser repensadas para articular os saberes desenvolvidos por docentes e por docentes e estudantes; destacou a importância dos suportes organizacionais para o adequado desenvolvimento profissional do docente universitário; revelou que os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência; evidenciou as lacunas existentes na formação e o reconhecimento da necessidade de formação continuada; demonstrou a escassez de pesquisas sobre a construção da identidade profissional docente de professores universitários e que o foco prioritário dos pesquisadores da identidade profissional docente recai sobre a formação inicial.

QUADRO 7: Área de estudo – Profissionalidade Docente

<i>Pesquisador/Ano</i>	<i>Título do Trabalho</i>	<i>Área de Estudo</i>
Isaia; Bolzan Giordani (2007)	Movimentos construtivos da docência superior: Delineando possíveis ciclos de vida profissional docente.	Profissionalidade Docente
Maciel; Isaia, Bolzan (2009)	Trajatórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente.	Profissionalidade Docente
Cruz; Schnetzler; Martins (2010)	Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior.	Profissionalidade Docente
Mussi; Almeida (2010)	Profissionalidade na docência: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior.	Profissionalidade Docente

Powaczuk; Bolzan (2011)	Atividades de produção da docência: A profissionalidade universitária.	Profissionalidade Docente
Ferraz; Melo (2012)	Docência universitária na Pós-graduação: Situando efeitos da avaliação da CAPES na Profissionalidade.	Profissionalidade Docente
TOTAL DE TRABALHOS		06

Elaborado pela autora (2021) com base nos dados obtidos.

Referente à área de estudo “Profissionalidade Docente”, no Quadro 8, identificou-se a falta de preparação específica para a docência superior; docentes enxergam os cursos de Pós-graduação enquanto uma oportunidade para a docência neste nível de ensino; há uma consciência da docência, pois os professores estão engajados em atividades que proporcionem o efetivo desenvolvimento dos alunos; as IES não promovem o desenvolvimento dos seus docentes, os quais o buscam por razões e motivos pessoais; prevalece o sentimento de desvalorização profissional; o saber específico é o mais valorizado pelos docentes participantes; Há uma hierarquização entre o domínio do conhecimento específico e o conhecimento pedagógico; Constata-se a predominância do conhecimento específico sobre o conhecimento pedagógico.

QUADRO 8: Área de estudo – Saberes Docentes

<i>Pesquisador/Ano</i>	<i>Título do Trabalho</i>	<i>Área de Estudo</i>
Diniz (2011)	Os desafios da formação docente para lidar com a diversidade e a inclusão.	Saberes Docentes
TOTAL DE TRABALHOS		01

Elaborado pela autora (2021) com base nos dados obtidos.

A análise das produções já publicadas aponta para a relevância da pesquisa em questão, uma vez que esta se propõe a analisar um aspecto ainda não contemplado em estudos anteriores, especialmente no âmbito da ANPED, demonstrando que, apesar dos avanços, a pesquisa nesta área ainda se apresenta como um campo carente de estudos, se comparado aos demais temas abordados no GT 08 - Formação de Professores. Neste contexto e para fins de desenvolvimento desta pesquisa, estão sendo considerados os processos de formação continuada realizados ao longo da trajetória profissional, a qual compreendemos como um fazer constante. Esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa possam estimular a reflexão sobre a prática pedagógica e estimular a formação continuada dos professores atuantes em cursos de bacharelado, em especial, a realizada em serviço.

1.2. Normas e Leis que regem o funcionamento da educação superior

O Ensino superior possui um arcabouço legal extenso no Brasil. De acordo com Neves (2002), a estrutura e funcionamento da educação superior seguem um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal – CF de 1988, considerada nossa lei maior; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96); pela Lei 10.861 de 2004 que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, além de diversos Decretos, Portarias e Resoluções. Acrescentam-se também neste arcabouço os Planos Nacionais de Educação – PNE's, aprovados a cada dez anos.

A Constituição Federal de 1988⁴ é a principal normativa nesta hierarquia e as universidades, em especial, receberam atenção distinta por parte dos legisladores com o destaque dado à autonomia prevista no artigo 207.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Neste artigo, os legisladores buscaram definir a autonomia das universidades, abrangendo a autonomia didático-científica; ou seja, a competência para definir o conhecimento a ser transmitido e sua forma de transmissão (atividades-fim), bem como a autonomia administrativo-financeira, compreendendo a competência para gerir, administrar e dispor, de modo autônomo, seus recursos financeiros (atividades-meio); entretanto, é importante ressaltar que esta autonomia, expressa por meio dos estatutos⁵ e regimentos⁶ das instituições educacionais não deve ser dissociável das atividades-fim das universidades, em outros termos, das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Constituição Federal, de 1988, tem diversas outras normas, tais como: leis complementares, leis ordinárias, medidas provisórias, decretos; entretanto, todas elas devem manter-se alinhadas a essa lei maior. De acordo com essa Carta Constitucional, a Educação deve se orientar pela garantia de padrão de qualidade, possibilitando sua oferta pela iniciativa privada desde que assegurada a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público

⁴ Doravante CF/88;

⁵ Estatuto. Texto com regras que organiza e regula o funcionamento de algo (coletividade, organização, empresa, sociedade, escola, comércio etc.): os novos funcionários devem saber o estatuto da empresa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estatuto/>

⁶ Regimento interno. Conjunto de normas que regem o funcionamento de uma instituição pública, ou particular. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/regimento/>

(BRASIL, 2016). À luz deste princípio, a LDB, aprovada em 1996, oito anos após a publicação da Constituição, trouxe como avanços a avaliação de cursos e instituições, bem como o rendimento dos estudantes, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. De acordo com a LDB, a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente após processo regular de avaliação (BRASIL, 2020. p. 34).

Por meio do artigo 214, a CF/88 também exigiu a formulação de Planos Nacionais de Educação – PNE⁷, estabelecendo metas para cada dez anos configurando-se, dessa forma, como uma política de Estado. Trata-se de uma estratégia para assegurar a qualidade da educação nacional, por meio da definição de diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas durante o período de vigência do plano. Como objetivo de garantir maior qualidade às políticas de educação superior, no final da década de 1990, foi elaborado o PNE 2001-2010, contemplando 35 metas para a educação superior. Tais metas refletiam a preocupação com a expansão qualificada e propunham, dentre outros indicadores, o aumento da oferta de vagas; a expansão regional; a diversificação do sistema pelo estímulo ao EaD e a institucionalização de um Sistema Nacional de Avaliação (MEC, 2020). No dia 25 de junho de 2014, na forma da Lei Federal 13.005/2014, foi sancionado o PNE 2014 – 2024⁸. O plano estabeleceu como meta “[...] elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para pelo menos 40% das novas matrículas no segmento público” (MEC, 2020). Esta meta busca expandir e assegurar a qualidade do ensino superior e tem sua importância pelo fato de que o acesso à educação superior no Brasil, sobretudo da população de 18 a 24 anos, vem sendo ampliado apesar de ainda estarmos longe de alcançar as taxas dos países desenvolvidos e, também, de grande parte dos países da América Latina. É importante ressaltar que o texto final do PNE 2014-2024 apresenta conquistas em relação ao documento anterior, as quais foram

⁷ De acordo com o MEC, o Plano Nacional de Educação - PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. O PNE aprovado para o período de 2014 a 2024 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência, sendo 2 delas destinadas à educação superior. Disponível em: PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - PNE (mec.gov.br). Acesso em: 15/06/21.

⁸ Municípios e unidades da federação devem ter seus planos aprovados em consonância com o PNE.

influenciadas pela sociedade civil e, em especial, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁹.

A partir da publicação da LDB/1996, os processos avaliativos ganharam destaque e foram reforçados enquanto política pública, estando, a cargo do Estado, a responsabilidade de assegurar a qualidade da Educação (art. 9º). Sob a competência do INEP, os processos avaliativos foram incrementados e redimensionados, tendo sido criados:

O Exame Nacional de Cursos (ENC), para os concluintes da ES [Educação Superior], e o processo de avaliação institucional. Por sua vez, a avaliação de cursos, então realizada pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) como parte do processo inicial de regulação, adquiriu importância também em processos de renovação da autorização de funcionamento de cursos e foi estendida a todos os cursos de graduação do país (UNESCO, 2012, p. 24).

Criado por meio da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES trouxe novas características para aos processos de avaliação da educação superior. Estruturado em três pilares, o sistema visa assegurar o processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), dos cursos de graduação e o desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, incisos VI, VIII e IX, da Lei nº 9.39 de 20 de dezembro de 1996.

[...] VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL. 2020. p. 13).

Para que as instituições de educação superior possam funcionar legalmente, o Ministério da Educação – MEC determina que as instituições de educação superior apresentem um padrão mínimo de qualidade. Assim, o SINAES foi criado:

⁹ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. Hoje é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares; movimentos sociais; sindicatos; organizações não governamentais nacionais e internacionais; grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários; além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>

Para cumprir os objetivos da avaliação da educação superior, três avaliações, articuladas entre si, constituem o Sinaes: Avaliação Institucional, Avaliação de Cursos de Graduação e Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes – Enade (BRASIL, 2015, p. 32).

No Brasil, o acompanhamento da qualidade da educação superior é realizado por meio do SINAES. Este exame implementou uma nova dinâmica de avaliação da Educação Superior no Brasil, caracterizada por ciclos avaliativos que integram as avaliações das instituições, dos cursos e dos estudantes. Os resultados obtidos em cada uma das avaliações, bem como a definição de referenciais de qualidade trouxeram avanços que visam o estabelecimento de uma cultura avaliativa no ensino superior (BRASIL, 2015).

A avaliação institucional divide-se em duas modalidades: §2º (...) autoavaliação e a avaliação externa¹⁰ *in loco* (BRASIL, 2004). A autoavaliação¹¹ institucional ou avaliação interna é realizada pela própria instituição por meio da Comissão Própria de Avaliação – CPA¹². A avaliação externa é realizada por avaliadores indicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que realizam as visitas de avaliação *in loco* tanto para avaliação das instituições quanto dos cursos. Para esta avaliação, são considerados cinco eixos envolvendo dez dimensões:

I – A missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de

¹⁰ Trata-se de um processo que avalia uma instituição, um programa ou um desempenho, utilizando critérios estabelecidos e coerentes com o objetivo da avaliação, conduzido por avaliadores externos ao contexto do objeto a ser avaliado. Fonte: Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa. INEP. 4ª Edição. p. 25. Atualizado em 02/09/2019. Disponível em: [Apresentação do PowerPoint \(inep.gov.br\)](http://inep.gov.br)

¹¹ Autoavaliação, de acordo com o dicionário Michaelis (em <http://michaelis.uol.com.br>), refere-se a um “procedimento de avaliar-se por si mesmo; ponderação das medidas do próprio grau de desempenho”. Tem como objetivos produzir conhecimentos, refletir sobre as atividades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. Fonte: Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa. INEP. 4ª Edição. p.23. Atualizado em 02/09/2019. Disponível em: [Apresentação do PowerPoint \(inep.gov.br\)](http://inep.gov.br)

¹² De acordo com o artigo 11 da lei 10.861 de 14 de abril de 2004: “Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação – CPA. (...) com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP (...)”

Trata-se de uma Comissão instituída no âmbito da IES, responsável pela condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, cuja composição assegura a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, com atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados da IES. Fonte: Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa. INEP. 4ª Edição. Atualizado em 02/09/2019. Disponível em: [Apresentação do PowerPoint \(inep.gov.br\)](http://inep.gov.br)

operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004).

O 1º eixo: Planejamento e avaliação envolve a dimensão 8: Planejamento e Avaliação. O segundo eixo: Desenvolvimento institucional envolvendo as dimensões: 1 – Missão e Desenvolvimento Institucional e 4 – Responsabilidade Social. O terceiro eixo: Políticas Acadêmicas envolve as dimensões: 2 – Políticas para o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a Pós-graduação, 3 - Comunicação com a Sociedade e 9 – Políticas de Atendimento aos Discentes. O quarto eixo: Políticas de Gestão envolve as dimensões 5 – Políticas de Gestão e 10 – Sustentabilidade Financeira. O quinto eixo: Infraestrutura física envolve a dimensão 7 – Infraestrutura física e tecnológica. A avaliação dos cursos de graduação considera as dimensões: Organização didático-pedagógica; corpo docente e instalações físicas, conforme declarado no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e no Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

Outro universo do processo de avaliação é o ENADE, exame que tem como objetivo avaliar os estudantes em três aspectos da formação: a) aprendizagem do conteúdo previsto pelas diretrizes nacionais do curso; b) Desenvolvimento de competências e habilidades gerais profissionais e; c) Nível de atualização em relação à realidade brasileira e mundial.

§1º (...) em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2015, p. 19).

Desta forma, o ENADE é tão importante para a instituição quanto para os alunos, pois a partir dos resultados obtidos, é gerado o conceito do curso de graduação. Na prática a avaliação considera três instrumentos básicos: a) Questionário do estudante a ser respondido

on-line por todos os alunos habilitados; b) A prova presencial contemplando conteúdos de conhecimento geral e conteúdos de conhecimentos específicos do curso; c) Questionário de percepção sobre a prova, respondido *on-line* após a sua realização.

Os processos avaliativos contemplados pelo SINAES possibilitam “[...] traçar um panorama da educação superior brasileira” (BRASIL, 2015, p. 19), possibilitando às instituições utilizar os resultados para o planejamento e aferição da qualidade do ensino e do serviço que está sendo prestado à comunidade acadêmica. Os estudantes utilizam os resultados das avaliações como referência quanto às condições dos cursos e instituições onde iniciarão a formação em nível superior e o Estado utiliza estes resultados para realinhamento e definição de políticas na área de educação. Operacionalizado de acordo com as diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, está a cargo do INEP a organização de todo o processo avaliativo, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES (BRASIL, 2015).

1.3. Educação superior no Brasil: breve histórico

A estruturação do núcleo de ensino superior no Brasil iniciou-se em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país, tendo como características o controle do estado e orientação à formação profissional (SAMPAIO, 1991). Ao chegar à colônia, observou-se a necessidade de se criar uma estrutura de produção de conhecimentos e estudos em nível superior para atender as demandas da família Real, bem como parte da nobreza que acompanhou a coroa Portuguesa.

De acordo com Olive (2002), quando chegou à Bahia, em 1908, Dom João VI recebeu, dos comerciantes locais, solicitação para criação de uma universidade no Brasil, os quais ofereceram como contrapartida uma significativa ajuda financeira.

Dois anos depois, em 1910, fundou-se a Academia Real Militar, que mais tarde se transformaria na Escola Central e depois em Escola Politécnica, que passaria a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1927 foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 3).

Em vez de uma universidade, a cidade de Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia). Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados na cidade a Escola de Anatomia e Cirurgia (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de

Janeiro – UFRJ), além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. Cerqueira e Sampaio (2009) afirmam que a preocupação até então era a implantação de um modelo de escola autônoma que formasse para as carreiras liberais (advogados, engenheiros e médicos) para atendimento às necessidades governamentais e da elite local. É importante ressaltar que, neste período, mesmo com cursos de nível de superior, o direito ao conhecimento era considerado elitista, pois só tinham acesso os filhos da aristocracia colonial, os quais tiveram bloqueado o direito de estudar na Europa, por Napoleão Bonaparte. Em contrapartida, no contextual atual desta pesquisa, temos ainda um acesso facilidade à universidade, porém as práticas pedagógicas não sofreram grandes mudanças e os graduandos/ bacharelados que não tiveram uma educação básica consistente são os “mais prejudicados” em relação à prática pedagógica dos docentes.

Grandes mudanças sociais foram vivenciadas no Brasil a partir da queda do império e Proclamação da República (1889), as quais influenciaram também a área educacional. Depois do salto vivenciado à época na economia, milhares de brasileiros descobriram na Universidade o melhor caminho para melhorar a qualidade de vida. Desta forma, o País entrou no século XX realizando diversas mudanças educacionais, onde cada Estado elaborava suas normas de acordo com as necessidades e realidade local. O ensino superior, até então restrito ao poder central e aos governos estaduais, foi descentralizado possibilitando a criação de instituições privadas e dando início ao processo de ampliação e diversificação do sistema de ensino, tendo sido criadas no País 56 novas Instituições de Ensino Superior. A partir daí, o cenário educacional passou a contemplar, de um lado, Instituições católicas voltadas ao ensino público e, de outro, iniciativas das elites locais visando munir os Estados com estabelecimentos de ensino superior (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). De acordo com Sampaio (1991), até o final do século XIX, existiam apenas 24 estabelecimentos de educação superior no país, com cerca de 10.000 alunos. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, sendo que 86 foram criadas apenas na década de 1920. Outra mudança significativa observada neste período foi a maior ênfase dada ao ensino tecnológico o qual, por sua vez, demanda uma base científica melhor.

Getúlio Vargas chega ao poder em 1930 como Presidente provisório, dissolvendo o Congresso. Neste período, a exigência de mão de obra especializada tornou-se uma exigência, deixando para segundo plano os estudos literários e clássicos da educação. Em 1930, foi criada a primeira Universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, ofertando os

cursos de Medicina e Direito, além da Faculdade Politécnica. De acordo com Leone (2002, p. 33), a Universidade não oferecia uma alternativa diversa do sistema, pois “[...] era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades”; no mesmo ano, foi criado o Ministério da Educação. Inicialmente denominado Ministério da Educação e Saúde Pública, o ministério englobava atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Naquele período, os assuntos ligados à educação eram coordenados pelo Departamento Nacional do Ensino, órgão ligado ao Ministério da Justiça. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação (MEC, 2021). Em 1931, o governo provisório sanciona diversos decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras.

Neste mesmo ano:

[...] foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961: a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (LEONE, 2002, p. 34).

Depois de governar provisoriamente por quatro anos, Getúlio Vargas é eleito Presidente pelo Congresso e promulga a terceira Constituição brasileira. A Constituição de 1934 dispõe pela primeira vez que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Em 1937, acontece uma nova ruptura política e educacional na história do Brasil, passando a vigorar a constituição redigida por Francisco Campos que extinguiu os partidos políticos e deu ao Presidente o controle sobre o legislativo e judiciário. Esta nova forma de Governo foi denominada: Estado Novo. Mesmo com o retrocesso da Constituição, ao retirar o trecho onde dizia que a educação era direito de todos, é neste período que nasce a União Nacional dos Estudantes – UNE e, também, algumas reformas do ensino secundário e industrial foram regulamentadas por meio de decretos-leis. A educação brasileira somente passou por transformações significativas a partir de 1945, quando Getúlio Vargas foi deposto por um movimento militar marcando o fim do Estado Novo e a instituição de uma nova república no Brasil.

O fim do Estado Novo marca o início do período de redemocratização da educação brasileira. Eurico Gaspar Dutra é eleito presidente em 1946 e uma nova Carta Magna foi

elaborada. A Constituição, considerada de cunho democrático e liberal, determinou a obrigatoriedade de cumprimento do ensino primário, trazendo de volta o princípio de que a educação era direito de todos. Em 1948, inicia-se a campanha para aprovação na nova LDB e a discussão da lei é apenas uma das iniciativas que marcam a história da educação no Brasil durante a década de 1950. Em 1951, o país está novamente sob o Governo de Getúlio Vargas, o qual volta ao poder por meio de eleições diretas. No Governo de Vargas, a educação passa a ser administrado por um ministério próprio, o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC (MEC, 2021). Em 1956, o Brasil passa a ser Governado por Juscelino Kubistchek. Sua administração ficou marcada como o governo que impulsionou a industrialização, levou o desenvolvimento para o interior do país com a construção de Brasília e promoveu a integração nacional; entretanto, em seu plano de metas, JK não priorizou a educação e este setor tinha como foco a formação de pessoal técnico. A falta de incentivos para a educação gerou manifestações e, além disso, mais de 189 educadores publicaram; em 1959, um pedido exigindo que a educação pública, obrigatória, laica e gratuita fosse dever do Estado. É neste período que também surgem os defensores da rede privada de ensino, em oposição aos educadores comprometidos em garantir o ensino público a todos os brasileiros. Os defensores da escola particular argumentavam que as famílias deveriam ser livres para escolher o tipo de ensino que iriam oferecer aos filhos. Esta discussão seguiu até 1961, quando foi aprovada a Lei 4.024, primeira LDB que, apesar de possibilitar maior flexibilidade na implementação “[...] reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país” (LEONE, 2002, p. 38) e “[...] atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalho” (CERQUEIRA, SAMPAIO, 2009, p. 5).

Em 1964, com os militares assumindo o poder, um grande número de professores, principalmente na Universidade de Brasília, foi afastado de suas atividades visando coibir as atividades de caráter subversivo de professores e alunos (LEONE, 2002). Após longo período de inércia, em 1968 inicia-se uma nova discussão com a aprovação da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) que criava:

Os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico dentre outras inovações. A partir daí, os departamentos substituíram as antigas cátedras. Passando, as respectivas chefias a ter caráter rotativo. O exame vestibular, por sua vez, deixou de ser eliminatório, assumindo uma função classificatória (LEONE, 2002, p. 38).

A reforma universitária, ocorrida em 1968, concedeu autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades, configurando-se como a grande Lei de Diretrizes e Bases – LDB do ensino superior. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, instituindo um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas. Após a promulgação da Constituição Federal em 1988, iniciaram-se os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada ao final de 1996 sob o número 9.394/96. A nova LDB introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos e das Instituições de Educação Superior, condicionando os atos de credenciamento e recredenciamento ao resultado obtido no processo de avaliação e estabelecendo prazo para sanar as deficiências que porventura sejam identificadas (LEONE, 2002).

Em 1997, uma alteração realizada na legislação possibilitou a criação de Instituições de Educação Superior (IES) com fins lucrativos, algo até então vetado no País. Integraram neste rol instituições estrangeiras e também instituições pertencentes a grupos financeiros e grupos educacionais de capital aberto (BOTTONI; SARDONI; FILHO, 2013). A partir do século XX, ressurgem os debates acerca da criação de universidades no Brasil; entretanto, sob nova perspectiva, atribuindo às instituições universitárias a função de abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades, em geral e promover a pesquisa (SAMPAIO, 1991). Para Sampaio (2011), os altos investimentos de grandes redes educacionais, a maioria de caráter internacional, provocaram profundas mudanças no âmbito do setor privado brasileiro, as quais acentuaram o debate sobre velhas e novas questões envolvendo este nível de ensino.

De acordo com dados do Censo Superior, em 2019 o Brasil possuía 386.073 docentes, sendo 177.017 Doutores, 144.874 Mestres e 64.182 Especialistas. Os dados apresentados pelo Censo 2019 revelam um movimento ascendente observado ao longo dos anos e uma elevação de 0,4% em relação a 2008. Este crescimento do número de professores, de acordo com Amador (2019), faz com que a demanda por formação continuada também aumente, trazendo impactos para as escolas, professores e agências formadoras, os quais, em curto espaço de tempo, foram obrigados a lidar com o grande desafio de se elevar o nível de escolarização e qualificar a formação e a prática docente, tendo como foco a melhoria da qualidade da educação. Neste contexto, a qualidade da formação docente e do ensino ofertado adquiriu cada vez mais importância e as instituições passaram a desempenhar um papel decisivo “na formação de professores” e na “[...] preparação de professores de formação pedagógica” (DELORS, 1998, p. 143). Esse autor destaca ainda que o papel do professor, enquanto agente

de mudança, será ainda mais decisivo no século XXI, ressaltando que o trabalho docente “[...] não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver [...]” (DELORS, 1998, p. 157). Essa seria uma mudança de paradigma o que acarretaria numa qualidade no ensino. Para que promova melhorias na prática pedagógica, as Instituições Educacionais devem destinar tempo e os recursos necessários para que os professores compreendam a realidade institucional na qual se encontram, analisem e, a partir daí, a transformem. Desta forma, o processo de formação docente deve ser articulado a uma política de melhoria da qualidade do ensino. Para alcance deste objetivo, as Instituições de Educação Superior (IES) têm papel principal no que se refere à qualificação docente, a partir de políticas de formação continuada e da inclusão de critérios de seleção docente que focalizem os conhecimentos e habilidades primordiais ao exercício da profissão docente (ALMEIDA, 2011).

A docência universitária tem sido um importante ponto de discussão nas últimas décadas. Vivenciamos, conforme estudo realizado pela Unesco (1998), uma época em que o volume de conhecimentos e informações atravessaram um crescimento exponencial, fazendo com que as instituições educacionais tivessem que atender as necessidades educacionais de um público cada vez mais numeroso e variado. Para atender às exigências deste novo perfil de aluno e da sociedade em geral, a formação dos professores tem se configurado cada vez mais como uma necessidade imprescindível na atualidade. Com isso, vários estudos voltados à formação de professores universitários evidenciam a crescente preocupação acerca da necessidade de uma formação específica para o ensino, demonstrando, conforme afirma Libâneo (2004), a importância do desenvolvimento pessoal e profissional no ambiente de trabalho, mediante a formação continuada. Este processo de formação, conforme afirma Prada (1997), deve considerar a utilização de metodologias que permitam aos professores sair da rotina, possibilitando, assim, sua efetiva transformação.

Apesar da importância dos cursos de formação inicial na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, Libâneo (2004) destaca que é na formação continuada que a identidade do professor se consolida, devido à possibilidade de desenvolvimento no próprio ambiente de trabalho. Contudo, Amador (2019) *apud* Prada; Freitas; Freitas (2010) ressalta que não é qualquer formação continuada que irá satisfazer as necessidades dos professores:

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos

professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam” (AMADOR, *apud* Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 373).

O alcance da meta de possibilitar que os alunos sejam sujeitos da própria formação pressupõe a criação de um objetivo idêntico para o processo de formação docente, pois sua tarefa somente será realizada se seu trabalho tiver como foco a aprendizagem de todos os alunos. Assim, a formação continuada deve possibilitar a construção e consolidação de caminhos que possibilitem ao professor conquistar sua autonomia nas dimensões pessoal e pedagógica (FREITAS, 2007). Destacando sua importância, Libâneo *apud* Christov afirma que a formação continuada:

[...] se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Desta forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (LIBÂNEO *apud* CHRISTOV, 1998, p. 9).

Ainda que reconheçamos a importância da teoria e do conhecimento científico é refletindo sobre sua prática à luz da teoria, que o professor reunirá condições para modificar sua prática, definindo novas estratégias e procedimentos.

É nesse ponto que chegamos acerca dos conhecimentos necessários à docência superior. Acreditamos que as transformações vivenciadas ao longo dos anos tragam elementos que possam corroborar nossas percepções acerca dos dados que coletamos/coletaremos. Antes disso, cabe-nos, agora, no capítulo a seguir, retomar os aspectos conceituais do termo formação continuada e sua relação com a docência no ensino superior.

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO CONTINUADA E A DOCÊNCIA SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE.

Vista como uma profissão caracterizada pela renovação devido a um cenário contemporâneo marcado por transformações e desafios, a docência universitária tem sido um importante ponto de discussão nas últimas décadas, deixando de ser caracterizada como uma atividade espontânea que possa ser desenvolvida apenas por intuições para uma “ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (UNESCO, 2019, p. 16). Corroborando este entendimento, Franco (2006) pontua que as mudanças na representação social do professor universitário ocasionaram um processo difícil de adequação à área de formação docente, caracterizada por muito tempo como um hábito social de vocação, missão e tarefa privilegiada para uma prática profissional que demanda saberes específicos (FRANCO, 2008).

Sabemos que, na atualidade, são muitas as exigências para a docência universitária, portanto, é imprescindível que o professor se assuma como docente, uma vez que ao ingressar num ambiente universitário passou a exercer uma nova profissão. Desta forma, torna-se necessário desmistificar a crença de que o professor nasce pronto e que para ser um bom profissional basta dominar o conteúdo de sua área de atuação, pois o exercício da docência demanda saberes específicos e “[...] o caráter profissional da docência no ensino superior cada vez mais se explicita e exige comprometimentos pessoais e da categoria docente “(MASETTO, 2009, p.24). Corroborando este entendimento, Behrens (2009, p. 61) alerta que “[...] o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optarem pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é o de ser professor”; portanto, devem estar realmente preparados e compromissados com o ofício que passam a assumir assim que adentram a sala de aula.

2.1. Formação continuada no ensino superior.

A formação para a docência, conforme afirma Prada (1997), é um processo em construção que não ocorre somente durante o período de estudos superiores, classificado como “formação inicial”. Em sua grande maioria, a formação de professores é entendida

como a preparação dos futuros profissionais para a docência. Entretanto, devido às críticas à baixa qualidade e, conseqüentemente, a necessidade de se melhorar o ensino ofertado, a formação de professores passou a ser entendida sob duas perspectivas: uma direcionada à preparação de profissionais para atuação na docência (formação inicial) e a outra, direcionada aos profissionais que já atuam na docência, ou seja, em serviço (formação continuada).

Nas linhas seguintes, apresentaremos as diferentes noções assumidas pelo termo “formação de professores” ao longo dos anos e as contribuições de alguns autores que se propuseram a pesquisar sobre o tema.

A formação continuada de professores possui uma história recente no Brasil tendo sido intensificada na década de 80. A partir daí assumiu diferentes abordagens e, ao invés de pautar-se por um modelo convencional de formação, assumiu formatos diferenciados a partir dos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades (BRASIL, 2002, p. 46). Sobre esta questão, Salles (2004) afirma que a inexistência de uma caracterização mais objetiva faz com que o termo “formação continuada” seja confundido com quaisquer ações de treinamento, atualização, aperfeiçoamento e outras denominações genéricas. Para o autor, ainda que em algumas situações estas atividades possam assumir funções bem específicas quanto aos objetivos, conteúdos, tempo e modalidade, ambas se caracterizam pela ausência de mecanismos efetivos que permitam acompanhar a prática pedagógica dos professores.

Um estudo realizado por Marin (2019), por exemplo, identificou os sete termos mais comuns presentes no discurso dos professores e nas instâncias administrativas das instituições dos quais fazem parte, em relação à terminologia “formação continuada”: reciclagem; treinamento; aperfeiçoamento; capacitação; educação permanente; formação continuada; educação continuada. Para facilitar nossa compreensão, as informações foram compiladas no Quadro 10 apresentado a seguir.

Quadro 09: Termos utilizados para caracterizar a formação continuada

Nº.	TERMOS MAIS COMUNS	DEFINIÇÃO
1.	Reciclagem	Utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados, copos e garrafas que podem ser serrados e decorados para outras finalidades, ou, ainda, moídos para que sua matéria-prima se transforme em novos objetos, ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função como adubo. Na perspectiva dos profissionais da educação, este conceito jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer “tábula rasa” dos seus saberes.
2.	Treinamento	O foco principal do treinamento está na modelagem de comportamentos. Em se tratando de profissionais da educação, é inadequado tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando estes desencadearem apenas ações com

		finalidades meramente mecânicas.
3.	Aperfeiçoamento	Compreende a ideia de tornar perfeito ou mais perfeito. Entretanto, não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano.
4.	Capacitação	Compreende a ideia de tornar capaz, habilitar, por um lado, e, por outro lado, convencer, persuadir. O primeiro conjunto possui congruência com a ideia de educação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão. O mesmo raciocínio, no entanto, não deve ser utilizado para o segundo conjunto de significados. A atuação para a profissionalidade crescente deve, no entendimento da autora, caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou da persuasão. Os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão. A adoção dessa concepção desencadeou inúmeras ações de “capacitação” visando a “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria.
5.	Educação Permanente	Tem como eixo central o conhecimento. A concepção subjacente ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento.
6.	Formação Continuada	Tem como eixo central o conhecimento. A formação contínua guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.
7.	Educação Continuada	Tem como eixo central o conhecimento. A autora considera a terminologia educação continuada como a mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos uma visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marin (2019, p, 106 – 113)

Corroborando os estudos de Salles (2004), Freitas (2007) e Marin (2019) acerca das denominações atribuídas à formação continuada, Amador (2019, p. 375) ressalta que estas estão mais relacionadas a uma concepção de manipulação, oferta de cursos rápidos e curtos, palestras e encontros esporádicos, criados “[...] para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação”. Assim, a formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, as quais não produzem reflexos efetivos na ação docente e sim, como um caminho para reapropriação da experiência adquirida, de forma que seja possível adequá-la a partir das novas situações vividas pelos professores na atualidade (FREITAS, 2007). Neste sentido, os professores devem evitar o consumismo exacerbado de cursos, seminários e demais ações que, realizadas fora do contexto e sem considerar as

necessidades da profissão, somente reforçam o sentimento de desatualização e pouco acrescentam à formação continuada (NOVOA, 2007), que não pode se limitar a uma capacitação, à formação acadêmica ou a um curso de graduação e pós-graduação.

Autores como Candau (2001) e Nóvoa (2017) afirmam que a formação continuada é um processo que deve ter como *locus* da formação a própria escola, cuja referência fundamental é o reconhecimento e a valorização do saber docente, levando em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional, entretanto, neste processo de formação, é necessário que o professor realize atividades que agreguem valor à sua vida pessoal e ao seu fazer pedagógico. Salles (2004), traz contribuições a esta discussão ao afirmar que a continuidade da formação docente deve ser encarada sob duas perspectivas. A primeira é enxergá-la como uma extensão da formação inicial, realizada ao longo da trajetória profissional e, a segunda, como uma “reflexão da reflexão prática”, tendo como referência as teorias do profissional reflexivo propostas por David Schön (2015). A primeira, caracterizada pela formação continuada, compreende as práticas “[...] de formação fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança” e a segunda, caracterizada pela formação continuada em serviço, considera “[...] que qualquer saber fazer tem de partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente” (CANÁRIO *apud* MARIN, 2000, p. 67). Apesar de serem congruentes e complementares no que se refere ao objetivo de formação, é preciso considerar que as diferenças entre a formação continuada e a formação continuada em serviço “[...] vão desde a maneira de conceber as relações sujeito-objeto, a concepção do processo de ensinar e aprender, no papel social da profissão docente até as políticas que embasam as reformas educacionais” (SALLES, 2004, p. 5). A distinção entre as duas modalidades é reforçada pela forma como o conhecimento é tratado, visto que a formação continuada parte da teoria para a ação, condicionando-a a fatores ou recursos externos e tendo como preocupação primordial a aquisição de competências que possibilitem o exercício da profissão docente. Já a formação continuada em serviço parte da ação para a teoria e, por estar mais centrada no espaço escolar, possibilita plena autonomia ao professor, além de conceber a valorização da prática docente como a única possibilidade de se aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências (SALLES, 2004). É importante ressaltar que por acontecer no próprio ambiente de trabalho do professor, a formação continuada em serviço possui importante valor porque os conhecimentos práticos sobre o processo de ensino e aprendizagem; a relação professor-aluno, bem como as questões atitudinais e

comportamentais somente ocorrem e podem ser percebidos no ambiente educacional. Sobre esta questão, Amador (2019) defende a formação continuada de professores em serviço como uma estratégia para se superar concepções e práticas de formação que, na verdade, não são continuadas e pouco formam ou valorizam os professores.

