



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

RESUMO

Os artigos propostos apresentam contribuições sobre aspectos didáticos e pedagógicos referentes à formação de professores no ensino superior a partir das experiências acadêmicas vivenciadas nos estágios de docência em pedagogia e nas práticas pedagógicas nos cursos de engenharia do Centro de Tecnologia (CT) em uma Universidade Federal. Nos artigos apresentados, dois se referem ao estágio de docência no ensino superior, mostrando como esse processo influencia na formação de professores, tendo como referencial teórico: Libâneo (1994), Tardiff (2014), Pimenta e Lima (2010), Nóvoa (2023), Freire (2011), dentre outros que contribuem para a formação de professores e didáticas. Estes dois artigos têm como metodologia a pesquisa qualitativa, com base na observação e interação. O terceiro artigo avalia as contribuições da Teoria Crítica da Educação para a prática pedagógica dos docentes participantes do Ateliê no CT e o processo de didática em sua formação, tendo como referencial teórico: Candau (1993), Libâneo (1994), Luckesi (2002). A metodologia, neste artigo, tem como base a pesquisa qualitativa e a pesquisa de campo com a aplicação de questionários, diário de campo e observação participante. Os resultados das pesquisas mostram que a formação de professores para a docência no ensino superior exige o domínio de práticas didático-pedagógicas para atuação responsável, ética e educacional em quaisquer ambientes de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Didática, Formação Docente, Ensino Superior.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXOS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

RESUMO

O presente artigo é uma reunião das discussões acerca dos relatos de experiências dos pesquisadores em seu processo de estágio de docência, da disciplina obrigatória do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira em uma universidade federal. Traz as questões docentes que fazem parte da profissão por meio do estágio de docência como via de articulação entre o saber e o prático. O artigo objetiva destacar os sentidos da experiência do estágio de docência na pós-graduação na educação na formação do professor. Ademais, busca identificar fatores que contribuem para a ampliação do conhecimento e da experiência na educação. As práticas metodológicas adotadas nesse relato têm natureza na abordagem qualitativa. Os resultados versam sobre as referências teóricas que se tem sobre o processo de estágio de docência e sobre as experiências vivenciadas em sala de aula no quesito observação e acompanhamento e das reflexões acerca do processo de formação de professores a partir do campo de estágio de docência.

Palavras-chave: Estágio em docência; Formação de professores; Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ apresenta relato de experiência discente na disciplina de estágio de docência, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira em uma universidade federal. Tal disciplina tem como objetivo o processo educativo e a didática no ensino superior, desenvolvimento, análise e avaliação de experiência de ensino realizada, com investigação sobre aspectos do cotidiano acadêmico nos cursos de graduação da instituição.

O Estágio de docência supervisionado na pós-graduação é indispensável à formação acadêmica, sendo um processo de aprendizagem necessário ao profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios da carreira docente no ensino superior. Como preparação à realização da prática em sala de aula, o estágio se configura como uma possibilidade dialética que põe em relação teoria e prática.

Realiza-se com a participação do discente da disciplina em atividades de ensino na instituição de ensino superior, tendo a supervisão de seu professor orientador ou de outro docente da área temática de interesse do pós-graduando. Ao final do estágio de docência, gera-se uma sistematização da experiência em forma de relatório.

¹Financiado pelo CNPq

O relatório produzido teve por objetivo apresentar as experiências da formação desenvolvida no estágio de docência, no período letivo de 2022.2, no curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo a participação dos demais cursos que abrangem tal formação na disciplina Metodologia Científica, ministrada para alunos do primeiro semestre do curso. Diante das exigências da formação, destaca-se a narrativa de discussões acerca de: qual a importância do estágio de docência e suas contribuições para a formação do docente no ensino superior?

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância da observação e do estágio de docência da disciplina metodologia científica em questão para a formação do pesquisador-professor da pós-graduação, interligando os saberes teóricos para a formação profissional e pessoal dos agentes envolvidos no processo educativo.

A partir dessa construção, evidencia-se um processo reflexivo como essencial para maiores aprofundamentos acerca do papel desenvolvido pela universidade e das suas interferências nas manifestações educativas em que se encontra imersa e proporciona aos discentes envolvidos nessa construção coletiva.

Propõe-se, neste artigo, apresentar as reflexões sobre vivências de atividades realizadas no estágio de docência, com foco na formação de professores, na teoria e na realidade da prática em sala de aula. Destaca-se a importância desse tipo de estágio na pós-graduação, objetivando o aprimoramento da formação do profissional. O artigo apresenta a parte teórica, descrita pela literatura disponível, e o relato de experiência com suas peculiaridades.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, já que foram estudados aspectos subjetivos do comportamento humano. Caracteriza-se por bibliográfica com ênfase no referencial teórico da formação de professor, da didática e do estágio de docência para pós-graduandos.

As atividades de observação e interação, que compuseram a carga horária do estágio de docência, foram realizadas em uma turma do período noturno, durante os meses do semestre letivo de 2022.2, numa Instituição Federal de Ensino Superior, sendo o estágio possibilitado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES X ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DA TEORIA À PRÁTICA

Na prática educativa, a formação de professores sempre será pauta de muitos questionamentos. Na base de preocupações com a educação, a formação de professores tem uma importância significativa, pois se atribui muito aos docentes o desenvolvimento dos alunos e da educação em si, pois, na base de um bom profissional, se encontra um bom andamento educacional.

Assim, já dizia Nóvoa (2008), sobre estimular a continuar discutindo e investigando sobre essas necessidades de formação, pois, como ele, deve-se continuar a acreditar na atribuição fundamental confiada ao professor, de modo especial em um País tão cheio de diferenças, a despeito de sua riqueza de recursos, como o nosso.

O educador complementa que o papel do professor é e continuará sendo fundamental, pois, segundo ele, não haverá sociedade do conhecimento sem a escola e o professor. “Nada substitui o bom professor”.

O método de apropriação dos conteúdos consiste na lógica do processo de conhecimento. Esse processo de ida e volta entre teoria e prática permitirá um trabalho conjunto entre professores e alunos para a compreensão e o enfrentamento das características mais amplas envolvidas no processo educativo. “Portanto, o meio pedagógico é o meio pelo qual se torna possível a ligação de reciprocidade entre indivíduo e sociedade” (Libâneo, 1994, p. 98).

Considera-se que a qualidade na educação deve englobar todas as partes integrantes da comunidade acadêmica, agregando-se ao conjunto que corrobora uma educação de boa qualidade. A possibilidade do estágio organiza-se como um ritual