Acrescentando outros elementos a esta discussão, Nóvoa (1997) destaca três dimensões assumidas pela formação continuada. A primeira delas é a dimensão pessoal, possibilitando a reflexão, a leitura, o pensamento e a avaliação do próprio trabalho docente. A segunda dimensão é a de natureza institucional, compreendendo a realização de cursos, seminários, etc. E há também uma terceira dimensão, considerada pelo autor como a mais importante: aquela que se dá no contexto profissional, em outros termos, dentro da escola juntamente aos demais professores. Na visão do autor, o exercício de pensar e repensar a prática, de ver o que funcionou bem ou não, de se inspirar em ideias, projetos e propostas de outros colegas, oportunidade em que ambos se formam mutuamente, é o exercício central da formação continuada. É neste exercício que se valoriza a profissão, a escola e se assegura uma dinâmica futura para a profissão docente.

De acordo com a LDB, em seu Título VI, Art. 61, “[...] a formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: I) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Flóride e Steinle destacam alguns benefícios do processo de formação continuada em serviço ao afirmarem que:

Nas estratégias de formação em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento onde ora são professores “ensinantes” ora professores “aprendentes”; esta modalidade de formação, por estar mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento; por estar centrada nos reais problemas da escola, a probabilidade de adesão e de comprometimento coletivo, com certeza, será maior; favorecendo o envolvimento coletivo alunos e professores só terão a ganhar, pois professores conscientes de sua ação, através da prática pedagógica refletida, conseqüentemente, alunos aprendendo mais e melhor e professores mais satisfeitos. (FLÓRIDE; STEINLE, 2008, p. 12).

Assim, referenciando Candau (1997), entendemos que para superarmos o modelo clássico de formação continuada e construirmos uma nova perspectiva para a área, é preciso considerar a escola como *lócus* de formação continuada. Para isso, é preciso se contrapor aos programas de formação continuada existentes, os quais tem se mostrado ineficazes por apenas reforçar um cotidiano docente fortemente exigente (GATTI, 1998). Por sua vez, Freitas (2007) acrescenta que as competências são formadas na prática, o que pressupõe que os dispositivos de formação também sejam contextualizados na prática docente. Assim, sua

importância advém da competência intrínseca para ensinar e fazer aprender inerentes à função de professor. Portanto, como afirma Chimentão (2009, p. 5) esta formação “[...] não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas”.

Na ótica do desenvolvimento profissional, a formação continuada implica:

Além dos mecanismos de acompanhamento da prática pedagógica, uma avaliação periódica das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios professores no exercício de sua atividade profissional (FREITAS, 2007, p. 25)

À luz dos autores referenciados neste estudo, concordamos que para ser efetiva e trazer contribuições à prática docente, a formação continuada precisa ser realizada em serviço, tendo como *lócus* a escola. Fazemos esta afirmação por considerarmos que fora deste ambiente é impossível o surgimento e discussão das questões apresentadas anteriormente. Assim, uma boa formação continuada é aquela que acontece no ambiente escolar, de forma contínua e possibilitando a colaboração entre os professores. É preciso despertar nos professores a consciência de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda” (2009, p. 5), ou seja, são complementares e se trabalhadas de forma articulada, podem trazer importantes contribuições para o trabalho docente.

2.2. Os desafios da docência superior na contemporaneidade

A discussão sobre o real papel dos professores universitários e das exigências estabelecidas para a sua prática docente é algo novo no cenário educacional. Só recentemente, os professores passaram a se conscientizar sobre a importância de uma capacitação específica para a docência, a qual não está restrita a um diploma de nível superior ou domínio de determinada profissão, e que a docência superior “[...] exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador” (MASETTO, 2012, p. 15). Este novo papel impõe ao professor maior compromisso com seu ofício, pois o cenário atual exige um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da sua prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada. Para isso, as mudanças na formação e nas práticas pedagógicas dos professores universitários demandarão ações de formação permanentes no decorrer de sua trajetória profissional.

A crescente valorização da informação tem provocado mudanças profundas em nossa sociedade e os processos de aquisição do conhecimento assumiram um papel de destaque. A intensa mudança cultural ocorrida no final do século XX a partir da utilização de novas tecnologias, como o computador, o celular e a internet revolucionaram a comunicação, permitindo àqueles que têm acesso obterem informações rápidas acerca de diversos temas. Assim, “[...] a informação, que era preciosa e restrita a bibliotecas na década de 1960, passa a ser facilmente acessível pela internet e o que agora se valoriza é o que fazer com a informação [...]” (JANKEVICIUS; HUMEREZ, 2015, p. 2). Nóvoa (2007) acrescenta que os desafios provocados pelas novas tecnologias têm revolucionado o dia a dia da sociedade e das escolas, pois o conhecimento está em todo lugar; entretanto, alerta para o fato de que muitas vezes este conhecimento se encontra disseminado de uma forma caótica, desorganizada, cheio de informações falsas e, muitas vezes, erradas. Diante de tais transformações e das novas exigências educacionais, o professor deve ser capaz de exercer sua profissão em observância às novas necessidades da sociedade, do conhecimento, do aluno e dos meios de comunicação e informação. Constata-se uma nítida mudança nos papéis dos docentes, os quais passam a assumir novos modos de pensar, agir e interagir (LIBÂNEO, 2004). Neste cenário de mudança, o papel do professor não é transmitir ainda mais conhecimentos aos alunos, mas trabalhar esse conhecimento, orientando-os sobre onde buscar a informação, tratá-la e utilizá-la corretamente. Isso certamente exige uma atuação docente completamente diferente da simples transmissão de conhecimento. Assim, precisamos buscar novas formas de ensinar para podermos inserir a tecnologia em nosso fazer pedagógico pois “no contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado” (MERCADO, 1998, p. 1).

Sabemos que atualmente não é possível educar como na década passada porque as tecnologias estão presentes dentro e fora da sala de aula. Trabalhar com o conhecimento na atualidade pressupõe que os alunos sejam incentivados a explorarem as novas tecnologias da informação e comunicação, muitas das quais já conhecidas e utilizadas por eles para desenvolvimento de pesquisas, debates, bem como discussão e produção de textos científicos e coletivos (MASETTO, 2009). O professor enfrenta no dia a dia da sala de aula diversos desafios, em especial, o desinteresse e desmotivação dos alunos, os quais buscam aulas mais dinâmicas, inovadoras e que os motivem a continuar estudando. Neste contexto, a aula enquanto momento de transferência de informação precisa contemplar questões que de fato despertem a atenção do aluno; portanto, ao entrar num espaço educativo, como a sala de aula,

por exemplo, o professor precisa conhecer como tornar os conteúdos aprendíveis pelos alunos. Zabalza ressalta que o grande desafio para os docentes é utilizar estratégias adequadas para se chegar ao conjunto de alunos, uma vez que as lições e explicações tradicionais não atendem mais:

Por isso, é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua.); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos [...]; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho [...] este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários (ZABALZA, 2004, p. 31).

A construção do perfil docente nesta sociedade do conhecimento demanda a busca constante de novos conhecimentos que possam contribuir para a melhoria das aulas. Neste cenário, trabalhar com o conhecimento em cursos superiores implica orientar os alunos a trilharem o mesmo caminho percorrido pelo docente: ir em busca das informações, documentá-las, compreendê-las, compará-las e discuti-las para que tenham condições de usá-lo em prol da melhoria da qualidade de vida da população (MASETTO, 2009). O autor também destaca que “[...] tecnologia em educação é muito importante desde que venha como instrumento colaborativo das atividades de aprendizagem” (2003, p. 103), deixando claro que somente tecnologia moderna não resolve os problemas de aprendizagem e formação. Ainda acrescenta que por se tratar de um instrumento, é preciso rever a posição docente quanto aos princípios educacionais, proporcionando a estes a formação continuada e em serviço, bem como as condições adequadas de trabalho.

A imagem mais marcante do modelo escolar, caracterizado pela presença de um professor em frente ao quadro negro lecionando para uma turma de alunos sentados “[...] está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos” (NÓVOA, 2009, p. 10). Esse autor afirma ainda que este modelo de escola inventado em todo o mundo no século XIX não existe mais; portanto, a relação com o conhecimento e o papel do professor são absolutamente decisivos e, certamente, muito diferentes do que foram ao longo das últimas décadas. Assim:

O professor — que por séculos foi visto como aquele que detém um saber suficiente para ser transmitido a alunos selecionados pela pirâmide social, aplicador de procedimentos metodológicos, gerenciador de disciplina passa a ser requisitado como um profissional crítico e criativo, pesquisador de sua prática, envolvido com

questões político-sociais, numa perspectiva de inclusão de toda diversidade cultural emergente, para concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática, participativa (FRANCO, 2008, p. 113).

Hoje o foco está no aprender e o verdadeiro educador é aquele que aprende a aprender e que carrega consigo uma preocupação permanente com a aprendizagem de seus alunos, portanto, precisa desenvolver habilidades para as necessidades de cada momento, investir energia e tempo, além de dispor das competências profissionais para imaginar e criar diversos tipos de situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

Neste cenário de mudanças, novas exigências profissionais emergem dessas transformações, como novas habilidades e competências, as quais têm impacto direto sobre a atuação do professor, que deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e passa a ser um orientador do progresso intelectual de seus alunos. Nas palavras de Moran (2015), neste cenário onde o aluno muitas vezes chega com as informações prontas, o professor deve possuir um papel de curador e de orientador, onde deixa de ser o proprietário do saber e se coloca numa posição de eterno aprendiz. Para isso, os processos do ensino e da aprendizagem precisam ser desenvolvidos de forma dinâmica, tendo o aluno oportunidade de compreender e contextualizar o mundo que o cerca, posicionando-se sem preconceitos e desenvolvendo uma postura de participação na sociedade.

Visando uma melhor compreensão do contexto em que se dá a docência universitária, na atualidade, Masetto e Gaeta (2015) elencaram os cinco desafios mais marcantes a serem enfrentados pelos professores universitários. São eles:

- Desafio cultural, onde “[...] o papel do professor é central, chamando para si a responsabilidade de, como um especialista, dominar uma área do conhecimento e de práticas profissionais e transmiti-las aos seus alunos [...]” (MASSETO; GAETA, 2015, p. 7). A superação deste desafio demanda uma mudança na cultura docente para que o professor passe a valorizar o aluno enquanto sujeito na construção do conhecimento e assuma um papel de mediador da sua aprendizagem.
- Desafio de uma docência com profissionalidade, onde se espera que o professor assuma sua nova profissão e, principalmente, “[...] entenda que assim como ele se preparou durante vários anos para exercer sua profissão de médico, economista, e demais profissões, agora ele precisa aprender a atuar como professor de forma profissional [...]” (MASSETO; GAETA, 2015, p. 7). Para os autores, a superação

deste desafio demanda uma formação adequada, bem como o desenvolvimento de competências específicas.

- Desafio de competências, exigindo que o professor reconheça e amplie suas habilidades desenvolvendo competências: a) Na área do conhecimento, o que pressupõe que além de dominar uma área específica o profissional deve realizar um “[...] trabalho constante de atualização, aprofundamento e sistematização desse conhecimento a partir da pesquisa, abrindo-se para a interdisciplinaridade e integração entre áreas” (MASSETO; GAETA, 2015, p. 8); b) Na área Pedagógica que lhe permita “[...] compreender o processo de aprendizagem de adultos em sua complexidade[...]; “[...] relacionar sua disciplina com as demais do curso [...]”; “[...] planejar adequadamente sua disciplina [...]”; “[...] criar com seus alunos uma relação de parceria, corresponsabilidade, diálogo, confiança e trabalho em equipe [...]” e “[...] fazer uso da mediação pedagógica[...].” (MASSETO; GAETA, 2015, p.8); c) Na dimensão política, onde se espera que os alunos também desenvolvam competências nas dimensões ética, política, econômica, de responsabilidade social e de cidadania; portanto, o professor deve abordar estes temas em suas atividades “[...] relacionando-os e incluindo-os nos estudos e debates dos temas profissionais para que o aluno possa analisar sua profissão sob os aspectos da cidadania [...]” (MASSETO; GAETA, 2015, p. 8).
- Desafio quanto à formação profissional e projeto pedagógico. Aqui se espera que o professor integre seu planejamento didático ao projeto pedagógico da Instituição, deixando de lado uma atuação isolada em disciplinas específicas, pois a formação de qualquer profissional depende do conjunto de disciplinas e atividades integradoras do currículo proposto e materializado no Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
- Desafio de planejar uma formação docente para enfrentar todos os desafios anteriores. Para isso, os autores afirmam ser necessário implementar projetos que possibilitem aos professores estudar e discutir propostas teóricas e práticas, além de refletir e integrar sua ação ao novo cenário, o que implica numa nova atuação durante as aulas.

Masetto (2020) destaca o interesse crescente por inovações no ensino superior, ressaltando que as inovações implementadas há algumas décadas e a permanência de currículos tradicionais no âmbito das instituições educacionais, se configuram como dois

cenários contraditórios de uma sociedade contemporânea. Diante destes dois cenários, o autor afirma que continua latente para os professores universitários o grande desafio de se formar profissionais competentes para atuar no século XXI e o desenvolvimento das competências necessárias para que o êxito na missão de professor seja alcançado.

Diante dos desafios apresentados e na expectativa de oferecer contribuições sobre como realizar a docência com êxito no Ensino Superior, o autor apresenta quatro trilhas que, se observadas, poderão trazer grandes contribuições à prática profissional dos professores:

1. Abertura do professor para as inovações atuais no ensino superior: Não devem ser consideradas inovações as alterações pontuais ou casuais identificadas na vida universitária, mas aquelas caracterizadas por um novo paradigma curricular que dê respostas novas aos problemas educacionais da contemporaneidade, às necessidades das profissões emergentes e à formação de profissionais, o que demanda o desenvolvimento de um novo processo de aprendizagem e uma nova forma de se trabalhar com o conhecimento na atualidade (MASETTO, 2020). As inovações curriculares existentes na atualidade caracterizam o já evidente movimento de superação do modelo de formação de profissionais ainda vigente, reforçando “a necessidade de buscarmos outros paradigmas para se construir essa formação que atenda de forma competente, crítica e cidadã às necessidades atuais da sociedade” (MASETTO, 2020, p. 847).
2. O ofício de professor no ensino superior e comprometimento com a profissionalidade na docência: Para responder o desafio anterior de formar adequadamente os profissionais para o século XXI e, a partir daí, ter sucesso em sua missão de ensinar, torna-se necessário desmistificar a crença de que basta dominar os conhecimentos técnicos para ser professor no ensino superior. O autor destaca que durante sua formação os professores universitários não tiveram a oportunidade de “descobrir que a competência pedagógica abrange o domínio de conhecimentos e práticas didáticas que se constituem como os fundamentos para uma ação docente com êxito” (MASETTO, 2020, p. 851). A competência pedagógica é um fator imprescindível para o êxito da missão docente e se desenvolve em três áreas: na área do conhecimento: “constitui a base científica na área de graduação do professor, com atualização e especialização na mesma” (MASETTO, 2020, p. 850); na área pedagógica: área específica da docência que “[...] abrange o domínio de conhecimentos e práticas didáticas que se constituem

como os fundamentos para uma ação docente com êxito [...]” (MASETTO, 2020, p. 850) e na dimensão política: por meio da qual busca-se colaborar com a formação profissional do aluno para que este “[...] aprenda a assumir a ética e a responsabilidade social em suas decisões profissionais em prol do desenvolvimento da sociedade da qual faz parte” (MASETTO, 2020, p. 850).

3. O trabalho em equipe dos professores com seus pares: o autor defende a ideia de que os professores designados para as mesmas turmas durante o semestre poderiam integrar seus planos de aprendizagem. Em situações reais, a construção conjunta do planejamento e o apoio mútuo entre os pares para a implantação do mesmo planejamento demonstrou resultados significativos.
4. Agir competente nas situações em sala de aula: com base nos estudos realizados foi possível demonstrar que o agir competente nas situações ocorridas em sala de aula pode contribuir para o êxito na atuação docente. Para isso, o professor deve ser capaz de agir com eficácia diante das diversas situações profissionais da docência, analisando a situação específica, estabelecendo necessidades e prioridades para, a partir daí, elaborar um processo de intervenção.

A partir das contribuições apresentadas pelos autores, constatamos que os desafios enfrentados pelos professores universitários são complexos e demandam investimentos em processos de formação continuada que os possibilitem ressignificar suas práticas pedagógicas e adotar estratégias de ensino que sejam eficazes e alinhadas ao conteúdo que se pretende desenvolver e ao perfil do público a que se destina.

CAPÍTULO 3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

3.1. Didática: Percurso Histórico

Derivado do vocábulo grego *techné didaktiké*, o termo “didática” é traduzido para o português como arte ou técnica de ensinar; tal concepção foi abordada pela primeira vez em 1617, na obra “Introdução à arte de ensinar”, escrita por *Ratke*. (ALTHAUS; ZANON, 2007, p. 15). Entretanto, as autoras ressaltam que a didática somente ganhou contornos de campo específico e autônomo popularizando-se na literatura pedagógica a partir da publicação da obra “Didática Magna – Tratado de ensinar tudo a todos”, publicada em 1657, pelo Monge Luterano João Amós Comênios (1562-1670). Comênios percebeu que o método de ensino utilizado pelas escolas da igreja não era adequado ao seu propósito e, a partir desta crítica, desenvolveu o processo de ensino chamado arte de ensinar tudo a todos. Em “Didática Magna”, percebemos certa preocupação de Comênios com um ensino mais universal; entretanto, embora tivesse desenvolvido novas ideias relacionadas ao ensino, como a observação e a experiência sensorial, Comênios manteve o caráter transmissor do ensino.

Até o final do século XIX, os fundamentos da didática tiveram como referência a Filosofia. Alguns nomes importantes desse período são Jacques Rousseau (1712-1778); Pestalozzi (1746- 1827) e Herbart (1776-1841). Rousseau, por exemplo, é considerado o “[...] autor da segunda grande revolução didática” (CASTRO; CARVALHO, 2001, p. 17). Sua obra deu origem a um novo conceito de infância, ao propor uma nova concepção de ensino baseada nas necessidades e interesses das crianças, onde a educação era um processo natural, fundamentada no desenvolvimento interno do aluno. Não chegou a escrever uma teoria, mas suas ideias repercutiram na didática. A prática das ideias de Rousseau foi empreendida entre outros, por Pestalozzi (1746). Em seus escritos e atuação, Pestalozzi dá dimensões sociais à problemática educacional ao enfatizar o desenvolvimento harmônico do aluno. Por outro lado, João Frederico Herbart criou as bases da pedagogia científica ao estabelecer os passos formais para o ensino e acentuar a importância do professor neste processo, atribuindo, ainda, ao preparo da aula, a responsabilidade pelo sucesso do ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). A pedagogia herbartiana defendia a “educação pela instrução”, além de atribuir em sua obra relevância ao aspecto metodológico. Diferentemente de Rousseau, onde se valoriza o sujeito que aprende, em Herbart a ênfase estava no método (ensinar). A atividade docente era totalmente autônoma e desassociada das questões entre escola e sociedade, configurando-se,

portanto, numa didática que separava teoria e prática (VEIGA, 2012). As propostas e fundamentos de Herbart sofreram críticas de diversos precursores da Escola Nova, cujas ideias começaram a se propagar ao final do século XIX.

A didática no século XIX oscilou entre estes dois modos de interpretar a relação didática com ênfase no sujeito: Por um lado, tem-se um sujeito induzido ou, talvez, “seduzido” a aprender pelo caminho da curiosidade e motivação; ou, por outro, pela ênfase no método, visto como um caminho formal ao saber descoberto pela razão humana. De acordo com LIBÂNEO (2013), as ideias pedagógicas de Comênio, Rousseau e Herbart, além de muitos outros teóricos da educação, formam as bases do pensamento pedagógico europeu, difundindo-se depois por todo o mundo, inclusive para o Brasil, demarcando as concepções pedagógicas conhecidas por pedagogia tradicional e pedagogia renovada.

Após o século XIX, além dessa base da Filosofia, a didática começou a buscar fundamentos em outras ciências, como a Biologia e a Psicologia e, com isso, começaram a surgir na Europa e na América diversos movimentos de reforma escolar e novas tendências pedagógicas que ficaram conhecidas como Pedagogia da Escola Nova ou Escola Ativa, entendida, conforme afirma LIBÂNEO (2013), como “Direção da Aprendizagem”. Alguns nomes importantes desse movimento são: Decroly (1871-1932); Dewey (1859-1952) e, aqui no Brasil, Fernando de Azevedo (1894-1974); Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970). Esses movimentos buscavam uma educação que levasse em consideração também os aspectos psicológicos que estavam envolvidos no processo de ensino, compreendendo que o centro da atividade escolar era o aluno ativo e investigador, em contraposição ao professor ou a matéria a ser ensinada. Na Pedagogia da Escola Nova, o professor deve criar as condições para que o aluno busque por si mesmo os conhecimentos e experiências a partir das suas necessidades e interesses. Como um dos principais nomes deste movimento, John Dewey criou uma Escola Laboratório na Universidade de Chicago e defendeu a metodologia da escola ativa no âmbito de uma escola progressiva. Defendia, portanto, que a atividade escolar deveria se centrar em situações de experiência, onde são ativadas as potencialidades naturais da criança, ou seja, para ele vida, experiência e aprendizagem eram aspectos inseparáveis. Assim, o ensino partiria dos interesses das crianças e valorizaria princípios como atividade, liberdade e individualização. Entretanto, esta nova concepção de ensino fez com que a Escola Nova recebesse críticas e acusações de que nada era exigido dos alunos e que os conteúdos tradicionais haviam sido deixados de lado. Na prática, a Escola Nova não conseguiu realizar uma mudança significativa na forma de ensinar

mais conservadora das escolas brasileiras, mas na formação de professores no meio acadêmico, o ensino de didática ainda privilegiou as ideias e os princípios da Escola Nova até a década de 1950.

Como podemos observar nas linhas anteriores, a história da didática foi marcada por diversos momentos em que a importância do “aprender” predominou sobre o “ensinar” (PIMENTA, 2015). Este predomínio começa com Rousseau no século XVIII e se expande com o movimento Escola Nova, já no século XX.

Com base nos pressupostos da Pedagogia crítica, a década de 1980 marca o período em que diversos estudos foram realizados na busca de alternativas para a didática. Nas palavras de VEIGA (2012), estes estudos buscavam:

[...] superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde a escola está inserida (VEIGA, 2012, p. 44).

O período compreendido entre a década de 1990 até os dias atuais marcaram um novo período na educação brasileira, o qual teve reflexos também na área da didática. Neste período discutiu-se o papel da didática sob duas perspectivas: Uma voltada para a formação do tecnólogo do ensino e a outra procurando desenvolver e aprofundar uma perspectiva mais crítica, voltada à formação do professor enquanto agente social.

3.2. Tendências Pedagógicas Brasileiras e a Didática

A importância das estratégias de ensino pode ser percebida a partir do estudo das diversas tendências¹³ pedagógicas que marcaram a educação brasileira ao longo dos anos. Tais tendências norteiam as práticas educacionais e “[...] são de fundamental importância para o processo educativo e consolidam, nas escolas, a prática dos professores” (SILVA, 2018, p. 103); portanto, podemos afirmar que os pressupostos teórico-metodológicos que marcaram cada período influenciam a maneira como os professores realizam seu trabalho,

¹³ De acordo com o dicionário Michaelis de Língua Portuguesa, tendência é a “1. disposição natural que leva alguém a agir de determinada maneira ou a seguir certo caminho; inclinação, predisposição” ou “2. orientação comum em determinada categoria ou grupo de pessoas; movimento”. Desta forma, o termo tendência pode ser caracterizado como um comportamento adotado por um determinado grupo ou conjunto de pessoas. Quando nos referimos às tendências pedagógicas o termo possui o mesmo significado estando, entretanto, relacionado ao contexto educacional.

selecionam e organizam os conteúdos das disciplinas e escolhem as técnicas de ensino e avaliação, contribuindo de forma enriquecedora para o processo educacional. Conhecer as abordagens de ensino que orientam suas ações possibilita ao professor analisar e refletir sobre sua formação e sua prática pedagógica, oferecendo condições para que possa avaliar a eficácia de suas ações no processo de ensino e aprendizagem. Somente por meio desta reflexão o docente poderá fortalecer e ampliar as estratégias comumente adotadas ou constatar a necessidade de mudança ou adaptação em suas práticas.

Neste estudo, tomaremos como referência as reflexões apresentadas por Libâneo (1985), o qual nos apresenta as tendências que predominaram em nosso país, influenciadas pelo momento histórico vivenciado por nossa sociedade. O autor classifica as tendências pedagógicas em dois grandes grupos: Tendência Liberal e Tendência Progressista e nos ajuda a compreender as diferentes fases por que passou a didática ao longo dos anos.

FIGURA 01: Tendências Pedagógicas no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Libâneo (1985)

A tendência pedagógica liberal defende a ideia de que as escolas devem preparar o indivíduo para a vida em sociedade, objetivando a manutenção do *status quo*. Tinha como doutrina: “[...] defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada “sociedade de classes [...]” (LIBÂNEO, 1985, p. 21). Este grupo compreende as tendências: tradicional; renovada progressista; renovada não-diretiva e tecnicista.

A Tendência Liberal Tradicional “[...] parte-se da ideia de que o aluno é desprovido de qualquer tipo de conhecimento e informação, tendo o professor, detentor de todo o saber, a função de preencher esse vazio, transmitindo-lhe o conhecimento, enquanto este assimila passivamente as informações” (TEIXEIRA, 2015, p. 23). O principal personagem desta tendência é o professor. Este é o centro do processo de aprendizagem, possui perfil autoritário e suas aulas são expositivas. O principal foco desta pedagogia é o conhecimento intelectual e moral. Na sala de aula da tendência tradicional, o professor está no centro e o aluno se porta como um ser passivo. O método utilizado é o da repetição e memorização mecânica dos conteúdos; portanto, os alunos assumem uma postura passiva. Esse método é também chamado de conteúdo enciclopédico porque não estabelece nenhuma relação com a realidade ou cotidiano do aluno. O aluno é como se fosse uma folha em branco que vai sendo preenchida pelos conhecimentos que o professor transmite, sobre os quais ele tem a obrigação de reproduzi-los. Na avaliação o aluno é sempre testado por meio de exames para verificar sua capacidade de memorização.

Na Tendência Liberal Renovada, “[...] a educação é um processo interno que parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio” (TEIXEIRA, 2015, p. 26). Esta tendência está relacionada a uma escola dentro de uma sociedade em mudança. O foco desta pedagogia está no aprender a aprender, onde os alunos são levados a aprender ativamente, com protagonismo. Os métodos utilizados nesta pedagogia são as pesquisas, os projetos, as experiências. O professor passa a ser um auxiliar criando condições para que o aluno se autodesenvolva, tenha uma autoaprendizagem. Por isso, ao contrário da Pedagogia Tradicional, onde o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, o centro passa a ser o aluno. Nesta pedagogia, o trabalho em grupo é supervalorizado porque o aluno aprende a ser solidário, participativo e também a respeitar o outro; portanto, por meio das descobertas, o aluno passa a ser também ativo, bem oposto ao aluno passivo presente na pedagogia tradicional

Na Tendência Liberal Renovada não-diretiva, o objetivo maior “[...] é desenvolver no indivíduo o autoconhecimento e a realização pessoal. A atenção maior recai nos aspectos psicológicos da educação.” (TEIXEIRA, 2015, p. 27). A ênfase desta tendência está na formação de atitudes por meio do relacionamento interpessoal. Professor e aluno num clima agradável onde o professor é um facilitador e deve ser um especialista em relações humanas. Os alunos buscam a autorrealização e uma aprendizagem mais significativa que possa ser aplicada na prática. Nesta tendência o aluno ainda é o centro do processo de ensino e

aprendizagem e o mais importante não são os livros, as aulas, as matérias, mas sua realização pessoal, sentir-se bem consigo mesmo e com seu semelhante.

A Tendência Liberal Tecnicista “[...] tem como objetivo principal preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, subordinando, desta forma, a educação à sociedade” (TEIXEIRA, 2015, p. 28). Esta tendência surge com a função de preparar recursos humanos para mão de obra das indústrias; por isso, tem como missão a eficiência e a produtividade. Aqui, nem o professor, nem o aluno estão no centro do processo, mas as técnicas. Por isso, o professor é um administrador de tais técnicas que podem ser: a instrução programada, o microensino, a tecnologia. Assim os alunos são preparados para serem produtos. A instrução programada é uma forma de ensino autodidata, baseada no princípio de perguntas e respostas, onde a resposta é imediatamente verificada. Nesta pedagogia, se ensina a fazer; por isso, o professor faz uso de um instrumento muito importante que é o planejamento, estabelecendo os objetivos e também todas as técnicas e métodos que serão utilizados, bem como a forma de avaliar os alunos para que eles desenvolvam habilidades e possam atuar no mercado de trabalho.

Já a tendência progressista busca oferecer condições para que os indivíduos possam transformar a sociedade em que vivem a partir da crítica à realidade social, reforçando o papel da escola como agente de transformação. Como o próprio nome diz refere-se “[...] para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNEO, 1985, p. 32). Pertencem a este grupo as tendências libertadora, libertária e crítico-social.

A Tendência Progressista Libertadora “[...] a essência desta tendência é a interação dialógica entre aluno e professor para juntos construírem o conhecimento e encontrarem meios de transformar a realidade” (TEIXEIRA, 2015, p. 30). Esta tendência está fortemente ligada ao seu idealizador, Paulo Freire, e tem como missão a conscientização e a transformação social. Propõe a formação de homens capazes de refletir sobre sua realidade, reconhecer-se como oprimido e visar mudanças estruturais na sociedade, por isso trabalha com temas geradores por meio de grupos de discussões e diálogos. O professor é considerado um animador, buscando formar alunos críticos. Os textos de leitura são redigidos pelos próprios alunos porque a transmissão de conteúdo é considerada uma invasão cultural.

Na Tendência Progressista Crítica dos Conteúdos “[...] o objetivo, no âmbito escolar, é preparar politicamente o aluno para a participação ativa na sociedade. Dessa forma, a educação é entendida como prática social transformadora.” (TEIXEIRA, 2015, p. 32). Esta

tendência valoriza o conhecimento como forma de crítica e possibilidade de superação do modelo de sociedade, enfatizando o conteúdo vivo e sua indissociabilidade da realidade. Neste modelo temos algumas formas de trabalho como a análise crítica, a teoria e prática e, também, a experiência e o saber. O professor é considerado um mediador nesta tendência porque oportuniza o domínio dos conhecimentos e habilidades que tornarão o aluno capaz de criticar o modelo social e também transformá-lo. Por meio dos métodos aqui relacionados o professor busca relacionar os conhecimentos sistematizados à realidade do educando.

A Tendência Progressista Libertária “[...] pretende ser uma forma de resistência contra a ação dominadora do Estado que tolhe, controla e retira a autonomia [...]” (TEIXEIRA, 2015, p. 31). Esta tendência propõe a participação crítica do aluno e o professor assume o papel de orientador. Para ajudar a desenvolver um perfil de aluno participativo, a questão dos grupos é muito importante porque acredita-se que o conhecimento se dá por meio da vivência grupal. As reuniões, as eleições e as assembleias ajudam a combater a burocracia vista como um instrumento de ação dominadora do estado. Tanto a pedagogia libertadora quanto a libertária defendem, portanto, uma autogestão pedagógica.

As tendências aqui apresentadas possuem particularidades e, por isso, cada uma concebe de maneira distinta os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, assim como são distintos também os métodos, o papel da escola e os pressupostos de aprendizagem. Portanto, podemos afirmar que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula estão relacionadas a uma teoria da educação adotada pelo professor de forma consciente ou inconscientemente. Desta forma, “[...] tanto a prática do professor quanto as teorias educativas constituem-se em bases ideológicas que significam as concepções de mundo, de ensino e da relação professor-aluno e, de certo modo, determinam todo o fazer docente” (TEIXEIRA, 2015, p. 22). A autora ressalta também que não se trata da utilização de uma tendência em específico, mas sua utilização a partir de uma consciência do tipo de educação que se deseja. Assim, o professor, em sala de aula, deve conciliar estas tendências, escolher aquela que possui mais aderência ao seu perfil e implementá-la no dia a dia. Além disso, precisa compreender que tipo de educador irá assumir, qual referencial irá adotar em sua prática pedagógica e encontrar seu caminho fazendo escolhas do ponto de vista profissional, social, epistemológico e sociológico.

No Brasil, desde a década de 1980, os pesquisadores de didática discutem e tecem considerações e críticas sobre a concepção e abordagem da disciplina de didática nos cursos superiores, pois esta se insere num contexto maior de prática pedagógica em que a teoria e a

prática se aliam como instrumental do fazer pedagógico (PELOSO; SILVA, 2017, p. 32). O quadro seguinte apresenta algumas concepções de didática na visão de autores e pesquisadores que consideramos relevantes para o estudo deste tema.

QUADRO 10: Concepções de didática na visão de alguns autores

AUTOR	ANO/PUBLICAÇÃO	CONCEPÇÃO SOBRE DIDÁTICA
Vera Maria Ferrão Candau	1998	O objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem.
Manoel Oriosvaldo de Moura	2001	Elemento da formação do professor. Regula, num sentido amplo, o comportamento de ser professor.
Amélia Domingues de Castro	2001	Disciplina que, tendo como ponto de partida a reflexão sobre uma prática, busca elementos que subsidiem a construção de projetos de ação didática.
José Carlos Libâneo	1998	Disciplina pedagógica que tem como objeto o ensino. Preocupa-se com os processos de ensino e aprendizagem em sua relação com as finalidades educacionais.
Selma Garrido Pimenta	2008	Sendo uma área da Pedagogia, tem no ensino seu objeto de investigação. O ensino é uma prática social complexa. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva.

Fonte: Adaptado de ATHAUS; ZANON (2009)

Estes autores e suas teorias são fundamentais para compreendermos os desafios impostos à didática na atualidade, em especial, da didática no ensino superior, vista por grande parte dos profissionais atuantes neste segmento de ensino como algo desnecessário e sem importância.

Quando pensamos na retrospectiva histórica da didática no Brasil, dispomos de alguns elementos que nos ajudam a entender um pouco mais sobre esta trajetória. No Decreto-Lei nº: 1.190, de 4 de abril de 1939, a didática era apresentada como um curso composto por matérias de formação pedagógica, sendo um item obrigatório para realização de qualquer curso de licenciatura. Já no Decreto-Lei nº: 9.092, de 26 de março de 1946, esta obrigatoriedade deixou

de existir; entretanto, a didática se manteve presente nos cursos de licenciatura com objetivos, conteúdos e métodos e não como um curso de complementação pedagógica.

No início da década de 50 até quase o final da década de 70, a didática era compreendida como um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino, as quais buscavam garantir a eficiência na aprendizagem dos alunos. Predominaram neste período as tendências de ensino conhecidas como tradicional e tecnicista. Embasada pelo princípio da neutralidade científica, a didática se inspirava nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, tendo como preocupações básicas a eficácia e a eficiência do processo de ensino (VEIGA, 2012). Neste contexto, o ensino de didática teve como foco principal métodos e técnicas de ensino relacionados ao tecnicismo; em outras palavras, o foco dessa disciplina passou a ser a elaboração de planos de ensino, a formulação de objetivos, a seleção de conteúdos, as técnicas de exposição. Podemos afirmar, então, que a didática desse período estava voltada a uma articulação bastante técnica, quando se pensa na questão do planejamento, sua execução e avaliação do processo pedagógico voltado à eficiência, ou seja, a apreensão e reprodução pelos alunos dos conhecimentos que lhes eram passados pelos professores. Corroborando este entendimento, PIMENTA & ANASTASIOU (2014) destacam que:

Assim, a Pedagogia, enquanto teoria da educação, e a didática, enquanto teoria do ensino vinculada à primeira, ficam restritas aos métodos e aos procedimentos compreendidos como aplicação dos conhecimentos científicos e traduzidos em técnicas de ensinar (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 46).

Podemos perceber, então, que nessa época, a didática passou a ser vista como um conjunto de estratégias educacionais, se confundindo com a metodologia de ensino. Nas palavras de VEIGA (2012, p. 41), “[...] o processo é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão”. Neste modelo, o professor é um eficiente técnico enquanto o aluno é um elemento para quem o material é preparado; portanto, seu objetivo é fazer com que o professor administre a escolha dos métodos para garantir o produto esperado, ou seja, a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. A autora acrescenta que “[...] A didática era voltava para as variáveis do processo de ensino sem considerar o contexto político-social. Acentuava-se, dessa forma, o enfoque renovador-tecnicista da didática, na esteira do movimento escolanovista” (VEIGA, 2012, p. 40). Esta didática mais instrumental que aspirava ensinar bem sem levar em consideração quem estava ensinando e quem estava aprendendo começou a receber diversas críticas, especialmente dos estudiosos e pedagogos

que estavam vinculados à tendência progressista crítico social dos conteúdos, a qual tem, como um dos principais nomes, José Carlos Libâneo.

Na década de 70 e até o início da década de 1980, iniciam-se algumas discussões sobre o objeto de estudo e a metodologia de investigação da área da didática. Observa-se, nas pesquisas desta área, críticas ao seu caráter ideológico e à sua funcionalidade em relação ao papel do ensino e da escola, fortemente ligado à reprodução das relações sociais e à manutenção do sistema socioeconômico e político da época. Neste período, o enfoque da área era ir além dos métodos e das técnicas, apresentando contribuições que pudessem ampliar a visão do aluno-professor em relação às perspectivas didático-pedagógicas presentes na realidade educacional. Questiona-se, neste período, o funcionamento da escola na sociedade e, aos poucos, a didática vai assumindo a característica de uma área mais descritiva e explicativa do ensino (VEIGA, 2012). De acordo com esta autora, ao final da segunda metade da década de 80 aos dias atuais, a didática foi sendo rediscutida em razão do saber didático que a caracteriza, discutindo questões tanto do caráter técnico-metodológico, quanto do epistemológico e ideológico.

Enquanto campo de estudos, a didática passou por momentos distintos na sua construção histórica para se chegar à atualidade como um campo de conhecimento voltado aos processos de ensino e aprendizagem num viés mais crítico com vistas à transformação desses mesmos processos. Assim, a didática assume o papel de mediar as discussões entre o saber científico e o saber escolar. As tentativas de definição do objeto e da identidade da didática dominaram as pautas das discussões nos encontros científicos da área ao longo de dez anos (final dos anos 80 e início dos anos 90); mas, na atualidade, existe um consenso de que a didática, enquanto área de estudo, focaliza o processo de ensino ou a ação docente cujas diferentes concepções expressam diferentes teorias, tendências e posições na área. Portanto, trata-se de um campo relevante da formação docente, justamente por caracterizar o que hoje é uma disciplina nos cursos de formação docente, como um espaço de discussão dos saberes que permeiam tanto a formação quanto a prática pedagógica.

Desde a década de 90, a didática vem sendo estudada no seu aspecto descritivo-explicativo da área em si: sempre defendendo a ruptura com o tecnicismo pedagógico; os compromissos com a democratização da escola pública; o ensino voltado para os interesses das classes populares e a negação das relações de exploração; a concepção do ensino como prática social e a afirmação de que a didática possui um saber próprio e que, portanto, precisa estar articulada com outras áreas na formação docente. José Carlos Libâneo, um dos

principais pensadores sobre didática, ressalta que “[...] é importante que haja uma associação entre matérias ensinadas em sala de aula e sua relevância para o meio social em que o aluno vive” (LIBÂNEO, 2013, p. 3). Essa associação é importante para que seja possível fazer a ligação entre escola e sociedade e, principalmente, promover a ligação entre todas as tendências pedagógicas que marcaram a história da educação, de forma que seja possível perceber as necessidades dos alunos e dos professores para que o trabalho seja realizado da melhor forma possível. Para esse autor, a didática “[...] assegura o fazer pedagógico na escola, na sua dimensão político-social e técnica; é, por isso, uma disciplina eminentemente pedagógica” (LIBÂNEO, 2013, p. 51). Nesses termos, essa “disciplina pedagógica” estuda o processo de ensino no seu conjunto teórico e prático, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas planejados na aula relacionam-se entre si para criar uma condição satisfatória de conhecimento e aprendizagem que produzam sentido e significado para o aluno. O professor é o mediador do conteúdo transmitido, devendo propor atividades que conduzam o educando para a condição de sujeito ativo da própria aprendizagem no processo de transmissão e assimilação do conhecimento, devendo estar atento aos aspectos cognitivos e subjetivos do aluno para desenvolver o aprendizado e torná-lo mais significativo.

Por um longo período, prevaleceu no âmbito do ensino superior o pensamento que para se capacitar adequadamente bastava apenas que o professor dispusesse de comunicação fluente e um vasto conhecimento da disciplina que este pretendesse lecionar. Entretanto, na perspectiva de PIMENTA & ANASTASIOU (2014), é preciso considerar nos processos de formação de professores quatro saberes distintos, mas, em nosso entendimento, também complementares: Os saberes da área de conhecimento; os saberes pedagógicos; dos saberes didáticos e os saberes da experiência. Em relação aos saberes didáticos, Veiga (2007) ressalta que:

O domínio do conhecimento da didática é essencial para o exercício da docência e apresenta-se como uma das disciplinas nucleares do campo pedagógico; é imprescindível para o processo de formação e desenvolvimento profissional de professores. Para que possam viabilizar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem é muito importante que o professor reúna os conhecimentos relativos à sua atuação técnica e também compreenda os aspectos relacionados à didática. (VEIGA, 2007, p. 8).

Assim, os conhecimentos didáticos não devem ser discutidos, analisados somente num viés técnico, mas também pensando nesse contexto mais amplo em que os professores atuarão.

A didática é uma disciplina pedagógica que estuda o processo de ensino, onde os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da aula se relacionam entre si criando as condições necessárias para que o aluno desenvolva uma aprendizagem ativa. O professor é tido como mediador da aprendizagem, um incentivador de seus alunos. De acordo com Libâneo (2013), esta disciplina fornece maior segurança profissional ao professor dando-lhe os subsídios necessários para que conduza e execute as tarefas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a disciplina de didática deve propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores-alunos, buscando problematizá-la e explicá-la à luz do contexto em que se produz.

Freire (1996, p. 43) nos apresenta uma importante reflexão sobre a prática docente ao afirmar que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nós como professores estamos sempre buscando teorias que nos ajudem a entender a nossa prática e, também, práticas que se alinhem à nossa forma de pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, é importante estimular a prática pedagógica possibilitando ao professor o desenvolvimento profissional continuado.

3.3. Prática Pedagógica no Ensino Superior

A crescente busca pela excelência da docência no ensino superior tem movimentado pesquisas acadêmicas em relação a diferentes metodologias de aprendizagem que promovam efetivamente a melhoria da eficácia da aprendizagem adulta. Estudos relacionados à pedagogia universitária ganharam visibilidade no campo educacional, tanto em quantidade como também em qualidade, a partir da última década do século XX, impulsionados pela necessidade de se sustentar uma prática pedagógica que respondesse aos novos desafios impostos à educação neste século (INEP/MEC, 2019). Este processo de transformação mundial e outras inúmeras questões têm contribuído para as mudanças observadas no cenário educacional, as quais têm aberto novos horizontes para o ensino superior.

Masetto & Gaeta (2019) analisaram criticamente a pedagogia universitária relacionada à formação de professores do ensino superior nos últimos 60 anos; buscaram entender como a pedagogia afetou as aulas, as mudanças curriculares e os programas de formação de professores. O estudo realizado pelos autores evidenciou uma revolução no ensino superior, aliando inovações pedagógicas e formação de professores. Ainda na década de 1960,

predominava o modelo de ensino que havia sido implementado em 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil. Assim,

a figura dos docentes catedráticos nas aulas universitárias, experts em suas áreas de conhecimento, e o entendimento de que a expertise poderia ser ensinada, absorvida e replicada pelos futuros profissionais, praticamente, determinavam a metodologia utilizada pelos professores: a transmissão de informações e experiências profissionais aos alunos (MASETTO; GAETA, 2019, p. 47).

Ainda de acordo com os autores, as primeiras reflexões acerca das metodologias de ensino surgiram a partir das insatisfações de professores e alunos em relação às preleções das aulas expositivas, consideradas por eles monótonas e improdutivas. Isso fez com que buscassem alternativas para dinamizar a aulas e, conseqüentemente, tornar o processo de ensino mais atrativo. Os anos seguintes, marcados pelas transformações socioeconômicas e tecnológicas, alteraram as expectativas em relação à formação profissional e o papel da universidade, do ensino e do professor. Diante deste novo cenário, ampliaram-se os questionamentos acerca do propósito e eficiência da Pedagogia Universitária, impondo-se aos professores, em especial, a necessidade de inovar os processos de aprendizagem. É nesta época que surgiram diversas iniciativas pedagógicas propondo métodos e técnicas específicas para o ensino superior, emergindo a necessidade e a premência de formação do professor para atuar adequadamente frente aos novos desafios (MASETTO & GAETA, 2019).

Para melhor compreensão sobre os impactos da pedagogia universitária em relação ao ensino, sintetizamos, no quadro a seguir, os principais movimentos observados ao longo dos anos, na visão dos autores citados anteriormente:

QUADRO 11: Evolução da Pedagogia Universitária (1960-2018)

MOVIMENTO	CENÁRIO	FORMAÇÃO DOCENTE
<p>Aulas expositivas, recursos visuais e outras dinâmicas - 1960- 1990</p>	<p>→ Início de pesquisas, debate e troca de experiências sobre técnicas que pudessem melhorar o ensino.</p> <p>→ Procurou-se dinamizar as tradicionais aulas expositivas com a utilização de transparências, slides, filmes, gravações, aplicação de dinâmicas variadas e trabalhos em equipe.</p> <p>→ As primeiras mudanças trouxeram impactos negativos, uma vez que levaram à padronização de muitas aulas teóricas no ensino superior, devido à facilidade de utilização e recursos como o Powerpoint. Por considerar que a utilização de slides</p>	<p>→ Verificou-se que além de dominar técnicas o professor precisava de certo apoio pedagógico para mudança de postura e utilização adequada dos recursos a favor da aprendizagem</p>

	ou filmes facilitava seu trabalho, substituiu-se a lousa; entretanto, as aulas continuavam expositivas.	
Ensinar e aprender no Ensino Superior – 1990-2010	<p>→ Discussão acerca da compreensão dos processos de ensinar e aprender e sobre o papel do professor. Esta compreensão deveria possibilitar ao professor assumir este processo e transformar as práticas pedagógicas com atitude de facilitador da aprendizagem.</p> <p>→ Mudança de postura do professor para uma mediação pedagógica e do aluno, de um sujeito que ouve e assiste passivamente, para um sujeito que age, aprende, adquire protagonismo em sua formação.</p> <p>→ Quebra de paradigmas que provocou muita reflexão e produção dos educadores e autores.</p>	<p>→ As IES tiveram o desafio de desenvolver programas de formação que possibilitassem a renovação das práticas tradicionais de docência, conhecimento de novos métodos e recursos que favorecessem a aprendizagem dos alunos e possibilitasse aos professores as habilidades para selecionar métodos didáticos e aplicá-los corretamente.</p>
Mediação pedagógica e protagonismo do aluno – 1990-2015	<p>→ Foco na aprendizagem discente e evidência de uma postura de mediador do professor.</p> <p>→ Vários autores realizaram estudos buscando respostas ao desafio de ser professor mediador.</p> <p>→ O aluno deveria ser o protagonista de seu processo de formação, trabalhando pelo seu desenvolvimento na área cognitiva, construindo conhecimento interdisciplinar, e na área de habilidades, vivenciando situações práticas profissionais, integrando-as com a teoria, resolvendo problemas e casos reais ou simulados.</p>	<p>→ A formação pedagógica do professor se volta para a mudança de atitude, buscando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender e assumir que o aluno é sujeito da própria formação, dividindo com o professor esta responsabilidade; - Entender que o aluno chega à universidade para aprender com o professor e com os colegas, e não para ser ensinado. - Trata-se de uma cultura que precisa ser modificada, tendo sido objeto diálogos e debates nos programas de formação docente.
Relação entre professor e aluno – 1970 - 2015	<p>→ Explicitação de que a construção do processo de aprendizagem no ensino superior se fundamenta numa relação de parceria e corresponsabilidade entre professor e aluno, numa relação entre adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os programas de formação docente trabalham para atender a esta nova perspectiva de relacionamento adulto entre professor e aluno. - Focam principalmente na sensibilização e preparação do professor para assumir esse novo papel no exercício de sua

		prática.
Metodologias ativas - (2000-2018)	<p>→ Discussão sobre metodologias ativas, vistas como marca de inovação educacional, que incluem promoção do protagonismo do aluno e mediação do professor.</p> <p>→ Substituem ou aperfeiçoam as antigas técnicas, pois incentivam o desenvolvimento da aprendizagem dinâmica, dão apoio aos processos personalizados do aprender individual e coletivo, provocam e incentivam a proatividade e a autonomia.</p>	<p>→ Expressão efervescente na pedagogia universitária e ainda há muito o que ser discutido.</p> <p>→ Como qualquer prática pedagógica, exigem mediação pedagógica por parte dos professores e planejamento adequado para sua utilização para não se tornarem um acessório trabalhoso e pouco eficiente.</p>
Inovação educacional e currículos inovadores – 2000-2018	<p>→ Surgimento da discussão acerca dos currículos inovadores, originário do modelo <i>Problem Based Learning</i> - (Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL).</p> <p>→ Currículos inovadores espelham com muita clareza a dimensão de inovação de uma IES, pois envolvem mudanças radicais na atuação da equipe responsável por eles e na proposição de novos paradigmas e estruturas curriculares.</p>	<p>→ Para realização das inovações curriculares, seus protagonistas necessitarão de um programa de formação que lhes permita desenvolver competência para atuarem em equipe, revisarem papéis e cultura pedagógica, desenvolverem atitude de pertença, comprometimento, corresponsabilidade, proatividade, mediação e domínio das estratégias pedagógicas condizentes com seus novos papéis e as novas situações.</p> <p>→ Demandam o planejamento e a realização de programas de formação docente adequados a cada um deles e adequados para seus respectivos objetivos.</p> <p>→ A pedagogia da inovação curricular permanece em sua demanda por novos programas de formação pedagógica de docentes, para torná-los capazes de enfrentar os novos desafios de aprendizagem no século 21.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em Masetto & Gaeta (2019).

A pedagogia universitária e a formação de professores para o ensino superior vivenciam um novo tempo diante dos desafios a serem trilhados para continuidade de sua

história. Vivenciamos neste século um cenário de avanços tecnológicos digitais que permite) àqueles que têm acesso obterem informações rápidas acerca de diversos temas. Os avanços tecnológicos configuraram novos perfis de atuação profissional, nos quais a fluência tecnológica torna-se, no mínimo, necessária (UNESCO, 2012).

O aluno domina a tecnologia e a informação flui para ele de uma forma muito rápida, estando a sua disposição diversas fontes de informação, recursos multimídia e multidispositivos (*tablets*, celulares, *notebooks*, computadores, TVs digitais, etc.). Em sala de aula, o professor enfrenta no dia a dia diversos desafios, em especial, o desinteresse e a desmotivação dos alunos, os quais buscam aulas mais dinâmicas, inovadoras e que os motivem a continuar estudando. Tais desafios reforçam a necessidade de inovação dos processos de aprendizagem voltados ao atendimento das novas necessidades dos alunos, dos novos campos de atuação profissional e, principalmente, dos avanços tecnológicos que exigem dos professores novas posturas e investimento na formação continuada (MASETTO; GAETA, 2019). Assim, a aula enquanto momento de transferência de informação precisa contemplar questões que de fato despertem a atenção do aluno, portanto, ao entrar num espaço educativo, como a sala de aula por exemplo, o professor precisa conhecer como tornar os conteúdos aprendíveis pelos alunos, pois “[...] ensinar implica criar condições para que o aluno se relacione sistematicamente com o meio, ou seja, implica organizar e planejar as circunstâncias apropriadas para que o aluno aprenda” (PINHEIRO; GONÇAVES, 1997, p. 18). Neste contexto, Franco (2016) menciona a dificuldade encontrada pelas escolas e suas práticas pedagógicas no sentido de mediar e potencializar as tecnologias da informação e comunicação existentes atualmente. Assim, torna-se necessário pensar os desafios da educação superior tendo em vista que a principal característica mundial na atualidade “[...] é a mudança constante e ininterrupta, acelerada pelas novas tecnologias e cujos efeitos afetam todo o planeta e praticamente todas as áreas e condições da atividade e da vida do homem e da sociedade” (UNESCO, 2012, p. 162).

De acordo com Nogueira e Oliveira (2011), grande parte dos professores universitários ainda vê o ensino principalmente como transmissão de conhecimento através das aulas expositivas:

Muitos estão certamente atentos às inovações pedagógicas, sobretudo no referente à tecnologia e material de ensino, mas muitos outros mantêm uma atitude conservadora. Claro que isto não significa que em geral os professores negligenciem a qualidade do ensino a que são devotados, mas que, de certo modo, não tem incentivos para desenvolver a sua capacidade pedagógica e que, muitas vezes, nem dispõe de informação complementar necessária para a solução de problemas

concretos, estruturando racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura (NOGUEIRA E OLIVEIRA, 2011, p. 10).

Sabemos que há nas Instituições e professores dispostos a rever suas concepções e práticas em busca de metodologias de ensino mais inovadoras; entretanto, podemos afirmar que ainda há um número considerável de profissionais resistentes em romper com a abordagem com a qual leciona. Muitas vezes, essa abordagem é a do professor como centro do processo de ensino-aprendizagem. Isso se deva talvez ao fato de que parcela significativa destes professores “teve uma formação acadêmica baseada em um modelo tradicional, que, contundentemente, influenciou de maneira negativa sua prática” (LIMA, 2019, p. 84). Corroborando este entendimento, Libâneo (1985) afirma que grande parte dos professores baseiam sua prática pedagógica em prescrições do senso comum ou de colegas mais velhos, entretanto, esta prática carrega consigo pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e explicitar convicções próprias. Por fim, há também os que se apegam às tendências da moda sem quaisquer preocupações se estas trarão as respostas que buscam. Em geral acreditamos que nossos alunos aprendem da mesma forma que aprendemos no passado e para nos libertarmos desta ideia equivocada precisamos ter consciência de que este modelo de ensino não atende mais às necessidades da docência na atualidade.

Franco (2016) *apud* Franco (2001), ao discorrer sobre as diferentes concepções de pedagogia e de práticas pedagógicas, ressalta que desde o século XIX, observou-se que para ser ciência, a pedagogia teve que deixar de lado seu sentido *lato*, uma vez que a educação, enquanto seu objeto ficou restrita à instrução, ao visível, ao aparente, aos aspectos observáveis do ensino, tendo sido apreendida pela racionalidade técnica da época. Entretanto, ressalta que: “[...] essa associação da pedagogia às tarefas apenas instrucionais tem marcado um caminho de impossibilidades à prática pedagógica [...]” (FRANCO, 2016, p. 537), pois, nesse viés da teoria da instrução, a pedagogia resume-se à organização da transmissão de informações e, dessa forma, a prática pedagógica também será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais. Podemos afirmar, portanto, que essa pedagogia de base tecnicista se alastrou para o mundo com variadas interpretações. Entretanto,

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como

por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa (FRANCO, 2016, p. 538).

Franco (2016, p. 541) conceitua prática pedagógica dizendo que “[...] são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Nesse sentido,

Um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2016, p. 541).

Assim, a aula somente será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, assegurando que a intencionalidade proposta seja assegurada a todos. De acordo com Pinheiro e Gonçalves (1997), “Para que a ação educativa realize uma comunicação autêntica é necessário; porém, que a prática pedagógica incorpore as características de interação e diálogo, próprias da ação comunicativa” (PINHEIRO; GONÇALVES, 1997, p. 56). No ato educacional desenvolvido nesta perspectiva, o professor não é simplesmente a figura que ensina e o aluno não é simplesmente a figura que aprende com o professor; em outras palavras, ambos, professor e aluno, são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e não se reduzem a objeto um do outro, aprendem juntos numa relação aberta e igualitária. Desta forma, a prática pedagógica deve “[...] basear-se na iniciativa e experiência dos alunos, nas suas atividades, interesses, necessidades e responsabilidades” (PINHEIRO; GONÇALVES, 2017). É importante considerar que este tipo de ensino se contrapõe à prática docente mais usual atualmente, caracterizada pela ideia de que o professor deve transmitir conhecimentos ao aluno e que este deve memorizá-los, internalizá-los e repeti-los mecanicamente, partindo-se do pressuposto de que o professor é detentor de conhecimentos legítimos e que o aluno é um mero receptor de informações.

Vivemos na chamada sociedade do conhecimento e da informação e a forma como nos relacionamos com o conhecimento mudou. Atualmente, temos a possibilidade de nos relacionarmos com novas informações, novos conteúdos e novas formas de aprender muito diferentes do que tínhamos antes e as “[...] informações básicas e fundamentais para a aprendizagem do aluno, em geral, encontram-se em fontes acessíveis a ele: livros textos; livros e revistas em bibliotecas” (MASETTO, 2003, p. 112). Neste universo de conhecimento, informação e transformação constante, situa-se a Educação. É nesta lógica que se torna

necessário compreender que a sala de aula é formada por uma diversidade de comportamentos e pensamentos que impõem cotidianamente mudanças na forma do professor se relacionar com seus alunos e conteúdos. Essa nova forma de se relacionar com o conhecimento precisa ser trazida para o espaço da sala de aula; em outras palavras, este ambiente não pode continuar reproduzindo uma forma de lidar com o conhecimento considerada ultrapassada na atualidade. Nesse sentido, ao professor não basta saber transmitir conteúdos, mas promover a sua compreensão. Conseqüentemente, os processos do ensino e da aprendizagem precisam ser desenvolvidos de forma dinâmica, tendo o aluno a oportunidade de compreender e contextualizar o mundo que o cerca, posicionando-se sem preconceitos e desenvolvendo uma postura de participação na sociedade. Todas estas questões impõem um grande desafio às práticas pedagógicas que precisam mudar e devem ser atualizadas para “[...] dar conta do projeto inicial que vai transmudando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem” (FRANCO, 2019, p. 548). Neste contexto, Morin afirma que:

[...] Não cabe mais uma educação pautada no professor como mero transmissor de conhecimentos, em que o objetivo do processo educativo é treinar técnicas e decorar fórmulas prontas, como se o conteúdo fosse uma verdade que não se vivencia, e a rotina está em memorizar o que o instrutor ensina, repetindo fielmente seus ensinamentos (MORIN, 2003, p. 64).

É preciso ensinar o conteúdo utilizando mecanismos já conhecidos pelos alunos por meio de uma metodologia que os coloque como corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Segundo Teixeira (2015, p. 35), a metodologia de ensino “[...] se refere aos meios utilizados pelo docente para apresentar o conteúdo, discutir e avaliar os alunos”. Desta forma, abrange os métodos, as técnicas e seus recursos, a tecnologia educacional e as estratégias de ensino que o professor utiliza em sua prática docente visando facilitar o processo de aprendizagem de seus alunos. Assim, as metodologias de ensino são métodos ou técnicas desenvolvidas para serem utilizadas como meio de impulsionar o ensino e a aprendizagem e o professor é considerado o verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras da aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Na visão de Masetto (2003, p. 99), técnica ou método compreende “[...] uma atividade que se realiza obedecendo a determinadas regras metodológicas visando alcançar algum objetivo de aprendizagem [...]” como, por exemplo, painel integral, grupo de observação, aula expositiva, dentre outras abordagens. Já os recursos englobam “[...] os instrumentos necessários para realizar as técnicas” (MASETTO, 2003, p. 99), como *Powerpoint*, quadro

branco e pincéis, transparências, carteiras em círculo, cartolinas, vídeos, filmes e etc. Desta forma, conforme afirma Libâneo (2013), as técnicas são a aplicação específica dos métodos e, por este motivo, diferem-se da metodologia.

Masetto (2003) afirma também que as técnicas são instrumentos e como tal devem estar relacionadas aos objetivos propostos possibilitando o seu alcance, decorrendo desta afirmação três consequências imediatas. A primeira delas diz respeito à necessidade de utilização de múltiplas técnicas para atendimento aos variados objetivos com os quais trabalhamos no processo de aprendizagem, uma vez que é praticamente impossível alcançar todos os objetivos utilizando uma ou duas técnicas isoladamente. A segunda está relacionada às especificidades dos alunos e turmas, o que os tornam únicos, fazendo com que determinada técnica atenda a um grupo em específico e a outro não. Daí a necessidade de se conhecer várias técnicas que possam ser utilizadas para alcance do mesmo objetivo. Por fim, ressalta-se a necessidade de variar as técnicas utilizadas no decorrer do curso, tendo como ponto norteador a motivação dos alunos e a necessidade de se explicitar os objetivos a serem alcançados. Na condição de educador e profissional da aprendizagem, espera-se que o professor tenha conhecimento de variadas técnicas ou estratégias, desenvolva capacidade de adaptação destas técnicas modificando-as naquilo que for necessário e, a partir disso, seja capaz de criar novas técnicas que melhor se adequem às necessidades de seus alunos, uma vez que, por serem instrumentos, as técnicas podem ser criadas por quem as utiliza. Considerando que culturalmente estamos acostumados ao método de ensino alicerçado na transmissão de informações e conhecimentos, podemos afirmar que a diversificação das metodologias de ensino faz com que o professor saia de sua zona de conforto.

3.3.1. Ensino Tradicional x Método Ativo

De acordo com TEIXEIRA (2015), as tendências pedagógicas identificadas na educação brasileira guardam em si diferentes concepções de metodologia traduzindo-se em diferentes estratégias de ensino. Por meio do quadro abaixo, podemos inferir que, enquanto a metodologia “tradicional” prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa.

QUADRO 12: Ensino tradicional x Ensino ativo

	ENSINO CENTRADO NO PROFESSOR	ENSINO ATIVO
Professor	O professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem.	O professor atua como incentivador e orientador da aprendizagem.
	Não estimula a participação ativa do aluno	Adapta o ensino às capacidades e limitações dos alunos.
	Estabelece um sistema de prêmios e punições, criando dependência intelectual e emocional.	Estimula a atividade e autonomia do aluno.
	Impõe disciplina pela autoridade	Promove a cooperação e iniciativa dos alunos em sala.
Aluno	O aluno é predominantemente passivo	O aluno é essencialmente ativo.
	Não é estimulado a desenvolver iniciativas.	Tem autonomia para criar seus próprios esquemas de investigação e resolução de problemas.
Prática Pedagógica	Objetivo de ensino: assimilação dos conteúdos é o principal objetivo da atividade docente.	Objetivo de ensino: capacidade de análise, síntese, relação, comparação e avaliação.
	Conteúdos: sequência lógica, exposição predominantemente verbal.	Conteúdos: atividades diversificadas variando conforme o interesse dos alunos.
	Procedimentos: Execução passiva das instruções/informações do professor por parte do aluno	Procedimentos: aluno incentivado a refletir sobre as informações recebidas.
	Avaliação: Destina-se a averiguar quanto os estudantes aprenderam a partir do que lhes foi ensinado para que possa atribuir notas ao final do processo.	Avaliação: Finalidade de contribuir para a formação do aluno.
	Motivação: depende basicamente das características pessoais do professor.	Motivação: a própria dinâmica do trabalho é um estímulo constante à participação.

Fonte: Adaptado de (PINHEIRO; GONÇALVES, 1997, p. 42)

Na metodologia tradicional, centrada na figura do professor, se utiliza, por exemplo, procedimentos voltados à memorização, por meio dos quais os alunos repetem uma série de exercícios para fixação dos conteúdos que são transmitidos pelo professor. Segundo Teixeira (2015), trata-se de uma técnica ultrapassada e ineficiente em termos de aprendizado por não problematizar nem discutir os conteúdos, reforçando um perfil de aluno passivo e alienado (TEIXEIRA, 2015). Já o método ativo – tido aqui como sinônimo de metodologias ativas¹⁴ – se configura como uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem). Nas palavras de Libâneo (2013):

Todo estudo ativo é sempre precedido do trabalho do professor: a incentivação para o estudo, a explicação da matéria, a orientação sobre os procedimentos para resolver

¹⁴ Fonte: “Metodologias ativas” é uma expressão efervescente na trajetória da pedagogia universitária e muito ainda há a ser discutido. Como qualquer prática pedagógica, essas metodologias exigem mediação pedagógica por parte dos professores e planejamento adequado para sua utilização sob pena de se tornar um acessório trabalhoso e pouco eficiente (MASETTO; GAETA, 2019, p. 52)

tarefas e problemas, as exigências quanto à precisão e profundidade do estudo e etc. É necessário, também, que o professor esteja atento para que o ensino ativo seja fonte de autossatisfação para o aluno, de modo que sinta que ele está progredindo, animando-se para novas aprendizagens (LIBÂNEO, 2013, p. 105).

É importante considerar que as metodologias ativas podem substituir ou aperfeiçoar as técnicas antigas, incentivando o desenvolvimento de aprendizagens dinâmicas, apoiando os processos de aprendizado coletivo e individual, além de estimularem e favorecerem a proatividade e a autonomia dos alunos com recursos que permitem a ação e o trabalho do grupo em diferentes espaços de formação, abrindo um rol de oportunidades de aprendizado que se aproximam das expectativas dos alunos (MASETTO & GAETA, 2019). Para isso, são utilizadas simulações ou situações reais onde o aluno é estimulado a ressignificar as suas descobertas cabendo ao professor o papel de facilitador desse processo.

A prática de ensino utilizada pelo professor é, muitas vezes, reflexo de sua formação; aulas essencialmente expositivas, as quais caracterizam a pedagogia tradicional de ensino, ainda se apresentam como uma característica marcante do ensino superior no Brasil. Entretanto, com a aceleração nos processos de comunicação e a necessidade de melhor preparar os profissionais para o mercado de trabalho, as IES têm buscado novas formas para assegurar a aprendizagem e chegar ao conjunto de alunos com os quais se trabalha. Para isso, o planejamento das atividades de ensino é indispensável ao cotidiano do professor. Assim, é preciso compreender que sua atividade diária, necessariamente, deve ser orientada por um conjunto de teorias e, via de regra por uma prática. A parte teórica pode ser entendida como o arcabouço teórico acumulado durante a trajetória profissional, a partir das leituras, dos cursos de aperfeiçoamento, da participação em eventos, seminários, etc. Já a atividade prática do docente corresponde à ação orientada por esta teoria; nesse sentido, a busca constante pelos caminhos mais eficazes para tornar os conteúdos acessíveis aos alunos. Trata-se da chamada transposição didática¹⁵, na qual o professor precisa ter clareza da sua ação. A consciência permanente da existência destas duas dimensões: teoria e prática, nos permite vislumbrar que a atividade docente não se configura como uma atividade exclusivamente prática ou teórica e tampouco concebida numa realidade rotineira ou, menos ainda, numa ação isolada do professor. O dia a dia da sala de aula, independentemente do grau de ensino, é muito

¹⁵ Instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. “significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes.” Fonte: Maura Dallan, <https://www.educabrasil.com.br/transposicao-didatica>.

diferente, com realidades mutáveis e desafios permanentes. Neste contexto, o planejamento de ensino deve ser produto de um desejo coletivo construído no próprio espaço que será aplicado, ou seja, a sala de aula. É importante que este planejamento esteja articulado com a realidade escolar, pois seu êxito depende do atendimento aos anseios do público para o qual será direcionado. O planejamento de ensino potencializa a reflexão sobre a prática de ensino porque possibilita ao professor refletir sobre os objetivos pedagógicos da aula e sobre as decisões a serem tomadas acerca dos conteúdos e das estratégias que serão utilizadas para desenvolvê-los e organizá-los (SÁ *et al.*, 2017).

Na atualidade, é cada vez mais evidente que apenas o domínio do conteúdo não é suficiente, portanto, as metodologias devem favorecer o trabalho em equipe, propiciar uma atitude dialógica e a troca de informações entre os alunos e os professores. Uma das formas de se favorecer a atuação mais ativa nas atividades propostas durante as aulas é a seleção de estratégias e procedimentos que visem à participação ativa e estejam alinhados aos interesses dos alunos, pois “[...] o ato de ensinar consiste em selecionar e estabelecer determinadas situações de aprendizagem e atividades necessárias à ocorrência da aprendizagem” (PINHEIRO; GONÇAVES, 1997, p. 36), favorecendo a divergência e o desenvolvimento do pensamento analítico no aluno em contraposição à concordância e aceitação impensada. Isso reforça a necessidade de os educadores criarem as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos alunos, num processo em que o professor e o aluno não se reduzem à condição de objeto um do outro, pois a área educacional requer, atualmente, novas necessidades, as quais não permitem uma atuação limitada à transmissão de informações e conhecimentos. Na perspectiva pedagógica da autonomia, a noção de que ensinar não é transmitir conhecimentos não deve ser apenas aprendida pelos professores e pelos alunos nas suas dimensões éticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas, este saber necessário ao professor também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. Nas palavras de Freire, “[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 103). Para Zabalza,

é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua.); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos....; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho...este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários (ZABALZA, 2004, p. 31).

Este é um dos grandes desafios da docência na atualidade, pois as lições e explicações do modelo “tradicional” de ensino não servem mais. Neste sentido, é imprescindível que os professores busquem novos caminhos e utilizem metodologias de ensino que promovam a interação entre os sujeitos, o desenvolvimento de uma postura crítica, autônoma e o protagonismo do aluno no processo ensino-aprendizagem, tendo como objetivo a promoção de aprendizagens efetivamente significativas, as quais ocorrem “[...] quando o aprendiz assume sua condição de autoria no envolvimento com o conteúdo junto à experiência vivida” (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 34).

A partir do exposto, compreendemos que as metodologias de ensino devem ser parte integrante do planejamento elaborado para a aula, levando em consideração o conteúdo que se pretende desenvolver, o público-alvo e sua realidade, bem como o nível de ensino em que se atua, portanto, o planejamento docente requer a utilização das ferramentas adequadas, criatividade, inovação e uma nova postura dos profissionais que atuam na docência. Desta forma, o professor deve estar aberto a experimentar diferentes metodologias de ensino buscando sempre extrair o melhor resultado de seus alunos e superar a aquela ideia rígida, procedimental da educação tradicional, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais flexível.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O interesse em pesquisar os processos formativos vivenciados na trajetória profissional nos desafiou a compreender em que medida, depois de transcorridos anos de experiência profissional, um processo formativo pode influenciar as práticas pedagógicas de um professor, ocasionando mudanças de concepções, de postura e nas práticas habituais. Partindo-se do exposto, delimitou-se como objetivo geral investigar os processos formativos vivenciados pelos professores de cursos de bacharelado ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional e as implicações desses processos na prática pedagógica. Para alcance do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar os processos formativos vivenciados na trajetória profissional por docentes de cursos de bacharelado; b) Conhecer as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de cursos de bacharelado; c) Analisar a relação entre os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de cursos de bacharelado; d) Identificar a metodologia de ensino predominante e qual a sua relação com a trajetória profissional e com os processos formativos vivenciados pelos professores.

Fundamentados nas premissas anteriormente citadas, surgiu a questão problemática norteadora do estudo: Qual a relação entre os processos formativos vivenciados na trajetória profissional dos professores de cursos de bacharelados e as implicações dessa vivência na prática pedagógica?

4.1. Caracterização da Pesquisa

A pesquisa pode ser definida como um processo formal e sistemático do método científico, tendo como objetivo fundamental descobrir respostas para os problemas, utilizando procedimentos científicos (GIL, 2008). Assim, o método científico é o “[...] caminho para se chegar a determinado fim” (GIL, 2008, p. 8); entretanto, para que seja considerado conhecimento científico, é necessário definir as técnicas que possibilitem a sua verificação, em outros termos, os caminhos percorridos para se chegar ao conhecimento. A partir das considerações de GIL (2008), torna-se necessário estabelecer os procedimentos metodológicos que serão utilizados para o estudo em questão.

Os objetivos propostos e as questões levantadas neste estudo demandaram uma abordagem de natureza qualitativo-empírica. A partir da pesquisa qualitativa, pretende-se, por

meio das falas dos sujeitos, identificar aspectos relevantes relacionados aos processos formativos dos docentes pesquisados e as implicações nas práticas pedagógicas utilizadas no exercício da docência superior.

Quanto aos objetivos, este estudo é classificado como pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008), pesquisas desse tipo buscam maior aproximação com o problema buscando torná-lo mais explícito e, para tal, são utilizados o levantamento bibliográfico e as entrevistas.

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa será desenvolvida a partir de estudo bibliográfico e “levantamento”. De acordo com GIL (2008), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir ao pesquisador a cobertura mais ampla de uma gama de fenômenos em relação àquela que poderia ser pesquisada diretamente. O estudo bibliográfico realizado por meio da análise de documentos já existentes, em especial, livros e artigos científicos, nos permitiu obter informações e dados que serviram de suporte para o desenvolvimento da pesquisa. Esta importante etapa possibilitou o diálogo com diversos autores por meio da leitura e análise de livros, artigos científicos, documentos, entre outros. A técnica do “levantamento de campo”, segundo GIL (2008, p. 55) se caracteriza “[...] pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Em síntese, as informações sobre o problema pesquisado são solicitadas ao grupo pesquisado e, após análise quantitativa dos resultados, são apresentadas as conclusões a partir dos dados coletados. Portanto, por meio da pesquisa de campo busca-se conhecer o aprofundamento de uma realidade específica, realizando-se a observação direta das atividades do público-alvo e entrevistas para extrair as explicações e interpretações da realidade vivenciada.

4.2. Campo de Pesquisa

Considerada uma das melhores universidades privadas do Brasil, a PUC Minas é a única instituição privada de Minas Gerais a fazer parte do ranking das melhores universidades do mundo: o *Times Higher Education*, tendo sido eleita por seis vezes pelo *Guia do Estudante*, publicação da Editora Abril, como a melhor entre as instituições particulares do país – e reconhecida pela Congregação para a Educação Católica, do Vaticano, como a maior universidade católica do mundo (PUC MINAS, 2021). A Instituição abriga mais de 73 mil alunos em seus cursos de graduação e pós-graduação e possui, aproximadamente, 1,7 mil professores e 2,9 mil funcionários, distribuídos em sete *campi* localizados nas cidades de Belo Horizonte, Betim, Contagem, Arcos, Poços de Caldas, Serro e Uberlândia, além de três

unidades – Barreiro, Praça da Liberdade e São Gabriel. A Instituição oferta 105 cursos de bacharelado, sendo dois ministrados a distância, 11 cursos de licenciatura e um curso de graduação tecnológica oferecido em duas unidades.

A PUC Minas tem como missão o desenvolvimento humano e social da comunidade acadêmica a partir da formação ética e solidária, da produção e disseminação de conhecimento, arte e cultura. O tripé Ensino, Pesquisa e Extensão se articula em projetos inovadores e voltados para a transformação da sociedade. Todos os cursos da Universidade dispõem de laboratórios que tornam possível aos estudantes a prática em equipamentos utilizados no mercado de trabalho. Alguns dos laboratórios são pioneiros em uma universidade, o que coloca a Instituição à frente do seu tempo em várias áreas (PUC MINAS, 2021). Além da graduação, a PUC Minas Virtual disponibiliza, para mais de 20 mil alunos matriculados, formação continuada em cursos de especialização ou de atualização profissional.

O compromisso com a inclusão social e promoção da cidadania por meio da Educação fez da PUC Minas uma das pioneiras na implantação do programa de concessão de bolsas de estudos do governo federal, o ProUni. A Universidade concedeu, desde a adesão até o 1º semestre de 2018, mais de 42 mil bolsas de estudos pelo programa (PUC MINAS, 2021). A pós-graduação conta com 17 programas *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e 29 cursos em diversas áreas agregando 1,5 mil estudantes. A pós-graduação *lato sensu* possui mais de 400 cursos em andamento e mais de sete mil alunos distribuídos em 13 unidades. Na área da pesquisa, os estudantes, desde a graduação, têm acesso aos projetos de iniciação científica em diversas modalidades, além dos projetos extensionistas que alcançam não apenas moradores das cidades onde estão situados os *campi* e unidades, mas de várias regiões de Minas Gerais e, até mesmo, de outros Estados.

O campo para o estudo empírico será o Campus da Universidade, localizado no município de Contagem, Minas Gerais. Trata-se, na verdade, da primeira unidade de expansão da Universidade, fundada em 1990 e que, atualmente, oferta sete cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Medicina e Sistemas de Informação (presenciais e a distância). O campus de Contagem oferece também diversos cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, por meio do Instituto de Educação Continuada da Universidade, o IEC. Instalada no Centro Industrial do município de Contagem (Cinco), o campus da Universidade possui uma área de 76 mil m² e ampla infraestrutura, composta por seis laboratórios de informática, um laboratório de prática

empresarial, um laboratório de robótica, além do complexo composto por 16 laboratórios para atendimento aos cursos de Engenharia e a estrutura criada para atender o curso de Medicina, a qual conta com seis laboratórios, unindo inovação e tecnologia de ponta na área da saúde (PUC MINAS, 2021).

Foi realizado contato por *e-mail* e por telefone com os setores Pró-Reitoria Adjunta e Diretoria Acadêmica da Instituição de Ensino. Neste primeiro momento, o objetivo era apresentar a pesquisadora e o estudo que está sendo proposto. A partir da autorização para realização do estudo, encaminhamos por *e-mail* o termo de anuência que deveria ser assinado pelo(a) responsável na Universidade, formalizando o aceite para realização da pesquisa de campo (ANEXO A). A Instituição foi escolhida por sua história e tradição no Ensino Superior dentre as Universidades particulares no país. Sabe-se que, inicialmente, no contexto de sua Fundação, em 1958, era uma Universidade destinada a alunos egressos de escolas de orientação católica. Devido a sua atuação, tornou-se referência para todos os públicos. Além disso, por conveniência geográfica, concentramos nossa pesquisa na Unidade em Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte. Entretanto, cabe-nos ressaltar que, em virtude da Pandemia da COVID 19 e, automaticamente, a transferência do ensino presencial para a modalidade remota, o acesso às informações e aos sujeitos da pesquisa teve que ser realizado por *e-mail* e/ou por telefone.

Antes de expormos o perfil dos sujeitos-alvo dessa pesquisa, cabe nos contextualizar e discorrer a respeito dos cursos dos quais esses sujeitos são docentes. Dessa forma, para não considerarmos os sujeitos em si, apesar de considerar suas idiossincrasias, mas sempre relacionar suas práticas ou perfis aos seus respectivos cursos e ao currículo destes.

O Curso de bacharelado em Administração, ofertado na modalidade presencial, foi autorizado em 2006 com uma carga horária de 3000 horas e, atualmente, são ofertadas 120 (cento e vinte) vagas totais anuais. O curso foi autorizado por meio da Resolução Nº 9 de 08/07/1964, publicada no DOU em 08/07/1964. O curso de bacharel em Administração encontra oportunidades de inserção em empresas de pequeno, médio e grande porte; em empresas privadas de capital nacional e multinacional (indústrias, instituições financeiras, comércio varejista, empresas de consultoria, associações, organizações de comércio exterior, ONGs, outras organizações); e pode ainda constituir e gerenciar o próprio negócio. Esse curso teve o reconhecimento renovado por meio da Portaria 209 de 25/06/2020, publicada no Diário Oficial da União em 07/07/2020. A estrutura curricular do curso contempla disciplinas voltadas à formação profissional: Teorias da Administração e das Organizações, Gestão de

Processos, Gestão de Pessoas, Mercado e Marketing, Materiais, Produção e Logística, Gestão Financeira e Orçamentária, Sistemas de Informação, Planejamento Estratégico, Estudos Quantitativos de Pesquisa Operacional, Matemática, Estatística e de formação básica: Ciências Sociais, Filosofia, Cultura Religiosa, Psicologia, Ética e Negócios, Economia, Contabilidade e Direito. Estudos de caráter transversal e interdisciplinar e temas emergentes da administração. O Curso de Administração busca preparar os alunos para resolver problemas organizacionais com capacidade técnica, gerenciando recursos, processos e informações e coordenando equipes multidisciplinares, para a adequada gestão dos negócios e desenvolvimento das organizações. Destacam-se no curso palestras, empresa júnior e laboratório de mercado de capitais; empresa simulada; estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso; projetos de pesquisa e projetos de extensão.

O Curso de Direito, disponibilizado na modalidade presencial, possui uma carga horária de 3700 horas, ofertando atualmente 240 vagas totais/anuais. O Curso foi autorizado por meio do decreto nº: 27.577 de 12/12/1949. O curso teve o reconhecimento renovado por meio da Portaria nº: 209 de 25/06/2020, publicada no Diário Oficial da União em 07/07/2020. O bacharel em Direito pode optar por diversas carreiras jurídicas, desde o exercício da advocacia até o magistério, passando por cargos públicos como o de juiz, promotor de justiça, advocacia pública (procurador federal, estadual e municipal), diplomacia e consultoria jurídica em órgãos públicos. Para se tornar um advogado, o bacharel deve ser aprovado no exame nacional da OAB. A atuação pode ocorrer em várias áreas, como a advocacia tributária, cível, trabalhista, criminal, ambiental e empresarial. O curso é estruturado em três eixos de formação: o Eixo de Formação Fundamental, o Eixo de Formação Profissional e o Eixo de Formação Prática. O Eixo de Formação Profissional abrange, entre outras, disciplinas como Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito do Trabalho, Direito Empresarial, Direito Internacional Público e Privado, Direito Penal e Direito Processual. Já o Eixo de Formação Prática permite o ingresso nas atividades de práticas supervisionadas a partir do sétimo período. O aluno poderá integrar o corpo do Serviço de Assistência Judiciária (SAJ), prestando serviços jurídicos às camadas carentes da população. O Escritório Virtual da Faculdade Mineira de Direito, responsável pela coordenação de todo o processo de registro e controle on-line da prática jurídica desenvolvida no NPJ, é considerado modelo em todo o país.

O Curso de bacharelado em Ciências Contábeis, ofertado na modalidade presencial, foi autorizado em 2006 com uma carga horária de 3000 horas e, atualmente, são ofertadas 120

(cento e vinte) vagas totais por ano. O curso foi autorizado por meio da Resolução nº 9 de 08/07/1964, publicada no DOU em 08/07/1964. O curso teve o reconhecimento renovado por meio da Portaria 209 de 25/06/2020, publicada no Diário Oficial da União em 07/07/2020. O Curso de Ciências Contábeis da PUC Minas permite aprender e aplicar, crítica e eticamente, as técnicas contábeis, conhecer novos sistemas contábeis, obtendo formação humanística e gerencial. Um dos objetivos do curso de Ciências Contábeis é viabilizar o gerenciamento, análise econômica e financeira do patrimônio das organizações. Na formação específica, são oferecidas disciplinas que contemplam Contabilidade de Instituições Financeiras, Previdência Privada e Seguradoras, Controladoria em Agronegócios, Gestão de Controladoria, Perícia Contábil e Arbitragem, Auditoria, Planejamento Fiscal e Tributário, Análise de Custos, Contabilidade Governamental, Análise das Demonstrações Contábeis. Além de Tópicos Contemporâneos em Contabilidade, nos quais são abordados temas atuais e relevantes para a formação do profissional da contabilidade. A formação geral contemplará ainda as áreas de Filosofia, Sociologia, Economia, Matemática e Estatística, Produção e Compreensão de Textos, entre outras. O bacharel estará apto a atuar nas pequenas, médias e grandes organizações auxiliando a alta administração a gerir o patrimônio dessas empresas, podendo exercer funções de auditor, perito contábil, pesquisador, professor, entre outras.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

De acordo com Vergara (2005, p. 53) “Os sujeitos de uma pesquisa são aqueles que fornecerão os dados que o autor necessita para fazer a pesquisa”. Assim, compõem os sujeitos deste estudo, os 3(três) professores atuantes nos cursos de Administração, Contábeis e Direito da Pontifícia Universidade Católica Minas – Unidade Contagem¹⁶ que participaram das entrevistas semiestruturadas. Para garantir o anonimato das respostas, os professores foram identificados com os nomes fictícios: P20direito; P4Ccontábeis e P19Admcco.

4.4 Técnica e Instrumento de coleta de dados

O processo de coleta dos dados compreendeu duas etapas. Na primeira etapa, foi enviado um questionário *on-line* (APÊNDICE A) a todos os professores atuantes nos cursos

¹⁶ Doravante, Puc-Minas.

pesquisados. O questionário é um instrumento muito importante em diversos tipos e metodologias de pesquisa e talvez, seja o mais utilizado no mundo científico por oferecer várias vantagens em relação a outros procedimentos ou instrumentos para coleta de dados. Esta ferramenta também é bastante utilizada em pesquisas de natureza qualitativo-descritivas, cuja finalidade é descrever as características de determinadas populações ou fenômenos por meio da coleta de dados padronizados. A escolha dessa ferramenta considerou os apontamentos realizados por Gil (1999):

a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito dispersa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio e/ou online; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128-129).

Com base no proposto por GIL (1999), o questionário elaborado por meio do *Google Forms* contemplou questões fechadas. Neste tipo de questionário, o pesquisador constrói as perguntas e também elabora as respostas. Assim, o entrevistado responde as questões considerando um escopo definido pelo próprio pesquisador. Assim, as informações coletadas já vêm de certa forma organizadas, facilitando os processos de análise e discussão dos dados; entretanto, é importante ressaltar que os dados coletados por meio deste instrumento devem dialogar, de alguma forma, com a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. Por este motivo, sua elaboração requer muita clareza em relação aos objetivos para que possa oferecer os elementos que permitam responder os objetivos propostos.

É importante ressaltar que, previamente ao envio do questionário, foram realizados pré-testes para analisar a redação das questões apresentadas e, principalmente, os aspectos relacionados à coerência e estrutura. Após o período de pré-teste e validação do instrumento de coleta, o questionário foi direcionado inicialmente aos Coordenadores de Curso; por meio deste questionário, objetivou-se identificar o perfil profissional dos sujeitos pesquisados, buscando conhecer dados relativos à vida pessoal, acadêmica e profissional. Este método foi importante para identificação das peculiaridades do grupo de docentes pesquisado, possibilitando a análise posterior dos dados. Por meio do questionário, os sujeitos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TECLE, documento que contemplava a apresentação da pesquisadora, Instituição de origem, tema e finalidade do estudo. Ademais, foi assegurado aos entrevistados a confidencialidade da sua identidade e das informações fornecidas.

O contato com os sujeitos da pesquisa foi realizado pelos Coordenadores, mediante informações fornecidas por esta pesquisadora, os quais, posteriormente, mediante solicitação, repassaram o *link* do questionário aos professores por meio de grupo específico do *WhatsApp*. A amostra considerou os 25 professores que possuíam disponibilidade e demonstraram interesse em participar da pesquisa, os quais deram ciência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE (APÊNDICE A), apresentado *on-line* por meio do formulário do *Google Forms*. Delimitou-se, nesta etapa, o prazo de uma semana para que os sujeitos pudessem responder ao questionário *on-line*, possibilitando a caracterização do perfil dos sujeitos envolvidos. Conforme já pontuamos, os questionários eletrônicos vêm sendo utilizados como uma prática constante para a realização de pesquisas de diversas naturezas devido à facilidade, rapidez e objetividade na coleta, organização e processamento de dados da pesquisa.

A segunda etapa consistiu na realização de entrevistas e, neste estudo, adotaremos a técnica de entrevista semiestruturada. A escolha desta técnica levou em consideração o fato de que a entrevista semiestruturada oferece maiores possibilidades para entendimento das questões estudadas, permitindo não somente a realização das perguntas necessárias à pesquisa, mas, também, a relativização destas perguntas. Isso dá ao entrevistado a liberdade para sugerir novos questionamentos que não haviam sido previstos pelo pesquisador, contribuindo para uma melhor compreensão do objeto em questão (LUDKE, ANDRÉ, 1986). De acordo com GIL (2008), a técnica de entrevistas permite ao investigador direcionar perguntas diretas ao investigado, visando a obtenção de dados que sejam de interesse da investigação que está sendo realizada. Ainda de acordo com GIL (*apud* Seltiz *et al*):

A entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 2008, *apud* Seltiz *et al.*, 1967, p. 273).

Além de informações mais objetivas, conforme a citação acima, as explicações e razões para cada informação nos fornecem uma leitura e análise mais fiel do exposto. Nesse sentido, a técnica de entrevista semiestruturada é muito comum em pesquisas de abordagem qualitativa. Segundo Trivinõs (1987), este tipo de entrevista valoriza a presença do investigador, além de favorecer a liberdade e espontaneidade do investigado o que, certamente, enriquece o processo de investigação. Lüdke e André (1986) acreditam que as entrevistas com esquemas mais livres e menos estrutura são os tipos mais adequados para a

área educacional. Isso se deve ao fato de que tais instrumentos garantem maior flexibilidade durante as entrevistas realizadas com professores, alunos, orientadores e diretores, por exemplo. Assim, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 146).

A partir da questão problema apresentada e dos objetivos propostos neste estudo, foi elaborado um roteiro com questões abrangentes que possibilitassem obter dados sobre os processos formativos vivenciados pelos docentes dos cursos de bacharelado e as implicações em sua prática pedagógica.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE B) foi estruturado em três blocos temáticos (formação, trajetória profissional e prática pedagógica) e, para cada bloco, foram elaboradas questões específicas que pudessem extrair os processos formativos e as práticas docentes dos professores participantes deste estudo. Nesta etapa, temos como objetivo entrevistar, no mínimo, 3(três) docentes de cada curso pesquisado. A escolha dos professores levou em consideração o critério de maior tempo de experiência com a docência superior. Para a entrevista semiestruturada, tomamos como referência os(as) professores(as) que haviam respondido o questionário de avaliação do perfil e concordaram participar desta segunda etapa. Entretanto, é importante registrar que, mesmo com a concordância prévia dos professores, muitos declinaram da participação na entrevista. O contato inicial foi realizado por *e-mail*, entretanto, não obtivemos retorno de nenhum participante. Após nova tentativa, desta vez por meio do *WhatsApp*, foram agendadas e realizadas três entrevistas. Em virtude da Pandemia causada pelo novo coronavírus-COVID 19, as entrevistas tiveram que ser realizadas na modalidade *on-line*, por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*. Sobre a aplicação de pesquisas na modalidade *on-line*, RODRIGUES; CHAGAS; CORRÊA (2015, p. 77.), salientam que “[...] a adoção das TIC’s na prática da pesquisa científica se coloca como uma possibilidade relevante quando nos confrontamos com as profundas mudanças sociais [...]”.

As entrevistas *on-line* podem ser realizadas como complemento às entrevistas presenciais, por exemplo, individualmente ou com um grupo pequeno de participantes. Tal técnica pode ser realizada de forma síncrona; isto é, em tempo real, ou assíncrona, sem interação (SCHMIDT; PALAZZI; PICININI, 2020). Em relação ao método de entrevistas *on-line*, essas autoras ressaltam que:

Nesse momento, em função da medida sanitária de distanciamento social, as entrevistas presenciais tendem a ficar inviabilizadas, o que afeta a realização de muitas pesquisas. Portanto, faz-se necessário ampliar as estratégias de coleta de dados para contemplar adaptações e novos recursos que permitam a continuidade das pesquisas, apesar da pandemia (SCHIMIDT; PALAZZI; PICININI, 2020, p. 961).

No contexto pandêmico, a coleta de dados *on-line* tem se configurado como a alternativa mais viável para continuidade das pesquisas que utilizam a entrevista. Entretanto, do ponto de vista metodológico, é preciso estar atento a alguns cuidados técnicos para realização de entrevistas nesta modalidade. Schimidt; Palazzi; Picinini (2020) destacam, em primeiro lugar, a necessidade de não se estender a duração das entrevistas, uma vez que a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) podem causar mais fadiga nos participantes. Também reforçam que alguns pré-requisitos devem ser considerados, tais como: confiabilidade e segurança da rede de internet e dos equipamentos, além da necessidade de um ambiente privativo e silencioso, evitando-se, assim, que ruídos e interrupções possam comprometer a eficácia do processo.

Definidos os aspectos pertinentes ao percurso metodológico adotado neste estudo, serão apresentados e analisados os dados que foram coletados por meio dos instrumentos de pesquisa.

4.5. Análise dos dados

Utilizaremos nesse trabalho o método de análise de conteúdo, que de acordo como Bardin (2011) refere-se a:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

Tais técnicas têm como objetivo reduzir um texto, mensagem, fragmento, etc., em partes menores que possam ser mensuradas, codificadas e analisadas. Trata-se, portanto, de um conjunto de técnicas para coleta e análise de dados, principalmente, dados textuais, o que revela sua importância para as áreas das ciências sociais e humanas, por exemplo, onde não se dá tanta ênfase aos aspectos numéricos. Segundo a autora, a análise de conteúdo é um método

empírico e não existem receitas prontas, entretanto, existem algumas regras de base que devem ser homogêneas, exaustiva, exclusivas e objetivas (BARDIN, 2011).

Na perspectiva de Bardin (2011), a análise de conteúdo se divide em três etapas principais: a) Pré-análise – Compreende a organização do material a ser analisado, visando torná-lo operacional, com ideias mais sistematizadas; b) Exploração do material – na qual ocorre a “desmontagem” do texto em categoria de análise. Aqui são construídas as codificações e considerados os recortes de texto e unidades de registro; c) Tratamento, inferência e interpretação dos dados – aqui serão captados os conteúdos e suas interpretações, em outros termos, serão apresentadas as categorias extraídas a partir dos dados coletados, as quais devem conversar com a revisão da literatura.

A partir daí será possível compreender os resultados obtidos com o trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Sobre os sujeitos participantes desta Pesquisa

Para caracterização dos sujeitos participantes desta pesquisa, elaboramos breve questionário por meio do *Google Forms*. Acreditamos que o conhecimento acerca dos sujeitos favoreceria nossa compreensão sobre a percepção dos professores em relação aos processos formativos vivenciados e suas influências na prática profissional. Assim, inicialmente, o questionário foi enviado a todos os professores atuantes nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Administração.

O questionário ficou disponível durante uma semana e, após encerrado o prazo definido para preenchimento, sintetizamos as respostas num quadro específico para facilitar nossa análise. Participaram desta primeira etapa da pesquisa, 25 (vinte e cinco) professores, sendo 5 do curso de Administração; 5 do curso de Ciências Contábeis e 15 atuantes no Curso de Direito. Para garantirmos o anonimato das respostas, os sujeitos participantes foram identificados com um código composto pela letra P + número de 1 a 25 + curso em que leciona. O quadro 14, a seguir, apresenta o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

QUADRO 13 – Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

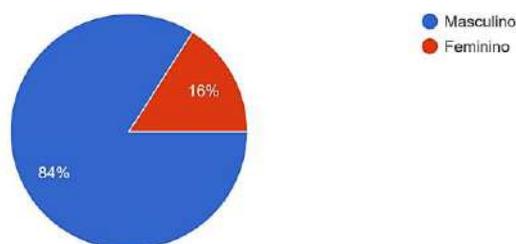
SP	Titulação	Sexo	FE	CD	RT	TDS	AP	TAP
P1direito	Mestrado	M	AC 55	Direito	RP	11-20	Advocacia	A 21
P2direito	Doutorado	M	AC 55	Direito	RP	A 21	Assessoria	A 21
P3direito	Pós-doutor	M	AC 55	Direito	RP	11-20	Advocacia	A 21
P4contábeis	Mestrado	M	40-49	CCO	RI	11-20	Contador	11-20
P5administração	Mestrado	M	AC 55	ADM	RP	A 21	NSA	NSA
P6administração	Doutorado	M	40-49	ADM	RI	11-20	NSA	NSA
P7direito	Mestrado	M	40-49	Direito	RI	A 21	Advocacia	A 21
P8direito	Doutorado	M	40-49	Direito	RP	A 21	Consultoria	A 21
P9contábeis	Mestrado	M	50-54	CCO	RP	11-20	Contador	A 21
P10direito	Mestrado	F	50-54	Direito	RP	A 21	NSA	NSA
P11direito	Mestrado	M	40-49	Direito	RI	11-20	Advocacia	11-20
P12direito	Mestrado	M	50-54	Direito	RP	A 21	Advocacia	A 21
P13direito	Doutorado	M	AC 55	Direito	RI	A 21	NSA	NSA
P14direito	Pós-doutor	M	50-54	Direito	RH	11-20	NSA	NSA
P15direito	Mestrado	M	AC 55	Direito	RP	A 21	Advocacia	A 21
P16direito	Mestrado	M		Direito	RP	A 21	Advocacia	6-10
P17direito	Mestrado	F	AC 55	Direito	RP	A 21	NSA	NSA
P18direito	Doutorado	F	40-49	Direito	RI	11-20	Advocacia	11-20
P19admcco	Doutorado	M	50-54	ADM/CCO	RI	11-20	Coordenação	11-20
P20direito	Doutorado	F	40-49	Direito	RP	11-20	Advocacia	A 21
P21administração	Doutorado	M	AC 55	ADM	RH	11-20	NSA	NSA
P22admcco	Mestrado	M	AC 55	ADM/CCO	RP	A 21	NSA	NSA
P23direito	Pós-doutor	M	40-49	Direito	RP	11-20	Advocacia	11-20

P24admcco	Mestrado	M	AC 55	ADM/CCO	RI	A 21	NSA	NSA
P25direito	Mestrado	M	AC 55	Direito	RP	A 21	Advocacia	A 21

Fonte: Elaborado por esta autora (2021) com base nos resultados obtidos. Legenda: SP = Sujeito Participante / FE = Faixa etária / Curso de Docência / RT = Regime de Trabalho (RP = Regime Parcial; RI = Regime Integral; RH = Regime Horista) / TDS = Tempo de docência superior / AP = Atividade Profissional / TAP = Tempo de Atividade Profissional.

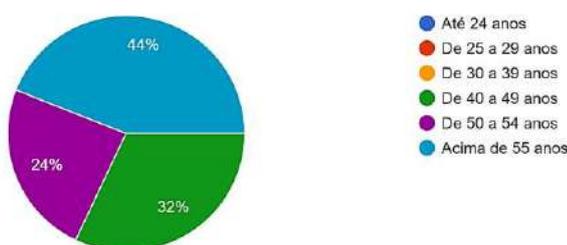
Os dados coletados demonstram que os sujeitos participantes da pesquisa são predominantemente do sexo masculino (84%).

4. Gênero:
25 respostas



Do total de participantes, 56% possuem idade entre 40 e 55 anos; entretanto, 44% dos professores possui idade superior a 55 anos.

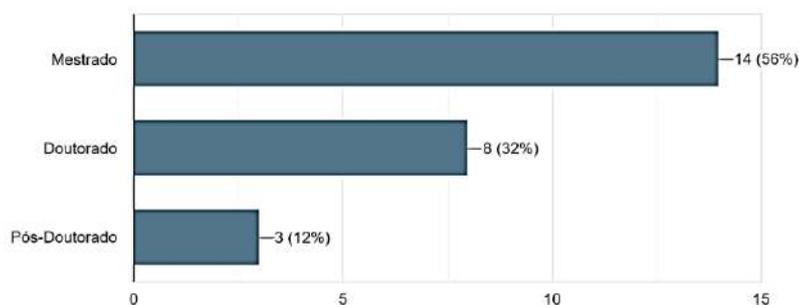
5. Faixa etária:
25 respostas



Em relação à titulação, o mestrado é a formação predominante entre os professores pesquisados (56%); por outro lado, observa-se que um número considerável dos professores possui o título de doutorado (32%) e pós-doutorado (12%), totalizando-se num percentual de 44%.

11. Indique sua MAIOR titulação *Stricto Sensu*:

25 respostas

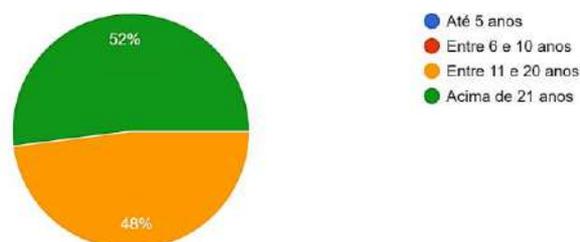


Recorrendo a Cunha (2010), podemos afirmar que este resultado está relacionado à exigência prevista na Lei nº 9.394/96, por meio da qual as instituições universitárias foram obrigadas a possuir, no mínimo, um terço do corpo de professores com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Soma-se a esta exigência, os reflexos oriundos da política de expansão da Pós-graduação *Stricto Sensu*, estabelecida pelo Plano Nacional de Educação – PNE. Nesse documento, estabeleceu-se como objetivos para a meta nº 14, aumentar, até 2024, para 60 mil o número de pessoas com titulação de mestrado e, para 25 mil, o número de pessoas com titulação de doutorado. É importante registrar que, de acordo com dados do Observatório do PNE, em 2019, o Brasil possuía 68.877 Mestres e 24.290 Doutores; ou seja, ambos os objetivos serão alcançados dentro do período estabelecido.

O tempo de atuação na docência superior demonstra que boa parte dos professores possui expressiva experiência, sendo que 48% possuem entre 11 e 20 anos de atuação e, a grande maioria, 52%, exercem a docência superior há mais de 21 anos.

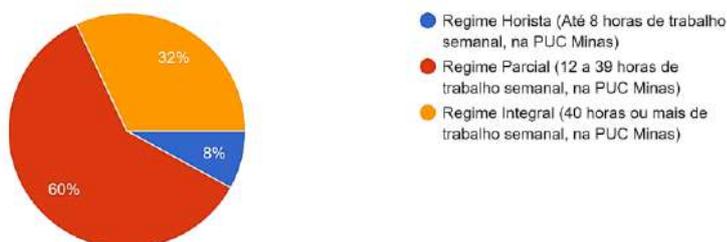
16. Tempo de atuação na docência superior:

25 respostas



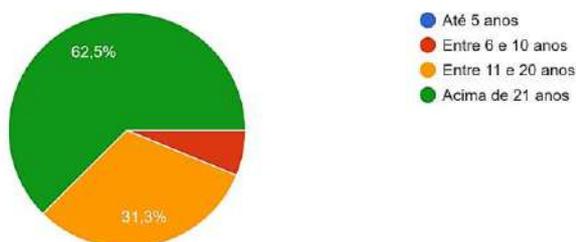
Quanto ao regime de trabalho, 60% dos professores estão contratados no regime de trabalho parcial; 32% no regime integral e apenas 8% no regime horista. De acordo com estes dados, podemos afirmar que o engajamento exclusivamente na docência é uma realidade para um grupo pequeno de professores (32%), uma vez que a grande maioria (68%) dos professores possuem uma carga horária de dedicação à docência de, no máximo, 12 horas de trabalho (regimes horista e parcial).

15. Regime de Trabalho (Incluindo carga horária destinada às atividades de estudo, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação)....institucional/apresentacao/glossario_4_edicao.pdf
25 respostas



Este resultado tem relação direta com o aspecto relativo à atuação profissional, onde 64% dos professores afirmaram exercer outra atividade profissional paralela à docência, com destaque para as funções de Advogado; Contador; Consultor e Coordenador.

19. Tempo de atuação profissional (excluída a docência)
16 respostas



Sobre o regime de trabalho dos docentes, chamou-nos a atenção o fato de que alguns professores, apesar de exercerem suas funções no regime de trabalho integral, isto é, possuem uma carga horária de trabalho na instituição equivalente a 40 horas semanais. Afirmaram também exercer outra atividade paralela à docência universitária.

Como podemos observar no gráfico acima, além da experiência na docência, os professores também possuem expressiva experiência profissional. Dos que exercem outra

profissão (16 professores), 63% possui mais de 21 anos de experiência profissional; 31% possuem entre 11 e 20 anos e 6% possuem uma experiência entre 6 e 10 anos.

Os dados obtidos por meio do questionário evidenciam as constatações dos pesquisadores referenciados neste estudo em relação ao perfil dos docentes universitários, melhor dizendo, trata-se de profissionais com vasta experiência profissional e formação *stricto sensu*, exercendo paralelamente à docência, outra atividade profissional.

5.2. Organização dos dados extraídos (entrevistas)

Este estudo contou com a participação de três professores que atuam nos cursos de Direito, Administração e Ciências Contábeis, ambos vinculados à Universidade PUC Minas – Unidade Contagem, todos com mais de dez anos de atuação na docência universitária. Apesar do universo considerado pequeno, entendemos que as informações obtidas foram extremamente úteis para que nossa discussão extrapolasse o campo das ideias.

Nesta etapa, realizamos a transcrição integral das entrevistas que gravadas por meio do *Google Meet*. Neste processo, utilizamos o recurso ou ferramenta de transcrição do *Google Docs*, chamado de “Digitação por voz”. Essa ferramenta nos permitiu transcrever as falas de cada orador, individualmente, o que facilitou consideravelmente o processo de transcrição. O processo de transcrição foi realizado em duas etapas. A primeira delas compreendeu a transcrição literal apresentada pelo *software*. Num segundo momento, foi necessário revisitar a gravação e, a partir daí, editar o texto realizando as adequações necessárias. Quanto a estas, para facilitar a leitura e análise, algumas marcas de oralidade foram suprimidas, como “é...” e “né” por “(...)”, exceto naqueles momentos em que essas expressões sugerem algum sentido significativo na conversação.

Antes de adentrarmos nas análises, cumpre-nos, ressaltar alguns aspectos relacionados à condução das entrevistas. Os entrevistados discorreram sobre os temas com certa liberdade. Na parte inicial das entrevistas, apresentou-se a pesquisa e os objetivos a serem alcançados. Para estabelecermos um clima mais informal, iniciamos as entrevistas indagando os professores sobre aspectos relativos à formação acadêmica e trajetória profissional pois, conforme afirma GIL (2008), isso confere ao entrevistador mais liberdade e dá à entrevista um caráter mais informal. Na sequência, os professores expressaram suas opiniões acerca das questões pertinentes aos eixos: formação acadêmica, trajetória profissional e prática pedagógica. No decorrer das entrevistas, visando um melhor esclarecimento ou

aprofundamento de algumas falas, foram realizadas intervenções pontuais por parte da pesquisadora.

5.3. Análise e interpretação dos dados extraídos (entrevistas)

Após o processo de revisão, realizamos a leitura das transcrições das falas dos professores entrevistados analisando os aspectos que estavam sendo discutidos e distribuindo suas falas nas subcategorias: “Formação docente”; “Trajetória Profissional” e “Prática Pedagógica”, conforme estabelecido no roteiro de entrevista semiestruturada. Posteriormente, as falas foram agrupadas em três categorias analíticas: “Processos Formativos”, o qual contemplou as subcategorias: formação docente e trajetória profissional; “Práticas Pedagógicas” e “Metodologia de Ensino”, as quais foram definidas levando-se em consideração o referencial teórico utilizado, o problema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados.

Nas linhas seguintes, apresentamos os dados obtidos em cada um dos eixos analíticos: Processos Formativos; Prática Pedagógica e Metodologia de Ensino.

5.3.1. Eixo: Processos Formativos

Neste eixo, os professores foram indagados acerca da formação acadêmica e como se deu o ingresso na docência superior; as contribuições da formação *stricto sensu* e sobre a importância da formação pedagógica e, por fim, sobre as ações de formação continuada realizadas durante a trajetória profissional, em serviço ou não, além dos desafios enfrentados ao iniciarem a docência superior.

5.3.1.1. Formação docente e o ingresso no ensino superior.

O(A) Professor(a) P20direito graduou-se em 1998 e passou a se dedicar primeiramente à Advocacia, muito embora afirmasse que, à época, sentia-se “[...] **vocacionado(a), eu gostava muito (...) da área acadêmica [...]**” (P20DIREITO, 2021, grifo nosso). Posteriormente à graduação realizou uma Pós-graduação *Lato Sensu* em Ciências Criminais e, anos mais tarde, o Mestrado e o Doutorado – ambos na área do Direito Processual. O(A) Professor(a) P4contábeis possui graduação em Ciências Contábeis e Mestrado em Administração. O(a) Professor(a) afirma que, para ele, a docência universitária foi “[...]”

muito mesmo que colocar a experiência profissional e prática acadêmica, né, com conteúdo teórico que a gente também aprendeu na universidade [...]” (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso). Já o(a) Professor(a) P19admcco possui formação na área de Administração; Mestrado na área de Marketing e Doutorado em Gestão do Conhecimento. Ingressou na docência lecionando em cursos técnicos.

Em relação às formações no nível *stricto sensu*, os professores P20direito e P4contábeis afirmam, respectivamente, que estas foram realizadas muito mais pela “pressão”, uma vez que este aspecto era uma condição exigida pelas instituições, e na expectativa de se encontrar o embasamento pedagógico necessário à docência no ensino superior:

[...] então sempre foi uma carga laboral bastante pesada que de fato interferia nisso... então, tipo assim o mestrado, doutorado eu fazia porque como eu queria estar em sala de aula isso era imprescindível; as instituições chegaram no momento que elas não estavam mais contratando se você de fato não tivesse [...] essa formação especializada...então é como... eu não tinha escapatória; então, eu fiz [...] de forma sacrificada sem poder de fato às vezes estudar tudo que eu gostaria... ler todas as obras indicadas e tudo mais [...] (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

[...] é percebido que eu **precisava de fazer hoje uma pós-graduação que me desse um pouco mais de base pedagógica, mais alguns elementos para poder levar para a sala de aula.** E aí eu fiz o *stricto sensu* e acredito que se não fosse *stricto sensu*, eu acho que teria muito mais dificuldade de lecionar do que eu tenho hoje [...] (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso).

Em relação ao ingresso na docência superior, o(a) professor(a) P20direito afirma que seu ingresso na docência se deu inicialmente de maneira informal (sem vínculo empregatício) em 2005, substituindo pontualmente alguns amigos professores. Sua profissionalização ocorreu somente em 2006, quando passou a ter o vínculo profissional com carteira assinada; entretanto, com atuação restrita a turmas especiais. Em 2015, após aprovação em processo seletivo, passou a lecionar disciplinas específicas do curso de Direito e a exercer efetivamente a docência universitária como profissão paralela à Advocacia. Atuando na docência universitária há mais de 20 anos, o(a) Professor(a) P4contábeis ingressou neste universo pouco tempo após concluir a graduação em Ciências Contábeis e sem ter cursado uma Pós-graduação. Esta constatação pode ser evidenciada no trecho a seguir: **“[...] logo quando eu me graduei, eu comecei a lecionar no semestre seguinte; não tinha quase pós-graduação, não tinha nada (...) e fui lecionar [...]**” (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso). O(A) Professor P19admcco iniciou a vida acadêmica, ainda como especialista, ministrando aulas na Educação Profissional, onde atua até o presente momento lecionando em cursos técnicos.

A primeira questão apresentada neste eixo foi: **“A formação na pós-graduação contribuiu para o exercício da docência? Se sim, cite em quais aspectos? Se não, justifique sua resposta”**.

Na visão dos professores participantes deste estudo, a realização de cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* contribuiu para o exercício da docência em relação aos aspectos “conteudísticos”, “investimento em pesquisa” e para uma “visão crítica” dos temas abordados em sala de aula, como pode ser observado nos excertos apresentados a seguir:

[...] então... o que que acontece em relação a esse aspecto é... nesse ponto [...] as especializações que eu fiz tanto *lato sensu* quando *stricto sensu* **não contribuíram para o exercício da docência é... nesse aspecto que a gente está comentando de um aspecto administrativo, psicossocial, pedagógico... é teve sim uma contribuição indescritível em relação ao aspecto “conteudístico”** [...] a minha formação técnico científica para poder ter conteúdo **para poder transmitir esse conteúdo aprendido para os meus discentes...**mas a questão de fato administrativa, pedagógica e psicossocial não houve uma contribuição específica [...] (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

[...] No meu caso, forneceu sim, porque a gente tinha inclusive disciplinas relacionadas à área pedagógica, na pós-graduação que eu fiz, mesmo sendo específica; disciplina de Metodologias, por exemplo, né...que eu acho que que contribuiu muito para poder (...), **para eu poder investir em pesquisas que antes eu não fazia**; antes de fazer a pós-graduação, eu quase não atuava com pesquisa; então assim, na prática, um dos elementos que me trouxe foi investimento em pesquisa...[...] (P4CONTABEIS, 2021, grifo nosso).

[...] me deu segurança, vamos dizer assim, a partir dos estudos que eu desenvolvi para dar aula na área de Estratégia, de forma específica. Então, (...) contribuiu sim, dentro deste processo **de me levar a uma análise mais crítica sobre os temas que eu trabalho no meu dia a dia enquanto professor** [...] (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso).

Os professores entrevistados também foram questionados se a Pós-graduação *Stricto Sensu* contemplava disciplina específica que aborde os conhecimentos necessários à docência superior.

Em relação a este aspecto, o(a) Professor(a) P20direito informou que “não”: “[...] aí, quando eu ingressei no mestrado e no doutorado, eu tive uma formação, digamos, com uma maior carga de cientificidade; mas, de fato, [...] **eu não me deparei com nenhuma disciplina que pudesse efetivamente nos preparar para a docência** [...]” (P20DIREITO, 2021, grifo nosso). Complementando sua fala, ele(a) afirma que a disciplina de Metodologia Científica, integrante da proposta pedagógica dos cursos de Mestrado e Doutorado, era voltada exclusivamente para o desenvolvimento de trabalhos científicos e, por isso, não contemplava os conteúdos pedagógicos necessários à docência universitária. A mesma percepção pode ser constatada na fala do(a) Professor(a) P4contábeis: “[...] **a gente tinha a**

disciplina de metodologia da pesquisa; tinha umas duas ou três disciplinas de metodologia [...] (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso). Podemos inferir que, com o passar do tempo, houve um crescimento na oferta de cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, bem como a introdução nestes cursos das disciplinas de metodologia ou didática no ensino superior, ambas voltadas à formação docente. Adicionalmente, constata-se que a maioria dos professores universitários “[...] desenvolveram nos cursos de mestrado e doutorado habilidades relacionadas ao método de pesquisa [...], a qual [...] conta com especificidades bem diferentes do método de ensino” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 198). Estes fatores fazem com que a questão da formação e exercício profissional da docência estejam em evidência no cenário educacional.

A segunda questão orientadora deste eixo está relacionada com a constatação obtida na pergunta anterior: **“Acha importante ou não a formação pedagógica para o curso em que leciona? Por quê?”**

O(A) professo(a) P20direito entende que a formação pedagógica é um aspecto imprescindível para atuação na docência universitária, mas destaca que, muitas vezes, este ingresso se dá de forma “intuitiva”, devido à carência dos conhecimentos pedagógicos relativos à profissão. O(a) professor(a) acredita que “[...] **é muita coisa que a gente precisaria ter pra gente ser um professor melhor [...] então... ficar melhor preparados nessa fase inicial [...]**” (P20DIREITO, 2021, grifo nosso). Este Professor afirma, ainda, que devido à sua vontade de ingressar na docência universitária, resolveu encarar o desafio mesmo sabendo que não se encontrava preparado(a) adequadamente para o exercício da profissão. Como podemos notar em sua, a questão mercadológica imperou sobre a sua decisão. Mesmo ciente da não preparação, percebe que uma oportunidade como esta pode não acontecer novamente mesmo que a formação pedagógica não seja uma exigência basilar para o ingresso na docência superior.

Os professores entrevistados reconhecem a importância da formação pedagógica no curso em que lecionam e destacam que tanto eles, quanto os demais colegas, não possuem os conhecimentos necessários à docência superior. A percepção dos professores pode ser evidenciada por meio dos excertos abaixo:

[...] quando, por exemplo, surgiu a oportunidade, eu falei ‘não’, **mesmo que eu não tenha nenhuma formação (que eu entenda que seja necessária)**, eu vou porque se, às vezes, eu perder essa oportunidade quem sabe lá na frente eu não consiga outra para poder ingressar no magistério...**então, a gente, às vezes, vai nessa pressão, nesse entre aspas – toque de caixa e não se prepara da maneira como eu acho que deveria ser [...]** a preparação [...]. (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

[...] eu percebo que **eu acho que é importante porque os professores do nosso curso, eles não têm uma base pedagógica, e sim, uma base apenas profissional.** Então, eles vêm para a formação da experiência profissional, mas, às vezes, sem saber lidar em sala de aula com aluno. **E aí a formação pedagógica, no nosso curso, ela é muito importante.** Eu acho que qualquer curso, mas o nosso curso, como a maioria dos professores; aí eu estou dizendo que os professores específicos de Ciências Contábeis, **eles não estudaram nada de metodologia de ensino. Eles não estudaram, visto na formação da graduação [...].** (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso).

[...] eu acho que é importante e há muitos colegas são excelentes professores, muito mais aquela história que a gente ouve do aluno: **“nossa, ele sabe muito, mas pena que não sabe ensinar”** [...] (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso).

Nos excertos acima, ficou evidente que para ingresso no ensino superior priorizava-se o saber técnico em detrimento ao saber pedagógico; em outras palavras, a exigência principal, em termos de formação, estava centrada no conhecimento técnico, ou seja, no domínio do conteúdo a ser ministrado. É bem verdade que o saber técnico pode ser bastante profícuo para a docência, porém, estudos demonstram que, no contexto da sala de aula, o saber pedagógico não pode ser desprezado, pois, conforme afirmam Pimenta; Anastasiou (2014), a tarefa de ensinar pressupõe o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente, visando a progressiva autonomia do aluno em relação ao conhecimento e o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão. Requer, ainda, habilidade para usar a documentação disponível, bem como o domínio científico e profissional do campo específico.

5.3.1.2. Trajetória Profissional

Em relação à trajetória profissional, a primeira pergunta apresentada foi: **“Você já realizou algum curso de formação continuada (formação pedagógica ou estudo sobre metodologias de ensino-aprendizagem)? Se sim, cite exemplos.”**

Durante sua trajetória profissional, o(a) professor(a) P20direito afirma não ter realizado nenhum curso voltado à formação pedagógica, apesar de reconhecer a importância desta formação e ter tido vontade de fazê-lo. Ele(a) atribui a isso a falta de tempo devido ao “conflito de sobrevivência”, ocasionado pela carga pesada de trabalho necessária para conseguir pagar as contas. O(A) Professo(a) P19admcco afirma que desconsiderando-se as ações promovidas pela Escola de Educação Profissional onde também atua e o mestrado *stricto sensu*, não realizou nenhum curso voltado à formação pedagógica. Em suas palavras [...] **curso específico fora deste ambiente profissional, senão, mesmo o *stricto sensu*, não;**

[...]. (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso). A mesma percepção foi identificada na fala do(a) Professor P4contábeis, o qual afirma a necessidade da formação pedagógica, especialmente, para o curso em que leciona [...] **eu acho, assim, que a gente precisaria, talvez, de uma forma geral, estudar a questão pedagógica, porque dos cursos é... esses cursos, de áreas específicas, né?** [...]. (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso).

Nesse sentido, nos vem à memória a seguinte reflexão, no que se refere à aprendizagem das pessoas adultas: “[...] pessoas adultas estudam pressionadas pelo meio cultural e social para resolver situações de remuneração salarial, melhorar seu “*status*”, sobreviver, conseguir sucesso em alguns planos pessoais [...]” (PRADA, 2007, p. 86), o que, muitas vezes, pode comprometer a assimilação dos saberes necessários à atuação profissional. Em relação aos cursos de formação disponíveis, Prada (2007) destaca que os professores continuam enfrentando dificuldades mesmo após conseguir realizar algum curso de formação. Isso ocorre porque geralmente os cursos não correspondem aos interesses dos docentes os quais, para realizá-los, precisam sacrificar seus momentos de descanso. O autor acrescenta ainda que, muitas vezes, o professor precisa custear com recursos próprios e realizar os cursos fora do contexto educacional [...] ora desrespeitando os conhecimentos dos professores, ora mudando a realidade de trabalho por outra que não interessa, nem a professores, nem a estudantes (PRADA, 2007, p. 91).

Entendendo que, provavelmente, boa parte desse público, por fatores diversos, não consiga investir na sua própria formação, a pergunta seguinte é mais direta nessa problemática: **“A Instituição em que atua oferece alguma ação de formação em serviço (cursos, oficinas, palestras, outros) voltada à formação continuada para a docência universitária? Se sim, quais?”**

Em relação às formações realizadas em serviço, ambos os professores destacam as Semanas de Avaliação e Planejamento promovidas pela Instituição na qual atuam; oportunidade em que, além dos aspectos de ordem administrativa, são oportunizados aos docentes cursos e palestras voltados à formação docente. Tais atividades podem ser realizadas de acordo com a disponibilidade; entretanto, os professores participantes destacam que o acúmulo de atribuições é um limitador para que se consiga realizar todas que gostariam, o que pode ser evidenciado nos excertos a seguir:

[...] E como eu disse sobretudo nessas semanas de avaliação e planejamento, a gente sempre tem as inscrições ali para participar de palestras muito interessantes todas com carga pedagógica relevante [...] e, às vezes, a gente só não faz tudo porque a gente não consegue compatibilizar; então, a gente faz a inscrição para aquelas

que, às vezes, a gente tem mais interesse que também são compatíveis com a nossa disponibilidade de horário, mas ela disponibiliza sim [...]. (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

[...] no final de cada semestre, a gente tem uma chamada **“semana de planejamento”**. É essa semana de planejamento, geralmente, a PUC sempre ofereceu temas relacionados à questão pedagógica do ensino; **mas não eram cursos, por exemplo, a gente sempre teve alguma palestra, algum seminário, relacionada à área pedagógica ao longo do tempo na Universidade**; sempre tem, a cada... todo semestre [...]. (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso)

No primeiro fragmento acima, o(a) professor(a) P20direito menciona que há oferta de “palestras” e, pelo que foi dito, os professores ficam livres para aderirem às atividades ofertadas de acordo com a disponibilidade; já no segundo fragmento, percebe-se que há oferta pela instituição de temas relacionados ao ensino. Entretanto, observa-se que faltam direcionamentos e investimentos para uma formação mais específica, como também pode ser observado na fala do(a) Professor(a) P19Admcco: **“[...] nós temos dentro da universidade, uma semana de planejamento e que, nestes momentos, nós temos sim, oportunidades, mas é uma decisão do professor, porque eu escolho o que eu vou fazer [...] e na Universidade, eu não tenho esse canal, tá certo, nós não temos essa estrutura para uma formação específica, não há investimento da universidade [...]”** (P19ADMCCO, grifo nosso). Sobre esta questão, Pimenta; Anastasiou (2014) consideram que:

Não trazendo consigo elementos de formação inicial para a docência, era de se esperar que esse processo fosse objeto imediato de compromisso institucional, que proveria momentos específicos de capacitação em serviço. No entanto, tais iniciativas não ocorrem institucionalmente, e nem mesmo individualmente, **como seria necessário e esperado** (ANASTASIOU, 2014, p. 175, grifo nosso).

Assim, sem desconsiderar a relevância das iniciativas institucionais voltadas à capacitação dos professores, percebemos que, apesar de apresentarem contribuições à melhoria da prática docente, tais iniciativas são incipientes por não suprirem, de maneira efetiva, a carência de conhecimentos pedagógicos necessários à atuação docente.

Sobre esta questão, Pimenta; Anastasiou (2014) ressaltam que os professores [...] não são questionados, nem nos editais nem cotidiano, os elementos que possibilitam ao profissional que domina uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhá-la em situação específica de ensinar. Assim, entendemos que, na formação continuada, o professor continuará priorizando, em sua formação, os conhecimentos relativos à área profissional, uma vez que os processos seletivos para ingresso na docência universitária não trazem exigências quanto à obrigatoriedade de formação pedagógica; daí a importância das ações de formação

organizadas em serviço priorizarem os conhecimentos pedagógicos necessários à função docente.

Na visão do(a) professor(a) P20direito, outra grande dificuldade encontrada pelos professores é a compatibilização de horário para participar das formações realizadas em serviço. A mesma dificuldade também foi relatada pelo(a) Professor(a) P4contábeis ao apontar a falta de tempo para se dedicar à docência como a maior dificuldade encontrada na atualidade, como podemos observar no excerto abaixo:

A minha com dificuldade é não ter tempo para me dedicar só à docência. Gostaria muito de um tempo a **dedicar só à docência porque a falta de tempo faz com que, às vezes, a gente não consiga preparar uma aula da forma adequada**, como a gente gostaria de preparar. Então, assim, no meu caso, as dificuldades, hoje é, realmente, o tempo; estar trabalhando em dois lugares, tudo faz com que a gente não consiga dedicar-se com mais tempo, (...), para poder (...) **fazer reciclagem, para poder estudar mais** [...] (P4CONTABEIS, 2021, grifo nosso).

Podemos inferir, a partir das declarações apresentadas pelo(a) professor(a) P4Contábeis, que há, por parte dos professores, o reconhecimento de que, muitas vezes, as aulas não são preparadas adequadamente. Sobre esta questão, Pimenta, Anastasiou (2014) defendem a necessidade de se melhorar as condições de trabalho dos professores universitários para se garantir maior envolvimento institucional, a construção de projetos pedagógicos coletivos, bem como a criação de espaços para discussão, avaliação e proposição de novas práticas. Para ilustrar esta realidade muito comum no ambiente universitário, recorreremos à pesquisa de análise de perfil, realizada com os professores participantes deste estudo. De acordo com os dados obtidos, 68% dos professores estão contratados nos regimes horistas ou parcial, exercendo uma carga horária de trabalho de, no máximo, 12 horas/aula semanais. Neste contexto, 64% dos professores afirmam exercer outra profissão paralela à docência universitária: prática muito comum em grande parte das instituições; as semanas de formação, geralmente, são realizadas paralelamente às atividades docentes, em turno distinto de atuação ou, ainda, nos finais de semana, aos sábados.

O(A) professor(a) P4contábeis ressaltou que a instituição sempre buscou munir os professores das condições necessárias para desenvolvimento da docência. Citando exemplos práticos, ele destaca que os conhecimentos obtidos com as temáticas “Gamificação” e “Taxonomia de Bloom¹⁷”, ambas oferecidas durante as Semanas de Planejamento, os quais

¹⁷ A **taxonomia dos objetivos educacionais**, também popularizada como *taxonomia de Bloom*, é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais. A classificação proposta por Bloom dividiu as

vem sendo colocados em prática nas atividades relativas à docência. Exemplificando sua fala anterior, o(a) professor(a) P20direito destacou que teve a oportunidade de participar de uma palestra sobre a temática “avaliação”. Segundo ele(a), as contribuições desta palestra foram no sentido de fazer os docentes refletirem sobre o real sentido das avaliações, tendo como preocupação principal a aprendizagem dos alunos e deixando um pouco de lado aquela visão muitas vezes “arraigada” de hierarquia e controle voltada, muitas vezes, à memorização dos conteúdos. Afirma, ainda, que a participação na palestra o(a) fez refletir sobre as “ferramentas” utilizadas que não necessariamente estariam avaliando se realmente houve aprendizagem. Afirma, por conseguinte, que a diversificação dos instrumentos de avaliação, citando como por exemplo os debates, as discussões e os seminários, poderiam ter um resultado mais “producente” e “profícuo”. Nas palavras do(a) Professor(a) P20direito:

[...] então, teve uma palestra bastante interessante... eu não me recordo aqui de fato o nome [...] do professor com quem nós conversamos e o título da palestra, mas ela realmente dizia respeito dessa questão dos processos de avaliação e foi muito interessante para abrir a nossa mente, mostrar que existem outras ferramentas que possam de fato aferir essa aprendizagem ou não (que a gente precisa)...digamos assim... evoluir nessa nossa preocupação [...] com determinados processos avaliativos que, às vezes, no fundo, no fundo, não estão servindo propriamente para avaliar se houve aprendizagem ou não; [...] então, isso de fato foi bastante interessante... **a gente mudar essa perspectiva, trazer ali outras ferramentas, outras formas de avaliação... às vezes, um debate, uma discussão, um seminário: alguma coisa sempre vai ter um resultado muito mais produtivo, muito mais profícuo** também às vezes (...)... do que aquela prova tradicional que a gente vai ali trazer aquelas questões objetivas, etc. que a gente vai preocupar com cola e tudo mais...; então, foi uma palestra bastante interessante...(...) essa questão da preocupação com a avaliação [...]. (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

No trecho acima, percebe-se que o(a) Professor(a) P20direito reconhece que a formação realizada em serviço favorece a aprendizagem dos alunos ao considerar que a utilização de novos métodos de avaliar, tais como debates, discussões ou seminários podem levar a um resultado mais “producente” e “profícuo”. Em relação à avaliação, é pertinente ressaltarmos aqui o pensamento de Masetto (2010), o qual reforça que a avaliação do desempenho discente somente será efetiva para a aprendizagem se este processo e suas técnicas forem planejados adequadamente, pois “[...] os objetivos definidos serão os grandes

possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: a) o cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual; b) o afetivo, abrangendo os aspectos de sensibilização e gradação de valores; c) o psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o aparelho motor. Cada um destes domínios tem diversos níveis de profundidade de aprendizado. Por isso a classificação de Bloom é denominada hierarquia: cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior. O terceiro domínio não foi terminado, e apenas o primeiro foi implementado em sua totalidade. Fonte: Wikipedia (2022).

indicadores de como organizar o processo de avaliação, pois é sensato pensar que precisamos saber se os objetivos foram alcançados ou não [...]” (MASETTO, 2020, p. 163). Desta forma, torna-se imprescindível que a definição das técnicas utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem considere os objetivos que se deseja avaliar, tendo como premissas identificar as aprendizagens já alcançadas e motivar o aluno para que recupere e/ou alcance o que ainda não conseguiu aprender. Na visão do autor, esta estratégia favorece o desenvolvimento das atitudes de parceria e corresponsabilidade no aluno.

Esta afirmativa pode ser ilustrada a partir das respostas apresentadas à seguinte questão: **“Além das ações formativas já realizadas, cite outras que podem contribuir para o exercício da docência no curso em que atua. Justifique sua resposta”**. Em sua resposta, o(a) professor(a) P20direito destaca algumas palestras voltadas à discussão sobre novas metodologias de aprendizagem:

[...] Então, essa preocupação de como que a gente vai tentar também despertar isso no aluno para ele compreender que ele é um sujeito relevantíssimo nesse processo de aprendizagem e de construção do conhecimento. Que não é o professor que vai chegar ali, [...] (entre aspas) jogar, despejar o conteúdo e ele vai engolir aquilo tudo, reproduzir sem nenhuma reflexão, sem nenhuma crítica [...]; **então, a gente teve também muitas palestras interessantes nesse sentido: de tentar contribuir para transformar esse aluno num sujeito consciente e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem [...]**. (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

Conforme o relato do Professor P20direito, parece estar internalizada a ideia de que o Educando é o centro do processo de aprendizagem, entretanto, o(a) professor(a) não especifica como direciona esse esclarecimento em suas aulas; em outro momento esse Professor cita a perspectiva dialógica. Já o(a) Professor(a) P4contábeis afirma que, de forma geral, entende que os aspectos pedagógicos deveriam ser estudados pois os professores não possuem uma base pedagógica para atuar em sala de aula. Em suas palavras: [...] **eu não conseguiria dizer pra você uma específica, mas eu acredito que, de forma geral, os professores precisariam de uma formação, é (...) relacionada à área pedagógica [...]**. (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso).

Em relação à formação pedagógica do professor universitário, é preciso pensar a formação de profissionais que atuam numa sociedade do conhecimento. Neste cenário, exige-se dos professores um conhecimento que ultrapassa os limites da especialidade, exigindo-se, portanto, outras práticas docentes, tais como pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade, comparar e analisar as informações, apresentá-la a seus alunos. Em outras palavras, aprender a trabalhar com toda a complexidade que envolve o processo de

aprendizagem faz parte da formação pedagógica do professor na atualidade. Franco (2016, p. 536) afirma que “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. Para se transformar em prática pedagógica, a prática docente requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. Entretanto, é importante considerar que a mudança nas práticas docente está diretamente relacionada à atualização da instituição educacional que, muitas vezes, não disponibiliza recursos adequados para desenvolvimento das aulas; investimento em formação docente, visto que muitos professores não reúnem os conhecimentos necessários para trabalhar com a tecnologia, além de superar a metodologia de ensino “tradicional” que ainda vigora em grande parte das instituições educacionais brasileiras. Portanto, para que possam se concretizar, as mudanças na formação e na prática pedagógica exigirão dos professores um trabalho de educação permanente e em serviço, possibilitando-lhes desenvolver atitudes diferenciadas e adequadas às novas exigências de formação na atualidade (MASETTO, 2009).

Os professores também foram indagados sobre os desafios enfrentados no cotidiano da profissão: **“Relate sua trajetória profissional como docente no curso em que leciona, realçando os desafios enfrentados no cotidiano da profissão”**.

O(A) Professor(a) P4contábeis (2021) afirma que começou a lecionar no semestre seguinte à sua formação no curso de Ciências Contábeis, tendo sido convidado para a docência ainda durante sua banca de TCC. Para ele(a) o desconhecimento dos aspectos pedagógicos, bem como a falta de experiência aliada ao curto tempo de preparação foram desafiantes para ingresso na docência superior. Em suas palavras:

Imagine só isso, um professor, uma pessoa que nunca tinha passado pela cabeça, você, professor, começar a lecionar na instituição que ele estudou e numa turma que ele tinha estudado no semestre anterior [...]. [...] Então, realmente, assim, foi um desafio muito grande chegarmos em sala de aula, só com uma experiência profissional, sem nunca ter estudado uma disciplina de pedagogia e sem nunca ter pensado que um dia seria professor [...]. (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso)

Entretanto, o(a) Professor(a) P4contábeis, acrescenta que o maior desafio enfrentado em toda a trajetória profissional ocorreu durante a Pandemia da COVID 19, o que pode ser ilustrado no excerto a seguir:

[...] até hoje, o grande desafio, para mim, o maior deles foi o dos 2 últimos anos, que foi na pandemia. **Ninguém estava preparado para dar aulas na pandemia; a gente estava acostumado com sala de aula,** ver o aluno, escrever no quadro, eventualmente, usava o *powerpoint*, e aí, de uma sexta-feira para a segunda, nós recebemos a notícia que a gente... que as aulas seriam ao vivo; seriam online e ao vivo e por meio de aplicativos que a gente nunca tinha utilizado: **e foi aquela correria, porque, no primeiro trimestre, não teve nem tempo de treinar ninguém;** porque foi uma terça para uma segunda, **então é aquela história: “Tivemos que trocar o pneu do carro, com ele andando”;** quando já tinha um mês de aula, de início de aula, a gente teve que mudar a forma de lecionar. [...]. (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso).

Sobre a questão pontuada pelo(a) Professor(a) P4contábeis, convém mencionar pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa GESTRADO (2020), o qual ressalta que o novo contexto mundial provocou mudanças significativas e repentinas na forma como eram desenvolvidas as atividades docentes, obrigando os professores há, em curto espaço de tempo, substituir a tradicional relação presencial professor x aluno por atividades não presenciais. Mesmo apresentando resultados relativos ao contexto da educação básica, entendemos, pela nossa ambiência no ensino universitário, que esta afirmativa também se aplica ao contexto da educação superior. Neste cenário, o(a) professor(a) entrevistado(a) ressaltou que o uso das tecnológicos trouxe muitas contribuições para a docência e que, nestes dois últimos anos, os professores aprenderam que a tecnologia também pode ser utilizada no ensino presencial, citando como exemplo *softwares* e aplicativos considerados, até então, de difícil utilização.

Para o(a) Professor(a) P20direito, um grande desafio enfrentado no início da carreira docente foi a resistência dos alunos. Segundo ele(a) talvez isso se deva ao fato de que a maioria dos alunos possuía uma idade mais avançada que a sua, além de já atuarem na área da segurança (pública e privada) e, por este motivo, conheciam o dia a dia da área criminal. Neste contexto, foi desafiador conseguir o respeito e credibilidade deste público que o(a) considerava despreparado(a) para conduzir a disciplina. Somava-se a isso, o fato de que na Instituição, era a primeira vez que um(a) professor(a) na sua condição assumia esta disciplina, o que causou certa “estranheza” e “curiosidade” por parte dos alunos:

[...], mas eu não era respeitada pela aparência, não era respeitada por ser mulher; então, assim (...) às vezes, **eu tinha que me desdobrar muito: dar uma aula excelente para poder ver se a pessoa começava ali a me respeitar (...)** então alguns desafios eles passaram por uma certa (...) um certo machismo, por uma certa... um certo julgamento de aparência física e de idade [...]. (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

A dificuldade em lidar com os conflitos ocasionados na relação professor – aluno também foram evidenciados na trajetória do(a) Professor(a) P20direito. Tais conflitos foram

ocasionados, na sua visão, por uma certa “ingenuidade” e, por muitas vezes, não saber definir com clareza as regras em que a disciplina seria executada:

[...], mas o aspecto pedagógico, às vezes, é não definir muito bem as regras de como a disciplina vai ser ministrada de como as avaliações serão feitas por que qualquer coisinha que você, às vezes, ‘escorrega’ ali – aquilo é utilizado contra você [...]. (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

Realizando um retrospecto de sua trajetória, o(a) Professor(a) P20direito entende que o início de sua trajetória foi marcado pela insegurança e medo constante de possíveis questionamentos, apesar de dominar os conteúdos que seriam ministrados na disciplina. Com o passar dos anos, afirma, a insegurança e o medo de não conseguir passar o conteúdo da maneira adequada foram ficando para trás; foi se sentindo muito mais seguro(a) para “transmitir os conteúdos” aos alunos. Em relação a esta afirmação, Salles (2004) ressalta que “[...] só se torna professor depois de se formar e essa formação depende de determinados requisitos indispensáveis para iniciar-se na profissão [...]” (SALLES, 2004, p. 3).

A ausência dos conhecimentos pedagógicos necessários à docência é outro fator que, na visão dos Professores P20direito e P4contábeis, fez com que algumas dificuldades fossem vivenciadas no dia a dia da profissão:

[...] eu não tinha as competências e as habilidades para lecionar [...]; a questão pedagógica realmente [...] a gente vai adquirindo com o tempo [...]; apesar de ter certeza que a gente poderia ter uma preparação pedagógica...É mais estruturada pra gente [...] estar mais municiado, não no sentido negativo, mas no sentido de [...] **ter mais ferramentas para poder lidar melhor com situações de sala de aula; eu, às vezes, também penso que não tem outra forma de aprender isso a não ser em sala de aula;** eu acho que tem que ter ali um manancial mínimo que a gente, às vezes, não tem mesmo isso, não nos é passado[...] (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

[...] Então assim, quando eu entrei para a sala de aula para lecionar, eu fiquei com muito medo por isso, **porque não tinha sido preparado para dar aula [...]. É mais sair da graduação e ir lecionar sem ter uma base pedagógica, com certeza, vai ser uma aula deficiente. É [...] o professor, vai conseguir ali transmitir o seu conteúdo ou, às vezes, vai ter dificuldade porque não tem uma base pedagógica;** então, eu acho que, eu entendo que, por nosso curso, essa... você tem essa experiência, em alguma disciplina, ou algum outro curso de formação, mesmo que seja um curso de curta duração, eu acho que faz a diferença. (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso)

Em relação à formação pedagógica, o(a) Professor(a) P19admcco afirma vivenciar “dois mundos diferentes” por atuar na educação profissional e na educação superior. Ele(a) relata que teve acesso a alguma base pedagógica por também lecionar na educação

profissional. Já na Universidade, ressalta, muitos de seus colegas não sabem, por exemplo, o que seria a metodologia da “sala de aula invertida”. Em suas palavras, é como se estivesse falando “coisa de gringo”, entretanto, afirma que sua realidade é um pouco diferente e que se sente mais próximo deste assunto: “[...] **então, e eu, de alguma forma, (...) estou mais próximo[...]**” (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso)

Ao discorrer sobre a profissionalidade da docência universitária, Masetto (2020) apresenta a formação pedagógica como um fator essencial para o êxito da função docente, destacando que esta competência se desenvolve em três áreas específicas: na área do conhecimento, na área pedagógica e na dimensão política. Nas palavras do autor, a competência na área pedagógica:

[...] **ajuda o professor a descobrir e implementar o seu papel de mediador pedagógico e o de seu aluno como protagonista de sua formação profissional**, construindo parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo dessa formação [...]. (MASETTO, 2020, p. 851, grifo nosso).

Na visão do(a) Professor(a) P4contábeis (2021), os professores enfrentam muitos desafios quando ingressam na docência universitária o que se deve à ausência dos conhecimentos pedagógicos necessários. Para ele(a): “[...] **foi um desafio muito grande quando chegam em sala de aula, só com uma experiência profissional, sem nunca ter estudado uma disciplina de pedagogia e sem nunca ter pensado que um dia seria professor [...]**” (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso). O(A) Professor(a) ressalta, ainda, que possuía muita experiência profissional em sua área de atuação (conhecimentos técnicos), entretanto, para o exercício da docência superior, devido à ausência dos conhecimentos necessários, se baseou nas práticas de seus professores: “[...] **Eu peguei o conteúdo que meu professor tinha ensinado no semestre anterior e falei assim: “Eu vou na mesma toada”, com o mesmo material que ele produziu; o que eu tinha aprendido no semestre anterior [...]**” (P4CONTÁBEIS, 2021 grifo nosso,). Corroborando esta afirmação, Pimenta; Anastasiou (2014) destacam que ao ingressar na docência os professores levam consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor, adquiridas ao longo da trajetória escolar e, “[...] sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 79).

O(A) Professor(a) P20direito ressalta, ainda, as dificuldades encontradas para condução das disciplinas e a falta de suporte por parte das instituições:

[...] até questões assim às vezes básicas sabe é como, por exemplo, **até como preencher um diário de classe; elaborar um plano de ensino (...) distribuir a temática ao longo do semestre pra gente conseguir (...) passar todo o conteúdo que o plano de ensino nos exige (...)** tudo isso eu acho que de fato falta; não é que a gente vai aprendendo realmente com o tempo (...) **às vezes, você entra para uma instituição, o coordenador não te traz essa orientação, ninguém do corpo administrativo te traz [...].** (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

Isso se deve ao fato que não há no ambiente institucional, espaços para se discutir ou repensar as atividades realizadas, fazendo com que a docência fique restrita à sala de aula, estando as responsabilidades institucionais limitadas aos processos de contratação dos professores. Assim, os professores ingressam em cursos já aprovados e com a definição das disciplinas em que atuará e, a partir daí, se responsabilizam solitariamente pelo exercício da docência, recebendo as ementas prontas e planejando individualmente suas aulas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Em outras palavras, muitas vezes não encontram suportes e/ou orientações efetivas por parte das Instituições acerca do desenvolvimento da disciplina.

O(A) Professor(a) P19admcco afirma não ter encontrado muitas dificuldades para lecionar na educação superior, pois já atuava, há algum tempo, com a docência em cursos técnicos (educação profissional). Para ele, sua maior dificuldade estava relacionada ao “método de trabalho”, às vezes, essencialmente teórico, adotado pela Universidade. Em suas palavras:

[...] foi difícil pra eu entrar nesse mundo muito (...) a Universidade, ela (...) ela tem um valor muito grande, no aspecto teórico (...) eu reconheço a importância disso, sei da importância dessa realidade científica, **mas eu vou muito em cima do estudo de caso, da questão aplicada, então essa foi uma dificuldade [...].** (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso).

Exemplificando sua fala, o(a) Professor(a) esclarece que no início de sua carreira encontrou dificuldades para adotar uma metodologia de ensino diferenciada no âmbito da Universidade. Segundo afirma, havia uma valorização dos aspectos teóricos em relação à aplicação prática e, por isso, sua metodologia de trabalho gerava desconfiança tanto da Instituição quanto dos próprios alunos. Em suas palavras: “[...] **então, lá no passado, havia uma grande (...) não vou falar “resistência”, mas uma desconfiança, um pouco, nas metodologias mais ativas, entende? [...].** (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso).

5.3.2. Eixo: Prática Pedagógica

As questões apresentadas neste eixo tinham como objetivo **conhecer as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de cursos de bacharelado**. Para isso, os professores foram indagados acerca da compreensão do termo prática pedagógica, qual a importância das práticas pedagógicas para desenvolvimento das atividades de ensino e sobre as dificuldades encontradas para desenvolvimento das atividades de ensino.

Franco (2016) afirma que as ambiguidades existentes ocasionaram equívocos nos discursos pedagógicos, provocando entendimentos dúbios em relação ao sentido do termo prática pedagógica e que este conceito pode variar em função da compreensão de pedagogia e, até mesmo, do sentido que se atribui à prática. No ambiente universitário, é muito comum nas falas de alunos e professores, uma: “[...] **certa tendência em considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação da aula**, ou seja, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula.” (FRANCO, 2016, p. 535, Grifo nosso). Entretanto, a autora ressalta que existem práticas pedagógicas construídas pedagogicamente e outras que não consideram esta perspectiva. Numa perspectiva crítica, uma aula somente será pedagógica quando for organizada em torno de intencionalidades e na construção de práticas que dê sentido a elas. Assim, para que as mudanças na prática pedagógica ocorram, os professores precisam tomar consciência de todo o processo educativo e das ferramentas utilizadas.

Assim, a primeira pergunta apresentada aos professores foi: **“O que você entende por prática pedagógica?”**.

A necessidade de superarmos a visão limitada de prática enquanto mera transmissão de conteúdos se desejamos formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, como vimos neste estudo, é imprescindível. Entretanto, Franco (2016) ressalta que essa concepção limitada ainda está bastante enraizada no pensamento dos professores universitários, como podemos observar nos excertos abaixo:

[...] essa eu compreendo que **são efetivamente as ferramentas das quais ele possa se valer para tentar transmitir o conteúdo** (...) eu entendo dessa forma (...) então entendo **como ferramentas mesmo ou seja como técnicas de transmissão de conteúdo** [...]. (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

[...] eu acredito que a prática pedagógica – **ela leva em conta a postura do professor, em sala de aula, o relacionamento dele com o aluno, em sala de aula também; as tecnologias e os instrumentos que ele utiliza para lecionar, as ferramentas tecnológicas que ele também adota em sala de aula** (...) é (...) eu acho que a forma como elabora os seus instrumentos avaliativos – também pode

ser entendido como prática pedagógica; eu acho que tudo isso, sabe, acho que mais isso aí que eu poderia dizer que leva em conta o conceito de prática pedagógica. Acho que até os instrumentos que o professor utiliza para lidar em sala de aula [...]. (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso).

[...] Eu entendo por **aquilo que eu faço, em uma de aula e fora da sala de aula, com o objetivo de ensinar um determinada habilidade ou competência** dentro da minha disciplina [...] (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso).

Analisando as falas dos professores participantes percebemos que o conceito de prática pedagógica está relacionado à uma visão do que entendem se tratar de “metodologia”. Entretanto, de acordo com Franco (2016), quando falamos de prática pedagógica é preciso considerar algo além da prática didática, envolvendo “[...] as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente [...]” (FRANCO, 2016, p. 542), ou seja, além das técnicas didáticas também estão presentes as perspectivas e expectativas dos professores, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência. Em outras palavras, podemos afirmar que a prática pedagógica compreende um conjunto de ações organizadas intencionalmente para estimular o aprendizado e o interesses dos alunos.

Os(a) professores entrevistados também foram indagados sobre **“Qual a importância das práticas pedagógicas utilizadas por você para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem?”**.

Sobre esta indagação, o(a) professor(a) P20direito disse entender que as práticas adotadas são relevantes no sentido de fazer com que o aluno interprete melhor o conteúdo que será abordado e consiga fazer uma aplicação “fática” deste conteúdo. O(a) Professor(a) P4contabeis acredita as práticas adotadas tem como principal objetivo aliar teoria à prática e assegurar um maior envolvimento do aluno, visto por ela como a “grande chave de tudo.” Nas palavras do(a) professor(a) **“[...] quanto o aluno está envolvido, ele aprende, a gente tem (...) a gente fica estimulado também a ensinar, até para despertar o interesse; eu acho que quando o aluno tem interesse no conteúdo, ele consegue aprender [...]”** (P4CONTÁBEIS, grifo nosso). Segundo o(a) professor(a) P19admcco, com as práticas utilizadas em sala de aula, os alunos têm a oportunidade de aprender uns com os outros, trocar experiências, compartilhar ideias. Enquanto professor(a) procura propor atividades que estimulem o trabalho em grupo e favoreçam uma participação mais ativa dos alunos, conforme ilustrado no excerto a seguir:

[...] na perspectiva que eles aprendem uns com os outros; ou seja, ele, ele... **não é só para um processo de ficar me ouvindo; ele sozinho, pegando um livro para estudar; um determinado conteúdo decorando alguma coisa para responder;** eles já descobriram que eu nunca vou perguntar o que é tal conceito...eu vou me esforçar para colocar o conceito no enunciado de qualquer questão que vá colocar; e eu quero ouvir e a partir daí, (...) como é que a gente aplica isso? [...]. (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso).

Para finalizar as questões relativas ao eixo prática pedagógica, solicitamos aos professores que relatassem as dificuldades encontradas para a docência universitária: **“Quais as dificuldades encontradas por você para desenvolvimento das atividades de ensino?”**

Sobre esta questão, P20direito menciona o próprio desconhecimento das “técnicas” e das “práticas pedagógicas o que, afirma, se deve à ausência de formação neste sentido. Este desconhecimento pode ser ilustrado a partir do trecho a seguir:

[...] quando você, por exemplo, me pergunta: quais são as práticas pedagógicas e etc., **tecnicamente, eu não sei te falar porque isso não me foi ensinado percebe? Então, quando você fala, mas o que você usou um estudo de caso, uma análise de um filme e tal a gente não sabe isso; a gente não sabe, por exemplo, nome técnico disso; a gente não sabe que isso é uma prática pedagógica [...] até nominalmente falando a gente desconhece então [...].** (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

O desconhecimento em relação à conceituação e aplicabilidade das diferentes técnicas pedagógicas que podem ser utilizadas para dinamização das aulas, fica mais evidente no excerto a seguir:

[...] É como vai ser aplicada sim agora que ela trata exatamente e sem então, eu acho, que não só enumerar quais são as práticas, é explicar. Por isso eu brinquei, **falei uma espécie de glossário; é delimitar conceito mesmo! falar o que é uma metodologia invertida, o que é um estudo de caso. E depois, obviamente, ensinar como desenvolver aquela técnica que, às vezes, quando a gente fala de um estudo de caso [...];** até o que eu estou chamando de estudo de caso pode não ser propriamente um ‘estudo de caso’ porque, às vezes, eu estou simplesmente ‘contando um caso’ para o aluno, explicando para ele como que aquele caso foi interpretado e como que a lei foi aplicada àquele caso; eu não sei se isso, por exemplo, é propriamente o que a gente vai chamar de estudo de caso [...]. (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

Percebe-se, claramente, na fala do(a) professor(a) P20direito que a ausência de formação pedagógica limita sua atuação enquanto docente, uma vez que a escolha/utilização de determinadas técnicas sem levar em consideração os objetivos de aprendizagem a serem alcançados não garantem sua efetividade e, conseqüentemente, podem impactar no processo de aprendizagem dos alunos. Para esta afirmação tomamos como referência as contribuições de Masetto (2010), o qual afirma que por ser tratarem de instrumentos de apoio à docência, as

técnicas só podem ser compreendidas e utilizadas adequadamente se estiverem relacionadas aos objetivos de aprendizagem e possibilitarem o alcance destes. O autor complementa, citando três consequências decorrentes desta afirmação, a saber: a) No processo de aprendizagem, o professor trabalha com vários objetivos, o que demanda, certamente, a utilização de técnicas variadas; portanto, não é possível ajudar os alunos a alcançá-los utilizando uma ou duas técnicas, exclusivamente. Assim, o professor precisa conhecer e dominar diferentes técnicas para que tenham condições de escolher a que melhor se adapta ao objetivo que está sendo proposto; b) O grupo de alunos/turma é diferente, portanto, uma técnica que atende a um grupo pode não obter o mesmo resultado em outro grupo, devido a diversos fatores. Este fato reforça a necessidade de que o professor conheça e domine várias técnicas que possam ser utilizadas num mesmo objetivo; c) A necessidade de se variar as técnicas no decorrer da disciplina/curso, uma vez que esta exerce influência direta no nível de motivação dos alunos; bem como a necessidade de que os objetivos propostos para a aula estejam claramente definidos (MASETTO, 2010).

Na visão do(a) professor(a) P4contábeis sua maior dificuldade está na falta de tempo para se dedicar à docência, especialmente para preparar uma aula de forma adequada. Em suas palavras: **“A minha com dificuldade é não ter tempo para me dedicar só à docência. Gostaria muito de um tempo a dedicar só à docência porque a falta de tempo faz com que, às vezes, a gente não consiga preparar uma aula da forma adequada, como a gente gostaria de preparar”** (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso). É importante destacar que o planejamento das atividades de ensino é um fator crucial para o envolvimento ativo dos alunos no processo de construção do conhecimento. Para isso, torna-se imprescindível a antecipação, por parte professor, dos objetivos de aprendizagem, bem como o acesso prévio aos materiais necessários ao desenvolvimento da aula (BACICH; MORAN, 2018).

Para o(a) professor(a) P19admcco, as dificuldades estão relacionadas à disponibilidade dos recursos necessários à execução das aulas. Para ele(a) a indisponibilidade dos recursos necessários, tais como laboratórios, inviabiliza a adoção de uma metodologia “diferenciada” obrigando o professor a adotar um modelo tradicional de ensino comumente utilizado. Esta afirmação pode ser evidenciada no excerto a seguir:

[...] Às vezes, **nós temos dificuldades de obter uma infraestrutura adequada para aquilo que eu quero trabalhar. Então, eu quero uma sala com mesa redonda, porque eu quero que eles estejam ali trabalhando, com uma folha A3 em cima**, desenvolvendo um modelo, por exemplo, ok? então, às vezes, eu não tenho essa infraestrutura; eu já “apelei” de tirar foto dos alunos sentados no chão e mandar para a Pró-reitoria para poder dizer o seguinte: *“olha só a situação dos*

alunos para um processo”; ou seja, não temos uma sala especialmente desenvolvida para isso [...] [...] **Então, às vezes falta uma infraestrutura para uma realidade diferenciada**, excelente para você sentar e ir lá para a frente, tem até um tablado, pra você fica acima e pra isso é ótimo. **Mas se você sair do modelo tradicional, a infraestrutura não ajuda, entende? Se a gente vai utilizar laboratórios, por exemplo, são muito bonitos concorridos, nem sempre eles estão disponíveis [...].** (P19ADMCCO 2021, grifo nosso)

Percebe-se na fala do(a) professor(a) que a qualidade da aula está associada à disponibilidade de recursos e de uma infraestrutura que atenda às situações de aprendizagem inerentes à área de formação; laboratórios e outros ambientes que pudessem ajudar numa aula diferenciada, segundo o(a) professor(a), também são escassos e nem sempre estão disponíveis. Sobre esta questão, Pimenta; Anastasiou (2014) esclarecem que:

A respeito do *método* de ensinar e de fazer aprender (ensinagem), pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento de saber escolar do professor. Se o docente vê o currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como como grade – como é habitualmente chamado – e toma a disciplina que leciona como fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.195).

Aliado à esta dificuldade o(a) professor(a) P19admcco ressalta que, por exercer outra atividade profissional, não dispõe de muito tempo para planejar as atividades acadêmicas, as quais, pela própria natureza, demandam um tempo maior para planejamento. Em suas palavras: “[...] **então, acho que é uma variável que me pressiona, porque esse tipo de aula você tem que gastar muito tempo planejando (...) enfim, então é (...) agora, por exemplo [...]**”. (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso).

5.3.3. Eixo: Metodologias de Ensino

Neste eixo, os professores participantes foram indagados sobre as metodologias de ensino, geralmente utilizadas nas atividades de ensino, e a forma como se a escolha delas; a corrente pedagógica que caracteriza as metodologias de ensino utilizadas e a importância destas para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Teixeira (2015, p. 35) a metodologia de ensino se refere “[...] aos meios utilizados pelo docente para apresentar o conteúdo, discutir e avaliar os alunos”. Desta forma, abrange os métodos, as técnicas e seus recursos, a tecnologia educacional e as estratégias de ensino que o professor utiliza em sua prática docente visando facilitar o processo de aprendizagem de seus alunos. **Assim, a primeira pergunta apresentada foi: “Cite as**

metodologias de ensino utilizadas durante suas aulas. Como você escolhe e fundamenta estas metodologias?'. Em relação a esta questão, P20direito responde:

[...] então... **geralmente, no meu conteúdo, eu não utilizo propriamente jogos – essas metodologias assim... digamos, mais lúdicas não!...eu acabo de fato: ou trazendo um estudo de caso ou um estudo de uma decisão...** então, eu faço ali discussões jurisprudenciais que são as decisões dos tribunais superiores sobre aquela temática [...]. (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

[...] eu acho **adoto uma metodologia onde o aluno participa utilizando softwares, por exemplo, o “meeting”; eu utilizo o “meeting” em, sala de aula; Mettzer – eu uso em sala de aula com os alunos;** a questão é: “pessoal é..., vamos fazer agora, na prática”, aí faço um questionamento para eles, aí cada um entra no seu aplicativo, participa, e eu consigo acompanhar tudo em tempo real; então, eu tenho utilizado, **uso Socrative também, Socrative como pratica também de sala de aula; aplicar um questionário, alguma coisa para os alunos [...]** (P4, CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso).

[...] adoro trabalhar com trabalhos que ele faça isso tudo na própria empresa em que alguém do grupo trabalha [...] **adoro trabalhos em grupo, em equipe no qual os alunos são obrigados a debater, apresentar,** colocando uma apresentação dele com o qual os alunos são obrigados a contribuir com críticas, com perguntas [...] é [...] **adoro essas metodologias que fazem com que eles estejam à frente; simulação,** adoro trabalhar com simulação no qual a gente tenta buscar uma determinada realidade [...] (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso).

Outra estratégia utilizada pelo(a) Professor(a) P20direito é a utilização de *slides* com o roteiro dos assuntos que serão abordados porque, afirma, os alunos gostam e sentem falta dessa “referência” mais objetiva como fonte de consulta. Percebe-se, pelo relato do(a) Professor(a) P20direito, que as metodologias utilizadas para o ensino se restringem às aulas expositivas dialogadas e aos estudos de caso, não havendo variações de tais técnicas durante o percurso da disciplina; entretanto, o(a) Professor(a) garante que procura trazer os alunos para o diálogo durante as aulas, utilizando a formulação de perguntas como estratégias para assegurar a participação. Sobre a utilização de aulas dialogadas, Bacich; Moran (2018), afirmam que: “[...] tradicionalmente, os educadores que trabalham de maneira dialogada não exploram muitos recursos tecnológicos: a principal tecnologia é justamente o livro impresso, e a aula baseia-se em ler o texto e conversar sobre ele” (BACICH; MORAN, 2018, p. 46). O(a) Professor(a) P4contábeis afirma adotar exercícios individuais e em grupos, além de softwares específicos, tais como: *Mettzer* e *Socrative* para realização de atividades em sala de aula o que, segundo ele, permite ao aluno aliar teoria e prática, além de tornar as aulas mais atrativas.

Libâneo (2001), ressalta que apesar de buscarem o diálogo e um maior envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, o que demonstra maior aproximação

com uma corrente metodológica progressista, quase sempre os professores continuam presos a uma prática tradicional de ensino. Em suas palavras:

Os professores que se julgam mais atualizados (vamos chamá-los de progressistas) variam bastante os métodos de ensino. Preocupam-se mais com as diferenças individuais e sociais dos alunos, **costumam fazer trabalho em grupo ou estudo dirigido, tentam usar mais o diálogo ou são mais amorosos no relacionamento com o aluno. Essa forma de trabalho didático é, sem dúvida, bem mais acertada que a tradicional. Entretanto, quase sempre esses professores continuam presos a uma prática tradicional de ensino:** na hora de colocar os resultados do processo de ensino e aprendizagem, pedem a memorização, a repetição de fórmulas e definições. **Mesmo utilizando técnicas ativas e respeitando mais o aluno, fica a atividade pela atividade, sem considerar que a aprendizagem significa a elaboração dos conhecimentos pela atividade mental do aluno [...]** (LIBÂNEO, 2001, p. 1, grifo nosso).

Os(as) professores(as) também foram indagados quanto às metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas: **“Você considera que as metodologias de ensino-aprendizagem se aproximam mais de práticas pedagógicas tradicionais (aulas expositivas, por exemplo) ou práticas pedagógicas progressistas (há grande envolvimento dos alunos nas discussões e atividades propostas)?”**

O(A) Professor(a) P20direito afirma que sua prática é baseada no modelo mais “conservador”, entretanto, sempre busca estratégias que possam favorecer e estimular o diálogo com os alunos. Esta afirmação pode ser constatada a partir do excerto a seguir:

[...] particularmente, nesse ponto aí de fato **eu me alinho mais àquela linha conservadora; não no sentido de ser só expositiva, tradicional; perdão, não sei se expositiva porque, como eu falei, [porque] eu tento puxar o diálogo (...)**, mas eu sou ainda daquela ideia do ‘cuspe e giz’, que a gente fala da minha época [...]. (P20DIREITO, 2021, grifo nosso).

Percebe-se nas falas dos(as) Professores(as) P4contábeis e P19admcco a mesma preocupação em utilizar metodologias de ensino voltadas a uma participação mais ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Os excertos abaixo demonstram esta preocupação:

[...] **Não acredito que eu estou ali para transmitir conhecimento, eu estou aqui para compartilhar com as próprias experiências dos alunos** que cada um traz uma experiência para a sala, a minha experiência; e tentar aproveitar essa experiência dele com o desenvolvimento do ensino [...]. (P4CONTÁBEIS, 2021, grifo nosso).

[...] **Eu não posso ir para a sala de aula para ficar no processo estritamente de exposição única, né... na pior das hipóteses, uma exposição dialogada**, desde que o aluno tenha uma condição de ter estudado antes para que a gente possa debater

algo que tenha relevância para ele, que ele queira efetivamente fazer isso [...]. (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso).

Ainda sobre as metodologias de ensino utilizadas, o(a) Professor(a) P4contábeis ressalta que procura trabalhar uma “metodologia contemporânea”, investindo em atividades interdisciplinares que lhe possibilitem conversar com o conteúdo de outras disciplinas. Para isso, utiliza a técnica de trabalhos em grupo, destinando o tempo em sala de aula para colaborar com os alunos, esclarecer as dúvidas existentes. No seu ponto de vista esta metodologia faz com que os alunos adotem uma postura mais ativa em relação ao aprendizado e reforça seu papel enquanto professor. Num ambiente plural como a sala de aula, BACICH; MORAN (2018, p. 4) ressaltam que “[...] as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...]”, portanto, está cada vez mais latente a necessidade de se desenvolver uma docência não apenas preocupada com a transmissão dos conteúdos que geralmente se domina, se estuda e sobre os quais possui experiência profissional. Entretanto, segundo Masetto (2003), esta prática ainda não está consolidada no ensino universitário, onde se observa que:

Atualmente, em sua grande maioria, os docentes do ensino superior preocupados em transmitir informações e experiências se utilizam praticamente de aulas teóricas expositivas e práticas [...] Muitas vezes, para a aula expositiva são usados alguns recursos audiovisuais, como retroprojetor e transparências (que em geral substituem o quadro negro), que servem para o professor ler suas anotações (MASETTO, 2003, p. 98).

Na relação ensino-aprendizagem, o professor deve assumir um papel de mediador pedagógico¹⁸, realizando a ponte entre o aluno e conhecimento (MASETTO, 2010), tendo como objetivo a eficácia de suas ações, ou seja, a efetiva aprendizagem dos alunos. O autor destaca a urgente necessidade de revisão do comportamento “tradicional” de especialistas que caracteriza o professor universitário, ressaltando que além da competência na área específica o professor precisará “[...] compreender a dinâmica da sala de aula como a de um grupo de adultos que trabalha, do qual todos fazem parte ativa, integrante, com funções, tarefas e experiências diferenciadas [...]” (MASETTO, 2010, p. 52). Assim, podemos afirmar que o sucesso ou fracasso na aprendizagem discente está diretamente relacionado à forma como o(a)

¹⁸ Mediação pedagógica = atitude e comportamento do professor, colocando-se como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem (MASETTO, 2010, p. 175).

professor(a) desempenha, em sala de aula, o papel de mediador. O(A) Professor(a) P19admcco afirmar gostar e sempre adotar estratégias para que o aluno tenha condições de aliar teoria à prática e possa adotar uma postura crítica em relação ao conteúdo que está sendo desenvolvido.

[...] adoro trabalhar com trabalhos que ele faça isso tudo na própria empresa em que alguém do grupo trabalha; adoro trabalhos em grupo, em que equipe no qual os alunos são obrigados a debater, apresentar, colocando uma apresentação dele com o qual os alunos são obrigados a contribuir com críticas, com perguntas... é... adoro essas metodologias que fazem com que eles estejam à frente; simulação, adoro trabalhar com simulação no qual a gente tenta buscar uma determinada realidade [...] (P19ADMCCO, 2021, grifo nosso).

Sobre esta questão, BACICH; MORAN (2018) *apud* DOLAN; COLLINS (2015), salientam que até alguns anos fazia sentido o professor explicar a matéria e o aluno anotar e explicar o que aprendeu. Entretanto, estudos recentes demonstram que quando o professor fala menos e assume uma postura de orientador estimulando a participação de aluno de uma forma mais ativa, a aprendizagem torna-se mais significativa. Em relação às metodologias ativas de aprendizagem convém mencionar os dizeres de BACICH; MORAN (2018):

As metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018, p. 28).

Podemos afirmar, assim, que a metodologia é, portanto, nossa “caixa de ferramentas” para que os objetivos propostos sejam atingidos. Assim, as “ferramentas” denominadas metodologias ativas são consideradas as mais precisas e adequadas ao trabalho que se pretende, ou seja, fazer com que o aluno aprenda. Estas metodologias devem ser traduzidas em práticas pedagógicas que levem os alunos a pensar e a fazer outra coisa que não seja apenas observar o professor, ouvir e anotar. Na prática, traduzem-se em atividades pedagógicas que envolvam o aluno no próprio processo de aprendizagem. Por isso, habilidades como discutir, escrever, ler, solucionar e problemas e ensinar aos outros são consideradas essenciais. Seu principal objetivo é, portanto, possibilitar o fazer e o pensar sobre o que está se fazendo.

Como evidenciado pelos autores referenciados neste estudo, assim como nas demais profissões, o exercício da docência exige o conhecimento de saberes específicos ao ato de

ensinar. Assim, a escolha da metodologia de ensino deve sempre levar em consideração os objetivos de aprendizagem a serem alcançados; portanto, é imprescindível que o(a) professor(a) conheça e domine as diversas técnicas de apoio ao ensino disponíveis e, principalmente, consiga decidir qual delas aplicar a partir do contexto em que se encontra, além de criar outras técnicas que melhor se adaptem à realidade de sua turma (MASETTO, 2003).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e as implicações na prática pedagógica de professores atuantes em cursos de bacharelados. Assim, buscamos investigar os processos formativos vivenciados pelos professores de cursos de bacharelado ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional e as implicações desses processos na prática pedagógica.

Retomaremos aqui os objetivos previamente definidos: a) Identificar os processos formativos vivenciados na trajetória profissional por docentes de cursos de bacharelado; b) Conhecer as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de cursos de bacharelado; c) Analisar a relação entre os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de cursos de bacharelado; d) Identificar a metodologia de ensino predominante e qual a sua relação com a trajetória profissional e com os processos formativos vivenciados pelos professores.

O ingresso na docência superior se dá, na maioria das vezes, de forma intuitiva e sem o embasamento pedagógico necessário ao exercício da função. Os professores entrevistados destacam as contribuições dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*; entretanto, reconhecem que há uma carência em relação aos conhecimentos pedagógicos necessários à docência superior. Entendem, ainda, que a disciplina de metodologia científica presente nestes cursos está mais voltada à formação do pesquisador, não suprimindo, portanto, as deficiências relativas à formação do profissional docente. Por fim, os professores entrevistados ressaltam a importância da formação pedagógica nos cursos em que atuam, uma vez que, ao ingressarem na docência superior, os professores comumente não dispõem dos conhecimentos pedagógicos necessários.

Em relação ao objetivo: **Identificar os processos formativos vivenciados na trajetória profissional**, percebemos que, de forma geral, os professores entrevistados afirmam não terem participado de formações específicas na área pedagógica; entretanto, destacam os processos formativos realizados em serviço, em especial, a Semana de Planejamento e Avaliação promovida pela Universidade. Reconhecendo a importância deste tipo de iniciativa, os professores participantes citaram como relevantes a abordagem das temáticas: avaliação; “metodologia de *bloom*”; gamificação e metodologias ativas, dentre outras. Ainda sobre os processos formativos, observou-se o consenso de que a falta de tempo dificulta uma participação mais ativa nas ações de formação realizadas em serviço ou não. Em

relação aos principais desafios enfrentados na docência superior, foram citados a falta de experiência, o curto prazo para preparação, as dificuldades na relação professor-aluno e, como aspecto principal, a ausência dos conhecimentos pedagógicos necessários à função docente, os quais carecem de investimentos e direcionamentos por parte da Instituição na qual atuam.

Em relação ao objetivo: **Conhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores**, observamos, primeiramente, a existência de percepções distintas dos professores entrevistados em relação à conceituação do termo “prática pedagógica”. Entretanto, em ambas as percepções se observa a recorrência dos termos “ferramentas”, “técnicas”, “instrumentos” e, numa análise mais abrangente, “tudo que eu faço dentro e fora da sala de aula”. De forma geral, evidenciou-se certo consenso entre os participantes quanto à falta de tempo para se dedicar à docência universitária, o que, segundo afirmam, se deve ao exercício de atividade paralela à docência.

Evidenciamos que os métodos e técnicas de ensino utilizadas se concentram, quase sempre, em aulas expositivas dialogadas, estudos de caso, exercícios individuais e em grupos. De forma isolada, na fala de um professor, evidenciamos a utilização de *softwares* específicos para desenvolvimento das aulas ainda que aplicativos e outras tecnologias não configuram em metodologia diferenciada, são apenas recursos. Como já apontado neste estudo, os pressupostos teórico-metodológicos que marcaram cada período da educação brasileira influenciam a maneira como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam os conteúdos das disciplinas e escolhem as técnicas de ensino e avaliação, contribuindo de forma enriquecedora para o processo educacional. Assim, podemos afirmar que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula estão relacionadas a uma teoria da educação adotada pelo professor de forma consciente ou inconscientemente.

Em relação ao objetivo: **Analisar a relação entre os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e as práticas pedagógicas utilizadas**, percebemos, no relato dos professores entrevistados, que ambos têm consciência acerca do novo perfil de aluno na atualidade, bem como da necessidade de superar a lógica do modelo de ensino tradicional que ainda vigora no cenário educacional brasileiro. Além de uma maior conscientização, também ficou evidente no relato dos professores pesquisados algumas iniciativas, mesmo que de forma incipiente, quanto à utilização de métodos ativos de aprendizagem o que se deve, como os próprios relatam, às ações de formação realizadas em serviço. Apesar dos processos formativos realizados na trajetória profissional contribuírem para mudanças nas práticas dos professores entrevistados, muitas vezes a falta de tempo

ocasionada pelo exercício de atividade paralela à docência, bem como a falta de incentivos parte das próprias instituições, somados, ainda, à ausência de uma formação específica para a docência, são fatores que, na percepção dos professores entrevistados, dificultam a diversificação das práticas utilizadas em sala de aula.

Assim, podemos afirmar que a realização de ações formativas, em serviço ou não, não essenciais para munir os professores dos saberes necessários ao exercício da docência superior. Isso se deve ao fato de que, conforme atestado por diversos autores, os saberes profissionais ainda prevalecem sobre os pedagógicos; além disso, grande parte dos professores ingressam na docência tendo por base os conhecimentos adquiridos na formação (graduação). Assim, a docência se dá a partir da própria vivência enquanto aluno e levando em consideração, muitas vezes, as práticas adotadas pelos próprios professores.

Em relação ao objetivo: **Identificar a metodologia de ensino predominante e qual a sua relação com a trajetória profissional e com os processos formativos vivenciados pelos professores**, entendemos que, geralmente, o que difere uma metodologia da outra é, dentre outros aspectos, a forma como o conhecimento é abordado e a postura assumida pelo professor na condução das atividades realizadas em sala de aula. Com base nas entrevistas realizadas, evidenciamos que a maioria dos professores entrevistados relatam a busca por uma maior aproximação com métodos ativos de aprendizagem. Entretanto, apesar de reforçarem a busca pelo diálogo e um maior envolvimento dos alunos nas atividades realizadas, demonstrando certa aproximação com uma corrente metodológica progressista, os professores continuam presos ao modelo tradicional de ensino. É importante ressaltar que, no Brasil, as concepções e práticas herdadas da educação jesuíta influenciaram o ensino em todos os níveis educacionais. Entretanto, nossa colação aqui e dos autores com os quais dialogamos neste estudo diz respeito à necessidade de superar este modelo de ensino centrado quase que exclusivamente na figura do professor e que, ainda na atualidade, caracteriza o ensino superior brasileiro.

De uma forma geral, inferimos que, apesar de possuir anos de experiência profissional e formação acadêmica no nível *stricto sensu*, os entrevistados não reúnem os saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência Universitária, a qual, muitas vezes, se inicia por intermédio dos saberes de seus professores.

Observa-se que, mesmo após muitos anos de docência, há um desconhecimento teórico e prático sobre as diversas técnicas didáticas utilizadas em sala de aula para apoio ao processo de ensino e aprendizagem as quais, se escolhidas/utilizadas adequadamente,

contribuem efetivamente para a aprendizagem dos conhecimentos necessários à atuação do profissional que se deseja formar.

As dificuldades percebidas na prática docente independem do tempo de atuação na docência superior. Esta afirmação se deve ao fato de que as dificuldades apontadas foram percebidas por profissionais que atuam há mais de 15 anos na docência. O investimento em formação continuada voltada à capacitação do corpo docente é uma estratégia necessária para minimizar as dificuldades vivenciadas no dia a dia da profissão.

A docência no ensino superior é um assunto complexo e que, certamente, demanda estudos recorrentes que possam contribuir para uma melhor compreensão em relação às demandas da educação superior na contemporaneidade. Entretanto, sabemos que a prática de ensino utilizada pelo professor é, muitas vezes, reflexo de sua formação. Portanto, ao iniciar a docência Universitária o profissional passa a ter duas exigências: Saber fazer e saber ensinar a fazer. Ser um profissional reconhecido no mercado auxilia no desenvolvimento da docência, mas o profissional precisa, também, reunir conhecimentos pedagógicos para ensinar a fazer.

A partir dos dados apresentados neste estudo, podemos afirmar que o grande desafio da docência superior é articular a competência técnica ao saber fazer pedagógico. Portanto, o investimento em ações de formação continuada é imprescindível para munir os professores dos conhecimentos pedagógicos que, aliados aos conhecimentos técnicos, possam auxiliá-lo nas dificuldades e desafios impostos pela educação na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. 2011. 147 f. Tese (Livre-Docência) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTRO, Amélia Domingues de. **A trajetória histórica da didática**. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2022.

ALTHAUS, M. T. M.; ZANON, D. P. **Didática: questões de ensino**. Ponta Grossa: Ed. UEPG/NUTEAD, 2009. Disponível em: <https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Livro-Did%C3%A1tica-autoras-ALTHAUS-ZANON-2009.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

ALVES, Rubens. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13ª edição. Campinas, SP. Editora Papirus, 2001.

AMADOR, Judenilson Teixeira. **Concepções e modelos da formação continuada: Um estudo teórico**. Revista Humanidades e Inovação v.6, n. 2 – 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/862>. Acesso em: 16 de agosto de 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças de Camargos. **Docência na educação superior**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

ANASTASIOU, L. das G. C. **Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos**. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARRUDA, M. P. D. et al. **Metodologias Ativas para Promover Autonomia: Reflexões de Professores do Ensino Superior**. Espacios, Caracas, v. 38, n. 20, p. 2-11, 2017.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. 1ª edição. Porto Alegre. Editora: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo - Edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70. 2011. Disponível em: <https://pt.br1lib.org/book/2660061/117106>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980-7031.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Docência universitária: formação ou improvisação?** Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 36, núm. 3, setembro/dezembro 2011, pp. 441-453. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313008.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERNADETE, Angelina Gatti; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. 351 p

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, [19--].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Brasília, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** Brasília. 2015. Vol. 5. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+5/ee07ce50-a60f-4614-9aac-01bfe168df5f?version=1.0>. Acesso em: 31 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa.** Equipe Avaliação In Loco. 4ª edição. 2019. Atualizado em 02/09/2019. Disponível em: [Apresentação do PowerPoint \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 15 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. 2020. 59 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.** Brasília. DF. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 31 de maio de 2021.

BORGES, Daniele Simões; TAUCHEN, Gionara. **Formação pedagógica dos professores na Educação Superior: experiências e possibilidades.** Revista Contrapontos – Eletrônica, v. 17, n. 2 – Itajaí, abr./jun., 2017.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edélcio de Jesus; FILHO, Galileu Bonifácio da Cota. Uma breve história da universidade no Brasil: De Dom João a Lula e os desafios atuais in: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão Universitária: Os Caminhos para a Excelência**. Porto Alegre. Penso, 2013. p. 19-42. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717767.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

BURKE, Thomas Joseph. **O professor revolucionário: da pré-escola à universidade**. 2ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2003.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: Mari, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada**. Campinas: Editora Papirus. p. 39-61. 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 51-68.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1988.

RORIGUES, Carlos Manoel Lopes; CHAGAS, Paulo César Chagas; CORRÊA, Claudia Regina. Pesquisa mediada pela internet: possibilidades de aplicação de entrevista *on-line* nas ciências da gestão. **Periódico Científico Negócios em Projeção** | v.6, n.2, 2015. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao1/article/view/511/534>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

CASTRO, A; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001.

CHAVES, Taniamara Vizzotto. **Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação docente continuada**. 4º Congresso Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF. Universidade Estadual de Londrina. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. 1ª edição. Campinas, SP. Editora: Autores Associados, 2005.

DALBEN, Angela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. (Coleção Didática e Prática de Ensino). Belo Horizonte. Autêntica, 2010. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/publicacoes/ago-2016/rp-dialogo.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2022.

DELORS, Jaques. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. CORTEZ EDITORA, 1998.

EBERT, Luiz Augusto; POSSAMAI, Cleide Tirana Nunes; SIMON, Vanessa Silveira Pereira. Livro digital. **Perspectivas profissionais.** Disponível em: <https://livrodigital.uniasselvi.com.br/GTU100_perspectivas_profissionais/>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Formação continuada de professores: Questões para reflexão.** 1 edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/19.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-Ativas na Educação Presencial, a Distância e Corporativa.** Edição: 1ª. Editora: Saraivauni, 2018.

FLORIDE, M. A., STEILE, M. C. B. **Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo.** Portal Educacional do Paraná. Secretaria do Estado de Educação do Paraná, 2008. Disponível em: [FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UMA AÇÃO NECESSÁRIA AO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO - PDF Download grátis \(docplayer.com.br\)](#). Acesso em: 19 de julho de 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília. v. 97. n. 247. p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/278> . Acesso em: 15/06/21

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 51ªed. Rio de Janeiro. Editora: Paz e terra, 2015.

GATTI, Bernadete Aparecida. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 7ª edição. Rio de Janeiro. Editora Record, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 18/08/2019.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Editora Alternativa. 5ª edição. 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA,

Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf. Acesso em 06 de maio de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/203725989-Jose-carlos-libaneo-didatica-velhos-e-novos-temas.html>. Acesso em 06 de maio de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho do professor – Em busca de novos caminhos**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17119935-O-essencial-da-didatica-e-o-trabalho-de-professor-em-busca-de-novos-caminhos.html>. Acesso em 20 de maio de 2022.

LIMA, Maria do Socorro Carneiro de. **Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior: Ruptura com o modelo tradicional de ensino ou fetichismo tecnológico?** In: Revista Em Aberto – Inovação Pedagógica no Ensino Superior. INEP/MEC. Brasília. Vol. 32. n.º. 106. p. 79-90. set/dez 2019. Disponível em: [Inovação pedagógica no ensino superior.pdf](#). Acesso em: 15 de junho/2021.

LOPES, Marina; OLIVEIRA, Vinícius. **Jovens querem escola com participação, atividades práticas e tecnologia**. Disponível em: <http://porvir.org/jovens-desejam-uma-escola-participacao-atividades-praticas-tecnologia>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora** [recurso eletrônico] / 1. edição. Araraquara [SP]: Editora Junqueira & Marin, 2019. Disponível em: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2021.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarcísio; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e a formação de professores para o ensino superior no Brasil. In: **Revista Em Aberto – Inovação Pedagógica no Ensino Superior**. INEP/MEC. Brasília. Vol. 32. n.º. 106. p. 1-112. set/dez 2019. Disponível em: [Inovação pedagógica no ensino superior.pdf](#). Acesso em: 15 de junho/2021.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 20, n. 65, p. 842-861, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26233/24291>. Acesso em: 28 de julho de 2021.

MASETTO, Marcos Tarcísio; GAETA, Cecília. **Os desafios para a formação de professores do ensino superior**. Revista Triangulo. v. 8, n. 2: 04-13, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550/1385>. Acesso em 29 de junho de 2021.

MEC. Ministério da Educação-história. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso 15 de maio de 2021.

MENGA Lüdke; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2022.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação Docente e Novas Tecnologias**. IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa - RIBIE. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Brasília. 1998. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niece/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf. Acesso: 15 de junho de 2021.

MELO, Giovana. F. **Docência na universidade: em foco os formadores de professores**. In Mello, Giovana F. Neves; Marisa L. P. (orgs.). *Didática e Docência Universitária Uberlândia – MG: EDUFU, 2012.*

MENDES BEZERRA, A. (2016). **A formação continuada do corpo docente e sua importância para a pesquisa: um estudo empírico das IES Públicas – UEMS e UFGD – dos cursos de Contabilidade de Mato Grosso do Sul**. Revista Mineira De Contabilidade, 4(40), 6–13. Disponível em: <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/337>. Acesso em 26 de julho de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Disponível: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>> Acesso em: 30/01/2021.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas. Editora: Papyrus, 2013.

MOROSINI, Marília Costa (ORG.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NÓVOA, Antônio. Revista Nova Escola: **Os novos pensadores da educação**. Edição nº 154, agosto/2002, p. 23.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos professores do Estado de São Paulo. 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2021.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Universidade de Lisboa. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio. 27 e 28 de Setembro de 2007. Disponível em: <https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

NÓVOA, Antônio. **Entrevista: Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores**. Instituto Claro. Youtube, 25 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E&t=178s>. Acesso em 29 de junho de 2021.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre. 2019. v. 44. n. 3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Pereira; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente em tempos de pandemia - relatório técnico**. GESTRADO/UFMG. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 10, n. 30, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 02 de setembro de 2021.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Cabral Editora Universitária. Taubaté, 1997.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caixas do Sul. Editora: Educs, 2008.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PUC Minas. <https://www.pucminas.br/>. Disponível em: <https://www.pucminas.br/institucional/Paginas/a-puc-minas.aspx>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor pesquisador: Mitos e possibilidades**. Revista Contrapontos - volume 5 - n. 1 - p. 09-22 - Itajaí, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

PRIGOL, Liz Edna; BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/100-0.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2021

RIBEIRO, Cristian Chagas; RIBEIRO, Idelma Lúcia Chagas. **Formação Continuada na docência superior: desafios e perspectivas dos docentes da UEG – Campus Porangatu**. Repositório Institucional da Universidade do Estado de Goiás - RIUEG. 2016. Disponível em: <http://www.aprender.posse.ueg.br:8081/jspui/handle/123456789/165?locale=en>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

SALLES, Fernando Casadei. **A formação continuada em serviço**. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 34. Nº. 2. 2004: Número especial. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2995>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior no Brasil: Continuações e transformações**. Revista Ensino Superior Unicamp. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, nº 4, p. 28 a 43. outubro 2011 a janeiro de 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

SILVA, Patrícia Amorim da. Prática pedagógica dos docentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 02, Vol. 06. fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pedagogica-dos-docentes>. Acesso: 22 de maio de 2022.

SCHIMIDT, Beatriz; PALLAZI; Ambra; PICININI, César Augusto. **Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19**. Revista família, ciclos de vida e saúde no contexto social – REFACS. v. 8 n. 4 (2020): outubro a Dezembro. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>. Consulta em: 20 de maio de 2022.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor** [livro eletrônico]: a docência universitária em busca de legitimidade / Sandra Regina Soares, Maria Isabel da Cunha. – Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Maria Susana Arrosa. **A Educação Superior no Brasil** (Org.), Arabela Campos Olien, Bernadete da Silva Ribeiro Batista, Carlos Benedito Martins, Clarissa Eckert Baeta Neves, Denise Leite, Jacques Schwartzmann, José Manuel Moran Costas, Maria Esteia Dal Pai Franco, Maria Beatriz. Accorsi, Michelangelo Trigueiro – Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. 304 p. Disponível em: <<file:///D:/Mestrado/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Livros%20PDF/A%20Escola%20Superior%20no%20Brasil.pdf>> Acesso em: 28 de maio de 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Edição: 17. Editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Maria Cláudia. **Metodologia do Ensino Superior**. Gráfica UNICENTRO. 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/984/5/Metodologia%20do%20ensino%20superior.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Editora Atlas, 1987.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem: uma modalidade convergente assistencial**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. In: Revista Educação Superior em Debate: Docência no ensino superior. Vol. 3. Brasília/DF. INEP. 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%Aancia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.0>. Acesso em: 26 de julho de 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. Papyrus Editora, 2007.

VERDUM, Priscila de Lima. **Prática Pedagógica. O que é? O que envolve?** Educação Por Escrito, 4(1), 91-105. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 22 de outubro/2021.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. **Oito assertivas de Inovação Pedagógica no Ensino Superior**. In: Revista Em Aberto – Inovação Pedagógica no Ensino Superior. INEP/MEC. Brasília. Vol. 32. nº. 106. p. 1-112. set/dez 2019. Disponível em: [Inovação pedagógica no ensino superior.pdf](#). Acesso em: 15 de junho/2021.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Caro(a) Senhor(a),

Eu, **Janete Francisca Dias**, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação – FAE da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, portador(a) do RG: **MG-8.074.945**, residente a Rua **Rio São Lourenço, 360, apto: 302, Bairro: Novo Riacho, Contagem/MG**, sendo meu telefone de contato **(31) 99443-0655**, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é: *Processos formativos de docentes atuantes em cursos de bacharelado e as implicações em sua prática pedagógica*, cujo objetivo de estudo é *investigar os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e as implicações na prática pedagógica dos professores atuantes em cursos de bacharelado*.

A presente pesquisa é de natureza qualitativo-descritiva e tem como objeto de estudo empírico os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e as práticas pedagógicas de docentes atuantes em cursos de bacharelado. Em suma, a pesquisa será realizada por meio de estudo bibliográfico e pesquisa empírica, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada. Por meio do questionário pretende-se identificar o perfil profissional dos sujeitos pesquisados, buscando conhecer dados relativos à vida pessoal, acadêmica e profissional. A segunda etapa consiste na realização de uma entrevista semiestruturada. Foi elaborado um roteiro com questões abrangentes que possibilitassem obter dados sobre os processos formativos vivenciados pelos docentes dos cursos de bacharelado e as implicações em sua prática pedagógica. Este roteiro está estruturado em três blocos temáticos (formação, trajetória profissional e prática pedagógica) e, para cada bloco, foram elaboradas questões específicas que pudessem extrair os processos formativos e as práticas docentes dos professores participantes deste estudo. As entrevistas serão realizadas on-line por meio da Plataforma Google Meet, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Diante do exposto gostaria de convidá-lo(a) a colaborar de forma **VOLUNTÁRIA** com esta pesquisa. Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os benefícios desta pesquisa consistem na possibilidade de se *identificar os processos formativos vivenciados na trajetória profissional dos docentes de cursos de bacharelado; conhecer as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de cursos de bacharelado; analisar a relação entre os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de cursos de bacharelado. Tais questões certamente contribuirão para uma maior compreensão quanto às influências dos processos formativos vivenciados na trajetória profissional nas práticas pedagógicas de professores atuantes em cursos de bacharelados*. Os riscos de danos à dimensão psíquica, moral, intelectual, social e cultural do participante são mínimos. Caso você sinta desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse poderá interromper sua participação na pesquisa. Seus dados serão protegidos e sua identidade preservada. Você terá acesso aos resultados da pesquisa, assim como a esclarecimentos sobre as etapas da pesquisa e sobre o tratamento e armazenamento dos dados. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que deseja e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa. Eu, **Janete Francisca Dias**, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade.

O(A) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o(a) Sr(a) quiser saber. O(A) Sr(a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo. Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(à) Sr(a). Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo sobre os **Processos formativos de docentes atuantes em cursos de bacharelado e as implicações em sua prática pedagógica** com o objetivo de **investigar os processos formativos vivenciados na trajetória profissional e as implicações na prática pedagógica dos professores atuantes em cursos de bacharelado**. Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com o(a) pesquisador (a) **Janete Francisca Dias**, responsável pelo mesmo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

Havendo dúvidas de natureza ética relacionadas a esta pesquisa você poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG pelos números: (31) 3916-8747 / (31) 3916-8639, e-mail: cep.reitoria@uemg.br. O endereço é: Rodovia Papa João Paulo II, nº: 4143, Ed. Minas – 8º andar, Cidade Administrativa Tancredo Neves, Bairro: Serra Verde, Belo Horizonte/MG.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo:

Endereço:

RG:

Fone:

Email:

Assinatura do voluntário

Cidade, data.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: *Janete Francisca Dias*

Endereço: *Rio São Lourenço, 360/302 – Novo Riacho/Contagem*

RG: *MG-8.074.945*

Fone: *(31) 99443-0655*

Email: *janadias1976@hotmail.com*

Assinatura do pesquisador

Cidade, data.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Título do Projeto: Processos formativos de docentes atuantes em cursos de bacharelado e as implicações em sua prática pedagógica.

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS								
Nome Completo:						Telefone: (31)		
Gênero:	<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino				
Faixa etária								
<input type="checkbox"/>	25 a 30 anos	<input type="checkbox"/>	31 a 40 anos	<input type="checkbox"/>	41 a 50 anos	<input type="checkbox"/>	Acima de 50 anos	
PARTE 2 – DADOS DE FORMAÇÃO								
Graduação:				Ano:			Instituição:	
Especialização:				Ano:			Instituição:	
Mestrado:				Ano:			Instituição:	
Doutorado:				Ano:			Instituição:	
PARTE 3 – DADOS PROFISSIONAIS								
Regime de Trabalho	<input type="checkbox"/> Horista		<input type="checkbox"/> Parcial		<input type="checkbox"/> Integral			
Carga horária semanal:								
Tempo de docência superior:								
Leciona em outra Instituição?	<input type="checkbox"/>	Qual?					<input type="checkbox"/> Não	
	Sim:							
Exerce outra atividade profissional?	<input type="checkbox"/>	Sim			<input type="checkbox"/>	Não		
Qual:				Tempo de atuação:				
Participou de algum curso de formação docente?	<input type="checkbox"/>	Sim			<input type="checkbox"/>	Não		
]]			

APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Título do Projeto: Processos formativos de docentes atuantes em cursos de bacharelado e as implicações em sua prática pedagógica.

ROTEIRO – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
CATEGORIA	QUESTÕES ORIENTADORAS
FORMAÇÃO	<ol style="list-style-type: none">1. A formação na pós-graduação contribui para o exercício da docência? Se sim, cite em quais aspectos? Se não, justifique sua resposta.2. Você já realizou algum curso de formação continuada ou formação pedagógica ou estudo sobre metodologias de ensino-aprendizagem? Se sim, cite exemplos.3. Cite algumas ações de formação realizadas por você ao longo de sua trajetória profissional (cursos, oficinas, palestras, etc). Em seguida explicita se essas ações de formação produziram modificações em sua prática pedagógica? Explique e exemplifique.4. Essas ações de formação (cursos, oficinas, palestras) produziram modificações em sua prática pedagógica? Sim ou não? Exemplifique.5. Além das ações formativas já realizadas, cite outras que podem contribuir para o exercício da docência no curso em que atua. Justifique sua resposta.6. Acha importante ou não a formação pedagógica para o curso em que leciona? Por quê?7. A Instituição em que atua oferece alguma ação de formação em serviço (cursos, oficinas, palestras, outros) voltada à formação continuada para a docência universitária? Se sim, quais?
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	<ol style="list-style-type: none">8. As ações de formação realizadas durante a trajetória profissional influenciaram em sua prática pedagógica? Explique sua resposta.9. Relate sua trajetória profissional como docente no curso em que leciona, realçando os desafios enfrentados no cotidiano da profissão.10. Com base em sua trajetória profissional, comente que professor era no início da carreira e qual professor se tornou a partir da sua vivência profissional, em relação às práticas pedagógicas.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	<ol style="list-style-type: none">11. O que você entende por prática pedagógica?12. Você considera que as metodologias de ensino-aprendizagem se aproximam mais de práticas pedagógicas tradicionais (aulas expositivas, por exemplo) ou práticas pedagógicas progressistas (há grande envolvimento dos alunos nas discussões e atividades propostas)?13. Cite as práticas pedagógicas utilizadas durante suas aulas. Como você escolhe e fundamenta estas práticas?14. Qual a importância das práticas pedagógicas utilizadas por você para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem?15. Quais as dificuldades encontradas por você para desenvolvimento das atividades de ensino?

APÊNDICE D - Revisão da Produção Intelectual: Artigos selecionados por área de estudo

<i>Pesquisador/Ano</i>	<i>Temática</i>	<i>Área de Estudo</i>
Silva (2008)	Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: Um estudo de diferentes dimensões da formação do professor.	Formação Continuada
Pivetta (2009)	Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: Discutindo concepções de formação e docência.	Formação Continuada
Santos (2009)	A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GT's: Formação de professores e educação e comunicação da ANPED – 2008-2008.	Formação Continuada
Paschoalino (2010)	Formação de Professores: Romper com o silenciamento e construir novos entimemas	Formação Continuada
Oliveira (2011)	Docência Universitária e o Ensino Superior: Análise de uma experiência formadora.	Formação Continuada
Lopes; Pereira (2011)	Formação de professores a distância: Princípios orientadores.	Formação Continuada
Almeida (2015)	Formação de Professores a Distância: avaliação e perspectivas	Formação Continuada
Duarte; Maknamara (2015)	Formação de professores e educação a distância: Conexões a partir das reuniões anuais da ANPED.	Formação Continuada
Flach; Foster (2015)	Formação de professores nos Institutos Federais: Uma identidade por construir.	Formação Continuada
Isaia; Maciel; Bolzan (2010)	Educação Superior: A entrada na docência universitária.	Formação Inicial
Nunes (2012)	A constituição da docência nos cursos superiores de tecnologia: Implicações do discurso pedagógico oficial.	Formação Inicial
Lima (2013)	Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública.	Formação Inicial
Rivas; Conte (2008)	A formação pedagógica do docente para a educação superior: Delineando caminhos e aproximações.	Formação Pedagógica
Campos (2012)	Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão.	Formação Pedagógica
Assunção (2015)	Formação Pedagógica do Professor Universitário: Possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).	Formação Pedagógica
Aguiar (2010)	Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária.	Identidade Docente
Rocha; Aguiar (2012)	Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível.	Identidade Docente
Scartezini (2017)	Formação de Professores do Ensino Superior e Identidade Profissional Docente.	Identidade Docente
Isaia; Bolzan Giordani (2007)	Movimentos construtivos da docência superior: Delineando possíveis ciclos de vida profissional docente.	Profissionalidade Docente
Maciel; Isaia, Bolzan (2009)	Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente.	Profissionalidade Docente
Cruz; Schnetzler; Martins (2010)	Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior.	Profissionalidade Docente
Mussi; Almeida (2010)	Profissionalidade na docência: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior.	Profissionalidade Docente
Powaczuk; Bolzan (2011)	Atividades de produção da docência: A professoralidade universitária.	Profissionalidade Docente
Ferraz; Melo (2012)	Docência universitária na Pós-graduação: Situando efeitos da avaliação da CAPES na Profissionalidade.	Profissionalidade Docente

Diniz (2011)	Os desafios da formação docente para lidar com a diversidade e a inclusão.	Saberes Docentes
Prada; Vieira; Longarezi (2009)	Concepções de Formação de Professores nos trabalhos da ANPED: 2003-2007.	Sem classificação
Gentil (2010)	Formação de professores na perspectiva de docentes dos cursos de Pedagogia da Unemat/Cáceres e Sinop.	Sem Classificação
Sales (2012)	Representações sociais de docência no ensino superior: o olhar dos licenciandos.	Sem classificação
TOTAL DE TRABALHOS		28

APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM:	
<p>Identificação: P20Direito Tempo de gravação: 1h12m47s Realizada em: 29/09/2021</p>	
<p>Faixa etária: 40-49 anos Formação Acadêmica: Doutor(a) Regime de Trabalho: Parcial Tempo de docência superior: 11-20 anos Tempo de experiência profissional: 11-20 anos</p>	
EIXO: FORMAÇÃO DOCENTE	
ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO
<p>Relate seu ingresso no Ensino Superior e sua trajetória acadêmica</p>	<p>Eu já me formei há bastante tempo <i>né</i>... Na graduação eu me formei em 1998 na Faculdade de Direito Milton Campos que, há época inclusive, em Minas Gerais <i>né</i>, ela era situada, é situada ainda em Nova Lima e era a única <i>é</i>... Faculdade especializada, especificamente só no curso de Direito. Posteriormente é que ela acabou expandindo e tal [...]. Então, eu me formei em 1998, <i>é</i>... eu fiz uma Pós-graduação <i>lato sensu</i> logo que me formei em ciências criminais e... logo depois disso, eu acabei concluindo esta pós-graduação no ano de 1999 e... <i>é</i>...depois disso embora <i>né</i>, a docência fosse algo que estivesse ali no meu horizonte, que eu sentia de certa forma um pouquinho ali entre aspas, vocacionada, eu gostava muito <i>né</i> da área acadêmica, eu acabei de fato primeiramente me dedicando à advocacia [...] E só em 2005 que eu comecei de forma ainda informal <i>né</i>, a lecionar, às vezes substituindo um professor <i>né</i>, que tinha sido minha professora e que me pedia essa substituição ou outros professores que eram meus amigos <i>né</i>, de faculdade, que já lecionavam e quando precisam <i>né</i>, de se ausentar por algum motivo me pediam pra substituí-los e tudo mais [...]. Até que eu também assumi uma turma, mas ainda não tinha tido ali minha carteira assinada na condição de professora...[...] eu até recebia <i>né</i> através daqueles recibos de pagamento autônomo porque era uma turma especial, de uma Faculdade da região metropolitana de Belo Horizonte, que é a faculdade FASEH, que se dedicava <i>aí</i> a medicina e há algumas</p>

	<p>outras, alguns outros cursos na área da saúde e eles tiveram é... um acolhimento especial assim, de alguns alunos por conta de uma faculdade do interior que tinha sido... eu não digo interdita, mas ela tinha tido algum problema... era uma faculdade de medicina também e tinha tido um problema qualquer com relação a... a questões administrativas com relação a aquisição de peças de anatomia né, de cadáveres e tal, então teve uma intervenção lá e os alunos acabaram saindo e migraram pra essa instituição... e aí eles precisavam de um professor temporariamente né, só pra poder assumir essa turma porque eles tiveram que criar uma turma especial, por que na Instituição que esses alunos estudavam não tinha algumas disciplinas e aí eu acabei assumindo estas disciplinas... estas disciplinas né embora eu tenha me falado, eu tenha dito aqui que minha formação é na área jurídica, e acabei falando de uma instituição de medicina, mas é porque eu trabalhava com esses alunos a responsabilidade médica né, no âmbito civil, no âmbito criminal, no âmbito administrativo e também as questões administrativas relativas a bioética pra poder conversar com eles sobre eutanásia, aborto, pesquisas com células tronco, que naquela época ainda não tinha a lei que tinha aprovado este tipo de pesquisa, então eram esses aspectos exclusivamente jurídicos que efetivamente eu trabalhava para formação deles. E aí é, em 2006, pela primeira vez, aí de fato eu tive minha carteira assinada, né pra uma outra instituição de ensino já em belo horizonte... e é, aí pra lecionar sim disciplinas jurídicas. E aí que acabou que essa experiência na faculdade de medicina, ela acabou também se formalizando porque em 2007 o professor que assumi essa disciplina que eu estava lecionando só pra turma especial ele acabou deixando a instituição e eu acabei sendo contratada no lugar dele. Então formalmente eu leciono desde 2006 né, quando eu falo formalmente é com carteira assinada e é... no ano de... e eu lecionei em muitas instituições de ensino né, então, por exemplo, em belo horizonte eu lecionei nessa faculdade que era chamada faculdade metropolitana de belo horizonte, aí ela foi adquirida por um grupo de São Paulo, o grupo COC... o grupo COC vendeu depois para outro grupo que é a anhanguera atualmente, e a anhanguera agora fundiu com o Pitágoras, mas eu fiquei lá até 2012. E de fato com todas essas sucessões né, mudou bastante o perfil da instituição porque originariamente, quando era faculdade metropolitana, uma das sócias fundadoras era uma senhora que era Pedagoga, e ela tinha uma preocupação muito grande com o aspecto pedagógico, mas diante dessas sucessões esse aspecto ele foi abandonado e houve uma mercantilização muito severa né, e aí eu já não encontrava mais o ambiente é... que me fazia né, ter o prazer ali de lecionar e tal, então eu acabei realmente me desvinculando da instituição em 2012. É acabou de fato é até havendo um acordo porque como também eu fiz o mestrado... em 2008 eu fui aprovada no processo seletivo, aí em 2009 pra 2010 eu fiz o mestrado ... então quer dizer eu não fiz o mestrado novinha né, como hoje em dia o pessoal sai da faculdade já ingressa, é no</p>
--	--

	<p>mestrado ... então eu fiz o mestrado posteriormente, eu só tinha então a pós-graduação lato sensu né, então de 2006 até na verdade 2011, porque eu passei no processo seletivo no final de 2008 na própria PUC, é então meu mestrado foi em direito processual, meu doutorado também foi em direito processual, mas aí eu ingressei no mestrado em 2009, eu fui aprovada em dezembro de 2008, comecei no início de 2009 e 2009, 2010 cumprindo os créditos e, em 2011, eu defendi. Então de fato até pelo fato, né por ter a titulação eu também já não era muito bem quista na instituição porque eles já não tinham essa preocupação, afinal de contas era algo que encarecia pra eles, eles estavam ali contratando professores novos no lugar daqueles que eram mais antigos, que a hora aula era mais cara e tudo mais, então foi ali uma convergência, digamos assim, de interesses ... eles não queriam continuar pagando</p>
<p>A formação na pós-graduação contribui para o exercício da docência? Se sim, cite em quais aspectos? Se não, justifique sua resposta.</p>	<p>Para a docência em si não tá é... inclusive por exemplo na graduação vou ser bastante sincera...né... a instituição que eu me formei na graduação ela tinha uma visão bastante digamos dogmática...então era uma formação muito técnica né assim o conhecimento da legislação e tal até pelo perfil... é por exemplo, a PUC sim tem um perfil voltado para pesquisa e extensão junto com o ensino né...então ela tem esse tripé. A instituição que eu estudei na graduação à época pelo menos ela não tinha uma preocupação com esses outros âmbitos né...preocupava só com ensino, mas não tinha de fato uma é preocupação voltada para pesquisa e extensão...isso por exemplo eu me deparei muito mais no âmbito da própria PUC Minas né... então assim do ponto de vista da graduação não...foi uma formação eminentemente técnica... aí quando eu ingressei no mestrado e no doutorado eu tive né... uma formação digamos com a maior carga de cientificidade, mas de fato é eu não me deparei com nenhuma disciplina que pudesse efetivamente nos preparar para a docência... é embora por exemplo é a gente saiba que há né a possibilidade de você ao lado do seu orientador fazer um estágio em docência né...então às vezes você né começa ali a substituir o seu orientador a corrigir provas para ele né fazer alguma coisinha ali, acompanhar as aulas dele e tal...aí o que que acontece... quando eu de fato ingressei no mestrado que minhas aulas começaram em 2009 né eu já tinha ali mais ou menos desde 2005 até final de 2008 uma experiência na docência... e como eu precisava de fato trabalhar até mesmo para pagar né a minha mensalidade do mestrado porque eu não tinha bolsa não era Professora da instituição porque no doutorado eu já tive bolsa porque eu já era professora da PUC né ... porque eu ingressei na PUC em 2015 e fui aprovada no doutorado justamente em dezembro de 2015 e aí em 2016 quando eu comecei eu já era bolsista por ser professora da instituição, mas no mestrado não...então eu não tinha por exemplo disponibilidade pra fazer o estágio em docência com o meu orientador e de fato assim, com todo carinho, com todo o respeito, também não havia o interesse é da parte dele né...é nesse ponto a gente... eu tive ali muita</p>

	<p>dificuldade com os meus orientadores porque geralmente eu passei né em vagas que eram de professores que não pesquisavam na mesma área que eu pesquisava e a vaga existente era a deles...então é de fato eles não tiveram ali digamos... a boa vontade em relação a essa aproximação né porque pesquisas em campus diferentes e tal... então essa orientação ela de fato se deu de forma um pouco né é distante só uma questão mais técnica mesmo e tudo mais...então eu não tive esse estágio em docência que eu poderia ter né tido numa outra perspectiva...então o que que acontece em relação a esse aspecto é nesse ponto né as especializações que eu fiz tanto lato sensu quando stricto sensu não contribuíram para o exercício da docência é nesse aspecto que a gente está comentando de um aspecto administrativo, psicossocial, pedagógico...é teve sim uma contribuição indescritível em relação ao aspecto “conteudístico” né... a minha formação técnico científica para poder ter conteúdo para poder transmitir esse conteúdo aprendido para os meus discentes...mas a questão de fato administrativa, pedagógica e psicossocial não houve uma contribuição específica.</p> <p>No Mestrado tinha a metodologia que ela até tinha esse nome, mas na verdade era uma metodologia científica para orientar a elaboração do projeto e da própria dissertação (mais voltada para a dissertação em si e não para a docência) ... justamente não para questões pedagógicas ela era uma metodologia é de trabalhos científicos... então para poder nos ensinar a, por exemplo, a fazer um fichamento, elaborar um projeto né a como desenvolver a dissertação né... a como é fazer ali pesquisas bibliográficas etc., e o aspecto formal de ABNT...então não tinha nenhum conteúdo pedagógico.</p>
<p>Você já realizou algum curso de formação continuada ou formação pedagógica? Se sim, cite exemplos.</p>	<p>Durante a trajetória inteira nenhum curso voltado à formação continuada...É como eu disse né a vontade ela sempre existiu, mas a gente fica naquele conflito né da sobrevivência do pagamento de contas etc. e poder de fato às vezes se dedicar ali... então é mesmo o mestrado e o doutorado eu fiz de forma assim muito pressionada né porque estava sempre trabalhando e eu como sou da área jurídica eu advogo também...né então as vezes uma ou outra, um ou outro acompanhamento ali das causas que eu tenho sobre a minha responsabilidade...então sempre foi uma carga laboral bastante pesada que de fato interferia nisso... então tipo assim o mestrado, doutorado eu fazia porque como eu queria estar em sala de aula isso era imprescindível, as instituições chegaram no momento que elas não estavam mais contratando se você de fato não tivesse né essa formação especializada...então é como eu não tinha escapatória então eu fiz né de forma sacrificada sem poder de fato às vezes estudar tudo que eu gostaria... ler todas as obras indicadas e tudo mais... É mas era aquela coisa assim eu precisava né então tipo você encaixa em algum momento ali para conseguir fazer... e enquanto que né a formação é eminentemente pedagógica</p>

	<p>e etc. é eu não tinha tempo mesmo eu não podia entre aspas me dar ao luxo de buscar essa formação porque já estava ali extremamente atarefada né... então eu acho que é imprescindível, eu acho que inclusive assim com todo carinho, eu acho que é até uma temeridade a gente entrar em sala de aula sem ter essa formação acho mesmo mas é aquela coisa né a gente às vezes não consegue ali esse ideal né então as vezes vem a oportunidade se você não abraça né... quando por exemplo surgiu a oportunidade eu falei não mesmo que eu não tenha nenhuma formação que eu entenda que seja necessária, eu vou porque se as vezes eu perder essa oportunidade quem sabe lá na frente eu não consiga né outra para poder ingressar no magistério...então a gente às vezes vai nessa pressão né nesse entre aspas toque de caixa e não se prepara da maneira como eu acho que deveria ser ali a preparação.</p>
<p>Acha importante ou não a formação pedagógica para o curso em que leciona? Por quê?</p>	<p>Eu acho que ela é imprescindível né eu acho que ela é imprescindível... inclusive Janete, eu assim até pelo momento atual que eu estou assim é passando sobrecarregada esse ensino a distância e tudo mais... mas eu tinha muita vontade eu ainda pretendo fazer né apesar de a gente pensar assim mas para que vai fazer agora porque já está dando aula tanto tempo... aqui mas eu tenho muita vontade em procurar uma especialização no aspecto pedagógico... sabe eu acho que é imprescindível né de uma forma ou de outra eu fico às vezes na dúvida porque eu tenho um interesse também muito grande no âmbito da psicanálise porque nós temos também na atualidade uma aproximação muito grande de determinadas discussões no âmbito jurídico com a questão da psicanálise tanto é que às vezes juridicamente a gente fica discutindo algumas coisas... a gente vê que a gente não sai do lugar né e por que que a gente não sai do lugar porque existe um aspecto né psicanalítico às vezes ali por trás que faz com que a gente só reproduza esse modelo societário nosso que a gente não investigue né determinados fenômenos mais a fundo para tentar de fato impactar nessa realidade...então eu fico assim muito dividida porque eu tenho muito interesse nas duas áreas tanto na área pedagógica quanto na área da psicanálise, mas eu tenho muita vontade de fazer...e eu acho que de fato seria algo assim imprescindível, imprescindível tá...ainda que a gente não tivesse né uma possibilidade de ter uma formação específica nessa área, pelo menos durante o mestrado especificamente eu acho que a gente deveria sim ter uma disciplina é... voltada especificamente para a pedagogia.</p>
<p>A Instituição em que atua oferece alguma ação de formação em serviço (cursos, oficinas, palestras, outros) voltada à formação continuada para a docência universitária? Se sim, quais?</p>	<p>Sim, sim todo semestre né a gente tem. Tem tanto no início do semestre quanto no final de semestre é semanas de avaliação e planejamento...então os aspectos pedagógicos geralmente são conversados nessas reuniões são desenvolvidas, nessas semanas né de avaliação e planejamento é inclusive a gente geralmente tem não só as reuniões para poder tratar das questões do próprio curso, reclamações de aluno, o que pode ser melhorado, o que não pode</p>

né e tudo mais... mas também são ministrados vários cursos, várias palestras que inclusive de acordo com a nossa disponibilidade de horário e tal, a gente se inscreve para elas né e muitas delas com aspectos pedagógicos interessantíssimos, só que às vezes a gente não consegue fazer todas né que a gente gostaria então ela proporciona sim...Nestas semanas de avaliação e planejamento e também ao longo né do semestre a gente tem sempre que necessário reuniões e quando a gente teve é essa necessidade de migrar para esse sistema letivo remoto que a gente precisou obviamente né é adotar uma plataforma de um dia pra noite né uma plataforma virtual que a gente de fato não sabia como transitar e tal...então ela ofereceu os treinamentos inclusive num tempo assim bastante exíguo né nós ficamos muito impressionados com a rapidez que ela conseguiu migrar de um sistema para o outro e de fato o meu problema por exemplo especificamente trazendo as minhas limitações né...Eu tenho uma resistência muito grande a questões tecnológicas, eu tenho uma dificuldade tipo assim celular né, computador, isso é uma limitação minha então assim os treinamentos foram disponibilizados e tal aquelas pessoas que independentemente de idade tem pessoas que são bastante tecnológicas né é não é o meu caso, mas assim é algumas pessoas de fato né pegaram aquilo com muita velocidade com muita rapidez, já dominavam todas as ferramentas virtuais eu não, eu demorei um tempo mais né longo ali para poder me adaptar, mas por conta dessa minha limitação pessoal né de fato eu sou uma pessoa muito é do contato físico, do olho no olho, da conversa, da proximidade, da sociabilidade eu não sou muito fã de redes sociais, de internet e tudo mais... então é uma limitação minha, uma dificuldade minha, mas ela disponibilizou e disponibilizou pra gente assim no tempo recorde né tanto é que até hoje quando a gente entra na plataforma que ela nos disponibiliza que chama Canvas. É... lá nós temos todas digamos assim, todas as orientações, os treinos etc. porque sempre que você precisar você não está recordando como é que faz alguma coisa você pode lá você vai encontrar o vídeo a orientação né é o pessoal da PUC Minas virtual né o corpo da PUC Minas virtual é um corpo muito preparado é também sempre que você precisa de um suporte técnico né eles estão lá e te atendem, inclusive a gente fica impressionado como que eles conseguem porque é realmente uma instituição muito grande né com vários campi é como muitos professores, com muitos funcionários administrativos, com muitos alunos então eles fazem algum trabalho hercúleo que a gente fica bastante impressionado então ela disponibiliza sim né...E como eu disse sobretudo nessas semanas de avaliação e planejamento, a gente sempre tem as inscrições ali para participar de palestras muito interessantes todas com carga pedagógica relevante né é e às vezes a gente só não faz tudo porque a gente não consegue compatibilizar né então a gente faz a inscrição para aquelas que às vezes a gente tem mais interesse que também são compatíveis com a nossa disponibilidade de horário, mas ela disponibiliza sim.

Sim sim teve uma muito interessante que ela trabalhava justamente a questão do processo de avaliação, porque a gente às vezes é tem uma mentalidade ainda muito arcaica em relação à questão né do processo de avaliação...mesmo porque por exemplo em sala de aula do ponto de vista físico, presencial né que eu que eu me refiro é é principalmente a gente que é do direito, que a gente que lida ali com normas e tal que a gente né que é de alguma forma sempre tentar coibir fraudes e etc é a gente tem uma preocupação muito significativa com cola né é com táticas né do aluno que às vezes a gente pensa assim há é aquele aluno mais malandrinho né, mas que chegue na hora da prova consegue elaborar uma cola né com uma destreza incrível e tudo mais e até a forma às vezes como a gente elabora as questões de prova como a gente até esteticamente monta essa prova é a gente às vezes tem uma preocupação muito significativa nesse sentido então a gente teve uma aula bastante relevante sobre esse processo de avaliação né é abrindo a nossa mente para outras perspectivas porque a gente às vezes nem está muito arraigado naquela coisa assim da disciplina né daquela hierarquia daquele controle tal e de certa forma uma preocupação que no fundo no fundo acaba perpassando só por uma memorização então tipo as vezes o aluno vai e decora a matéria mas acabou a atividade avaliativa né ele já esqueceu tudo que ele decorou só para aquele momento ali e definitivamente não houve propriamente um aprendizado então às vezes aquela avaliação inclusive ela nem reflete né se houve efetivamente aprendizado então teve uma palestra bastante interessante eu não me recordo aqui de fato o nome né do professor com quem nós conversamos e o título da palestra, mas ela realmente dizia respeito dessa questão dos processos de avaliação e foi muito interessante para abrir a nossa mente mostrar que existem outras ferramentas que possam de fato aferir essa aprendizagem ou não que a gente precisa né digamos assim evoluir nessa nossa preocupação... é com determinados processos avaliativos que às vezes no fundo no fundo não estão servindo propriamente para avaliar se houve aprendizagem ou não né... é então isso de fato foi bastante interessante né a gente mudar essa perspectiva né trazer ali outras ferramentas, outras formas de avaliação... Às vezes né um debate, uma discussão, um seminário alguma coisa sempre vai ter um resultado muito mais produtivo muito mais profícuo também às vezes né do que aquela prova tradicional né que a gente vai ali trazer aquelas questões objetivas etc. que a gente vai preocupar com cola e tudo mais...então foi uma palestra bastante interessante...né essa questão da preocupação com a avaliação.

Sim, sim é o que que acontece né a gente inclusive teve também algumas palestras nesse sentido é porque a gente tem mudado muito né os sistemas até mesmo de aferição por exemplo é da qualidade de curso e tudo mais como ENADE né... então é todas essas discussões com relação é a como a gente vai não só transmitir o conteúdo né como a gente vai tentar trabalhar as metodologias invertidas que esse momento também nos impõe é essa perspectiva

	<p>da gente de fato é também às vezes a gente tem uma preocupação assim né de como o aluno está estudando, como que ele está fazendo, o que é que ele está buscando, qual é a fonte que ele está ali né e a gente às vezes quer ter um controle é muito grande também sobre isso e essa perspectiva da gente também tentar promover uma certa emancipação por parte do aluno, tentar fazer com que esse aluno perceba que ele é um sujeito também nesse processo de aprendizagem né e que ele também é responsável pela construção do conhecimento é a gente teve várias palestras também nesse sentido né então às vezes a gente tem uma mudança de avaliação de um curso como a questão do enade e tal já tentando desenvolver essas outras habilidades e competências né dessas pessoas que nós estamos formando. Então essa preocupação né de como que a gente vai tentar também despertar isso no aluno para ele compreender que ele é um sujeito relevantíssimo nesse processo de aprendizagem e de construção do conhecimento. Que não é o professor que vai chegar ali e entre aspas né é jogar, despejar o conteúdo e ele vai engolir aquilo tudo, reproduzir sem nenhuma reflexão, sem nenhuma crítica né... então a gente teve também muitas palestras interessantes nesse sentido né de tentar contribuir para transformar esse aluno num sujeito é consciente e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem e isso eu acho também bastante relevante né então é e por que que eu falo isso, porque eu tenho uma preocupação muito grande com essa questão da aprendizagem porque às vezes a gente percebe assim que a gente fala fala fala fala e depois quando você chega numa avaliação que você vê o resultado dela é você fica assim gente parece que eu falei para as paredes porque tipo assim às vezes você coloca na prova até um exemplo muito próximo daquilo que você debateu até para poder ver se o aluno lembra do exemplo e tal e quando você vê que uma parte significativa da turma erra aquela questão você fala não é possível eu estava falando com as paredes e tudo mais...</p>
<p>Essas ações de formação (cursos, oficinas, palestras) produziram modificações em sua prática pedagógica? Sim ou não? Exemplifique.</p>	<p>então, isso realmente me preocupa, por isso que todas essas palestras...é... workshops ou né...cursos voltados para essa questão foram talvez aqueles que de fato chamaram bastante a minha, a minha atenção sabe, então... de fato eu acabo né sempre associando a essas palestras então...essa questão de metodologia invertida, né ...essa questão de conscientizar o aluno ali do papel dele mesmo né nesse processo de aprendizagem...isso tudo geralmente chama a minha atenção...é nesses aspectos pedagógicos que são debatidos pela instituição. Isso foi muito relevante sobretudo para esse momento agora né que a gente tipo assim...a gente tá a distância né... você não tem efetivamente como entre aspas fiscalizar é nada mesmo né...nem dia de prova nem nada então é... essa busca né por tentar despertar no aluno esse interesse pra ele também entender a oportunidade que ele está tendo ali de ter acesso né ao ensino superior e compreender o que isso significa...no poder transformador do conhecimento...eu acho que...que é a parte que</p>

	<p>realmente mais me toca né... geralmente nessas palestras que a gente tem nessas semanas de avaliação e planejamento.</p>
<p>EIXO: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL</p>	
<p>Relate sua trajetória profissional como docente no curso em que leciona, realçando os desafios enfrentados no cotidiano da profissão.</p>	<p>Sim, sim, é quando eu ingressei eu já não era menina né já estava com 30 anos de idade é com 30 para fazer 31 por incrível que pareça né apesar de já não ser menina mais é eu tinha uma aparência mais jovem então o primeiro desafio de fato foi ser respeitada é porque principalmente na metropolitana que virou COC que virou Anhanguera o público de lá não era aquele público que tradicionalmente no aspecto cronológico é o público que ingressa por exemplo numa PUC geralmente na PUC a gente tem ali né os alunos com 18 anos ingressando no curso e tal então lá era um outro perfil de aluno a gente tinha muito né um público é composto mais por pessoas mais velhas que não tinham tido a oportunidade de estudar. É em épocas né é que geralmente a gente ingressa na faculdade e tal então o meu primeiro desafio foi esse é sobretudo pelas disciplinas que eu sempre lecionei sempre lecionei direito penal e direito processual penal e obviamente quando a gente fala de penal a gente está falando de crime tudo mais não era naquela época um ambiente é ocupado por mulheres então é eu tinha por exemplo muitos alunos que eram policiais militares eram policiais civis então como eles estavam ali no dia a dia né lidando diretamente com a questão da violência da criminalidade tudo mais do ponto de vista assim pessoal né desafios em sala de aula tendo em vista as disciplinas que eu lecionava eu encontrei com os desafios né é o respeito e aí não tô falando de respeito no sentido de que eu queria ser respeitada reconhecida autoritária não é isso não é no sentido de realmente de não se atribuir credibilidade ao professor né então é eu era considerada jovem porque muitos eram mais velhos do que eu... É eu era considerada não preparada porque eu era mulher eu não deveria saber nada de crime já que eu era mulher né geralmente é algo que era um era um espaço que era ocupado assim só por homens né tanto é que por exemplo quando eu fui para a PUC Betim agora em 2018 né é tinha aluno e aluna de outros períodos que eles iam lá na porta da sala para conhecer a professora de direito penal porque durante anos eles não nunca tinham tido uma professora de direito penal era um só professores né é então olha só em pleno 2018 gerou uma curiosidade que tinha aluno que ia lá para saber quem era professor de direito penal porque no curso inteiro eles ainda não tinham tido acesso a uma professora que leciona-se... geralmente as professoras é que é sem nenhuma crítica nem nada nenhum demérito geralmente sabe geralmente professora da aula de direito de família né porque é uma coisa que eles associam mais a mulher e tudo mais então assim é os desafios eles começaram por aí né da própria aceitação às vezes a falta de uma credibilidade por ser nova por ser mulher e não é que eu era nova eu aparentava ser nova eu não era nova né, mas eu não era respeitada pela aparência não era respeitada por ser</p>

	<p>mulher então assim às vezes eu tinha que me desdobrar muito dá uma aula né excelente para poder ver se a pessoa começava ali a me respeitar...então alguns desafios eles passaram né é por uma certa um certo machismo né por uma certa um certo julgamento de aparência física de idade é até mesmo né é de raça e tal então assim foram vários desafios nesse sentido que que eu passei né do ponto de vista pessoal, agora do ponto de vista é da docência em si é às vezes até mesmo né uma ingenuidade em lidar com determinadas questões como por exemplo às vezes ser muito sincero com o aluno né que às vezes o aluno de procura é numa situação de maior reserva para poder te confidenciar alguma coisa aí você dá um amparo é você ingênuo fala ali as vezes né questões pessoais e tal para poder dizer que isso é comum que acontece com todo mundo ta tá e depois às vezes esse conteúdo por alunos que não tem uma formação né de caráter adequada aquele conteúdo ser utilizado contra você né, então às vezes é uma certa ingenuidade é e essa questão da gente às vezes aprender a lidar com pessoas diferentes né e detalhe é eu acho muito triste a gente lidar de forma desconfiada mas às vezes um mínimo né de de maldade para poder lidar com o outro a gente precisa de fato desenvolver então é isso também é um aspecto né mais voltado aqui para a questão pessoal e tal, mas o aspecto pedagógico é às vezes é não definir muito bem as regras de como a disciplina vai ser ministrada de como as avaliações serão feitas por que qualquer coisinha né que você às vezes escorrega ali é aquilo é utilizado contra você então às vezes você tem ali né um semestre impecável, você faz tudo bonitinho aí deixou de conseguir fazer com uma coisinha aí você tem aquilo sendo voltado ali contra você né já teve coisas assim bobas mesmo do tipo é a turma pediu para poder adiar uma prova e você então adia aí você se esquece por exemplo de é modificar aquela informação no sistema né e aí é aconteceu comigo por exemplo uma vez na própria PUC a gente tem ali obrigatoriedade de lançar notas né com 48 horas de antecedência de uma outra atividade avaliativa então pediram para adiar eu adiei e conseqüentemente a outra atividade avaliativa eu também adiei justamente para que eles tivessem esse tempo. Só que eu esqueci de alterar isso no sistema então quer dizer na prática eu respeitei os prazos mas formalmente o que ficou registrado é que eu não tinha respeitado os prazos aí aquele aluno que vai tomar bomba vai lá na ouvidoria não sei o que reclamar com você daquilo né então às vezes são coisas bobas que a gente não põe maldade que a gente acessado assim a relação professor aluno? É assim voltadas à nesse aspecto né então assim o que eu achei demais entre aspas complicado foi aprender a lidar e a desenvolver uma relação professor aluno saudável equilibrada e tudo mais é tirando isso eu não encontro sim muitos outros desafios em relação por exemplo aspecto conteudístico. Eu não, não vislumbro assim maiores dificuldades nesse sentido entendeu não sei que às vezes você quiser também clarear um pouco mais não é uma coisa que você esteja né esperando ali pra eu tentar ver se eu te respondo de forma mais objetiva. No próximo tópico né será o</p>
--	---

	nosso último tópico nosso último bloco acho que a gente vai adentrar mais para conhecimento prática pedagógica
Com base em sua trajetória profissional, comente que professor era no início da carreira e qual professor se tornou a partir da sua vivência profissional, em relação às práticas pedagógicas.	<p>Consigo né porque lá embora até por exemplo pudesse ter um conteúdo mas ainda tinha muita insegurança né eu ainda me sentia muito insegura no ambiente é com aquela preocupação de ser é questionada, testada né principalmente a gente que é mulher a gente é muito testado né às vezes o aluno faz ali uma pergunta por exemplo para justamente tentar testá-la né e vê se você consegue responder tudo mais então eu tinha essa insegurança mais forte no início né é hoje em dia não tenho é hoje em dia eu lido muito melhor com todas essas questões até por exemplo com a preocupação de de ter um trabalho também o trabalho reconhecido ou não... saber se eu conseguia transmitir o conteúdo ou não... ter é sentimentos também às vezes muito assim tipo culpa de falar assim há que eu fiz assim eu fiz assado eu podia ter feito melhor às vezes até poderia mas né naquele momento foi o que deu para ser feito eu sei que naquele momento eu dei o meu melhor ...Então acho que perpassa muito por essa questão assim da insegurança que hoje em dia é algo que já foi afastado né e que eu não me sinto mais as vezes ali é digamos encurralada preocupada né de de não ter condições de responder a esse aluno de não ter condições é de transmitir esse conteúdo de forma adequada é eu acho que eu tenho uma maior tranquilidade nesse aspecto uma maior segurança também para poder expor os conteúdos da forma como eu acho que até didaticamente para aprendizagem seria mais adequado né então acho que diminui um pouco a cobrança e aumentou um pouco a segurança em relação a essa, essa questão mesmo né do aprendizado né é da relação com o aluno acho que todas essas questões elas melhoraram né ficaram mais leves com maior segurança com maior tranquilidade acho que é basicamente um aspecto pessoal né o que efetivamente o que efetivamente mudou né e a gente acaba sim é desenvolvendo técnicas né pra poder lidar com o aluno para poder elaborar uma prova, para poder é elaborar um plano de ensino para poder indicar até mesmo uma referência bibliográfica então eu acho que houve um aprimoramento sim sem dúvida alguma em todos os aspectos né no aspecto administrativo no aspecto pedagógico, no aspecto de é tranquilidade segurança eu acho que isso mudou bastante</p>
EIXO: PRÁTICA PEDAGÓGICA	
O que você entende por prática pedagógica?	Essa eu compreendo que são efetivamente as ferramentas das quais ele possa se valer para tentar transmitir o conteúdo né eu entendo dessa forma né então entendo como ferramentas mesmo ou seja como técnicas de transmissão de conteúdo pelo menos na minha visão né mais limitada até por não ter como a gente fala essa formação pedagógica eu entendo tal como essas técnicas de transmissão de conteúdo.
Cite as práticas pedagógicas	Bom né é sempre eu preparo a aula antes né no sentido de que é eu

<p>utilizadas durante suas aulas. Como você escolhe e fundamenta estas práticas?</p>	<p>vou ali traçar os tópicos mais relevantes em relação àquela temática que eu não posso deixar de trabalhar né então por exemplo aqui nesse sistema remoto né então eu tenho também um roteiro eu vou ali conversando com os alunos às vezes eu vou completando com mais informações à medida que a gente vai é desenvolvendo a aula, eu disponibilizo textos com relação àquele conteúdo mas eu nunca é tento passar né uma visão assim eminentemente dogmática tipo assim só reproduzir conteúdo de lei e tal, eu sempre tento despertar no aluno uma visão crítica daquele conteúdo então assim não é simplesmente chegar e decorar alguma coisa né eu tento de fato desenvolver nele ali essa aptidão para e isso sabe uma aptidão assim para questionar para não simplesmente receber aquele conteúdo de forma acrítica tipo assim, ah é isso pronto acabou, não eu falo gente é de fato por exemplo o posicionamento majoritário em relação ao tema x é esse mas a gente tem também né o posicionamento x aí eu trago aqueles argumentos até para poder fazer um contraponto mostrar os 2 lados da moeda né no âmbito do direito tem muito isso às vezes a gente tem é 2 vertentes teóricas né uma apontando para um lado, outra apontando pra outro completamente diferente então eu tento é mostrar esses lados eu tento é dizer, né fazer com que eles desenvolvam uma visão crítica do conteúdo que eu passo para não ficar só naquela coisa assim do beabá decorou é isso e pronto acabou.. então só pra poder te dar um exemplo quando eu trabalho com eles é os crimes de aborto né que nós temos algumas situações em que o aborto é permitido no Brasil né mas em outras situações ele não é permitido então quando eu vou falar disso eu não vou falar só do crime em si eu vou falar né das teorias sobre o início da vida né eu vou falar por exemplo sobre a questão do aborto do feto anencéfalo então eu trago ali a discussão com relação ao que foi debatido no âmbito do judiciário para poder se chegar autorização para realização do abortamento né de um feto com a má-formação que é esse feto anencefálico então é eu tento não ficar presa ali ao beaba eu tenho né discutir ali outras questões com eles às vezes um determinado conteúdo como por exemplo né é a questão da violência doméstica e ou familiar contra a mulher que a gente tem que trabalhar os crimes e tal e a questão da lei Maria da Penha né que todo mundo conhece como lei Maria da Penha então eu vou explicar para eles como é que a gente chegou nessa lei então vou falar que na verdade ela resulta né de uma entre aspas punição que o Brasil recebeu no plano Internacional...Então eu vou trazer a história daquilo ali pra eles saberem como que a gente chegou ali né o porquê disso então a gente discute outras questões né o nosso modelo societário modelo patriarcal misógino, machista, sexista...então eu tento sempre trazer essas outras questões para não ficar eu poderia ficar só na lei entendeu e falar e ela em si se a gente for parar para poder olhar assim friamente ela não traz pra gente tanto conteúdo sendo que quando a gente pensa nos aspectos teóricos científicos que estão por trás dela por exemplo uma mulher trans aí eu já aproveito para falar né de transexualidade e tudo mais até para tentar abrir o</p>
--	---

	<p>horizonte para tentar despir os meninos e as meninas dos preconceitos que a gente sabe que existem né então é eu tento passar o conteúdo dessa forma desenvolvendo esse olhar mais crítico é mais tolerante. Igual por exemplo voltando a questão do aborto né a gente sabe que existem pessoas que são contra por aspectos religiosos e tudo mais então eu tento demonstrar olha você é contra ok não faça né mas respeite quem por exemplo naquela situação não consegue agir de outra maneira então a gente vai tentando ali é buscar uma formação humanitária ética não apenas uma formação conteudista...né então eu sempre trago essas questões para o debate entendeu [...] Sim, sim então geralmente no meu conteúdo é eu não utilizo propriamente jogos né essas metodologias assim digamos mais lúdicas não...eu acabo de fato ou trazendo um estudo de caso ou um estudo de uma decisão... então eu faço ali né discussões jurisprudenciais que são as decisões dos tribunais superiores sobre aquela temática... então tento trazer essa abordagem é e aí eu trago bastante exemplos né pra poder tentar traduzir aquilo que tá colocado na lei, como aquilo poderia ser aplicado na realidade... então tá lá não é uma situação da escrita na lei eu tento trazer um exemplo pra eles enxergarem é como aquilo se encaixaria na realidade...então de fato assim, jogos essas metodologias mais lúdicas eu acabo não utilizando, mas eu utilizo sim o estudo de caso. É discussões (...) é como se fossem discussões em círculo (...) como a gente falava antigamente é e também as análises (...) jurisprudenciais né o estudo das decisões para poder mostrar como que é nosso judiciário tem decidido sobre determinadas questões. Então dentro do direito acaba estudo de caso e jurisprudência há porque são coisas diferentes não é um pouquinho diferente sim né então às vezes eu pego um caso real né como por exemplo sei lá tratando é de homicídio né eu vou trazer um caso ali como caso da Suzane von Richthofen que junto lá com os irmãos cravinhos matou os próprios pais para poder explicar determinadas circunstâncias daquele caso que impactaram por exemplo na pena, na quantidade de pena que cada um recebeu e tudo mais...então a gente estuda ali aquele caso para poder entender. E também as decisões que é o que a gente chama no âmbito do direito de jurisprudência são aquelas decisões que vão apontando ali uma tendência de posicionamento dos tribunais superiores tipo é STF, STJ né que Supremo Tribunal Federal, superior tribunal de justiça para poder mostrar como que determinadas questões jurídicas é estão sendo interpretadas e decididas pelos tribunais superiores. Então geralmente eu uso essas 2 abordagens. Estudos de casos e análise de jurisprudência são as questões ali que geralmente assim as metodologias que geralmente eu adoto</p>
<p>Você considera que as metodologias de ensino-aprendizagem se aproximam mais de práticas pedagógicas tradicionais (aulas expositivas, por exemplo) ou práticas</p>	<p>Olha só é de fato eu tento trazer o aluno para o diálogo né então é durante as aulas é lógico que elas são expositivas mas eu tento trazer ali uma dialogicidade então às vezes quando eu estou expondo eu estou também perguntando para puxar a participação deles né então às vezes quando eu tento desenvolver um certo</p>

<p>pedagógicas progressistas (há grande envolvimento dos alunos nas discussões e atividades propostas)?</p>	<p>raciocínio né sobretudo jurídico em relação a determinado conteúdo eu formula uma pergunta e quando eu tenho ali um aluno que responde certinho então já tem isso né então já vou ali naquele incentivo até para poder é e mesmo quando responde de forma equivocada é eu tento também é de forma muito cuidadosa né demonstrar olha você pensou nisso até por esse aspecto mas não é bem assim então quer dizer eu não estou dizendo que está totalmente errado estou dizendo que existem vários fatores que o levaram a pensar daquela maneira, mas que o fator principal ele não levou em consideração que era o fator X e por isso aquela resposta não seria mais adequada resposta mais adequada seria tal então eu tento sempre puxar né esse diálogo embora a aula seja efetivamente expositiva, mas eu tento é desenvolver o raciocínio no próprio aluno então vou formulando perguntas ali pra tentar extrair dele essa participação essa resposta e pra ele também começar a se sentir mais a vontade para poder participar das aulas é só que isso por exemplo nesse nosso formato remoto isso foi bastante prejudicado né porque os alunos muitos não abrem a câmera e por vários motivos né pode ser de fato um que só está fingindo que está ali para ver OK mas às vezes tem um aluno que está numa situação mais precária que tem um certo constrangimento de mostrar o local né onde ele se encontra e tudo mais ou tem ali um trânsito de pessoas né às vezes ele não está em condições adequadas para poder estar ali participando da aula então isso caiu um pouquinho né eu não estou tendo essa dialogicidade.. então essas aulas dialogadas, elas foram bastante prejudicadas nesse sistema é no aspecto tecnológico né no aspecto tecnológico é mas eu incentivo bastante a pergunta ainda está um tanto é que em algumas turmas eu tenho muita participação no que é eu fico bastante feliz porque apesar né da da do sistema tem muitas turmas que às vezes participam. Tem umas que não que o pessoal não fala uma palavra do início ao fim eu fico parecendo que eu estou falando com a parede é terrível, mas né fazer o quê... agora é eu percebo também né que às vezes o uso por exemplo de tecnologia como aluno sente muito falta de um slide né com PowerPoint ou que foi tal eu particularmente nesse ponto não gosto nesse ponto geralmente eu passo ali um roteiro para o aluno né como eu passava às vezes é no quadro mesmo em sala de aula e eu deixava só os principais tópicos assim títulos mesmo e ia conversando, conversando, conversando, conversando, conversando, conversando. Até para poder tentar desenvolver esse diálogo puxar o raciocínio tudo mais é apesar disso e eu sei que os alunos gostam muito de um slides né de uma referência assim mais objetiva que ele possa ali consultar de forma bastante breve e tal eu particularmente nesse ponto aí de fato eu me alinho mais aquela linha é conservadora não no sentido de ser só expositiva né tradicional perdão não ser si expositiva porque como eu falei eu tento puxar o diálogo... mas eu sou ainda aquela ideia do cuspe e giz né que a gente fala da minha época e tal? Mas assim é porque isso porque eu também às vezes percebo e isso alunos também reclamam né não tem aluno por exemplo que</p>
---	---

	<p>fala a eu prefiro o slide e tem aluno que fala não eu prefiro a sua aula porque às vezes o professor que utiliza o <i>slide</i> também ele só colocou o slide lá e lê tipo assim se for para eu ler o slide eu leio o slide sozinho em casa. Né então quer dizer é às vezes eu acho também que determinadas técnicas digamos né ferramentas é é elas podem num ponto ajudar, mas também outras elas podem ali as vezes é engessar né a pessoa fica muito presa ali tanto é que se ela não tiver um slide por exemplo deu um problema ela não conseguiu as vezes acionar o dispositivo naquele dia ela fica desorientada e não consegue dar aula porque tipo ela vai é ler o slide né e não é realmente o meu formato, meu formato é a conversa o diálogo né lógico como eu falei tem uma carga expositiva maior né do que a participação do aluno mas eu sempre estou ali puxando o raciocínio perguntando, perguntando e quando a gente tá no formato presencial né e não esse remoto isso funciona muito bem as aulas são bastante participativas né então às vezes a gente faz seminário de tudo porque aí a gente expôs certos conteúdos né os grupos distribuídos em grupos eles apresentam então a gente aprofunda o debate naquele assunto é então eu gosto muito disso eu gosto muito da conversa, do diálogo né, de fato eu estou nesse modelo tradicional nesse sentido não naquela ideia né de ser só como eu disse exposição o tempo todo né jogo conteúdo o aluno de alguma forma né tinha um monte de conteúdo o aluno de uma forma ou outra absorve, pronto acabou não tento realmente estabelecer esse diálogo mas é algumas tecnologias eu realmente não, não me sinto ali muito afinada com elas como é questão do slide porque às vezes acho que a pessoa acaba se prendendo e se perdendo se ela não tem ali né aquele slide às vezes ela só reproduz o que está no próprio slide então eu confesso que isso por exemplo não, não me atrai</p>
<p>Qual a importância das práticas pedagógicas utilizadas por você para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem?</p>	<p>Na minha opinião né as que eu utilizo elas vão servir para desenvolver o raciocínio jurídico no aluno porque uma coisa é a gente por exemplo decorar uma determinada disposição legal né a lei diz isso ok eu sei, mas como é que eu vou interpretar o conteúdo da lei e aplicar uma realidade fática. Então eu acho que quando eu utilizo o estudo de caso ou quando eu faço uma análise jurisprudencial eu vou tentar mostrar essa aplicação né como que a gente pega aquele conteúdo legal e de fato a gente né é amolda aquele conteúdo legal à realidade é nesse sentido que eu acho que pode contribuir ali porque aí o aluno consegue interpretar melhor o conteúdo da lei quando ele visualiza como aquele conteúdo é aplicado aí às vezes ele entende melhor o próprio conteúdo.</p>
<p>Quais as dificuldades encontradas por você para desenvolvimento das atividades de ensino?</p>	<p>Eu acho que a maior dificuldade talvez seja justamente o desconhecimento dessas técnicas né dessas práticas pedagógicas talvez se a gente tivesse uma melhor formação em todas essas práticas né porque por exemplo às vezes a gente vai até assistir uma palestra vai falar de metodologia invertida mas no fundo no fundo é às vezes não está explicando a metodologia em si está dizendo o que você vai fazer, tá dizendo assim você vai</p>

	<p>disponibilizar material para aluno, o aluno vai estudar sozinho, depois você vai aplicar uma atividade prática para poder ver se ele conseguiu compreender, então não tá efetivamente te explicando o que é a metodologia em si percebe? então tá só falando o que você vai fazer então ó você vai disponibilizar o vídeo, vai disponibilizar o texto, ele vai estudar sozinho depois você vai aplicar uma atividade para ver se ele compreendeu e eu acho que isso é só entre aspas mostrar o rito né o procedimento que que você vai fazer e não te explicar propriamente o que é a metodologia invertida em si...então quando você por exemplo me pergunta ah quais são as práticas pedagógicas e etc., tecnicamente eu não sei te falar porque isso não me foi ensinado percebe? Então né quando você fala mas o que você usou um estudo de caso, uma análise de um filme e tal a gente não sabe isso né a gente não sabe por exemplo nome técnico disso a gente não sabe que isso é uma prática pedagógica né é nominalmente falando até nominalmente falando a gente desconhece então acho que deveria entre aspas haver uma espécie de glossário né pra poder te falar o que é a prática né e como desenvolvê-la porque como eu disse no fundo no fundo quando vira e fala assim nós vamos passar a utilizar a metodologia invertida... tá né ok aí o que que eu tenho que fazer, disponibiliza o material, depois aplica uma atividade pra saber se o aluno entendeu, mas eu não acredito né que ela se resume a isso né então é eu acho que o que falta é conhecimento mesmo né de quais são as práticas. É como vai ser aplicada sim agora que ela trata exatamente e sem né então eu acho que não só enumerar quais são as práticas é explicar por isso eu brinquei falei uma espécie de glossário né é delimitar conceito mesmo falar o que é uma metodologia invertida, o que é um estudo de caso. E depois obviamente ensinar como desenvolver aquela técnica né que às vezes quando a gente fala de um estudo de caso às vezes até o que eu estou chamando de estudo de caso pode não ser propriamente um estudo de caso porque às vezes eu estou simplesmente contando um caso para o aluno explicando para ele como que aquele caso foi interpretado e como que a lei foi aplicada àquele caso, eu não sei se isso, por exemplo, é propriamente o que a gente vai chamar de estudo de caso né. Então é o que eu acho que falta é conhecimento mesmo de quais são as técnicas né o que cada uma delas significa como elas são aplicadas às vezes como eu disse o que eu estou chamando de discussão em círculo, estudo de caso, análise de jurisprudências e tal, na verdade não é né o que seria a técnica em si, eu acredito que a técnica ela deve ela deva encerrar uma complexidade maior do que o que às vezes a gente compreende porque a gente às vezes só interpreta do próprio nome né atribuído àquela prática pedagógica. Então às vezes eu posso até estar falando que eu estou fazendo uma coisa e não tô que é o sentido que eu vou extrair do nome né daquela prática como eu falei aqui a questão do estudo de caso então o que falta conhecimento mesmo é preparação mesmo é formação mesmo né</p>
--	---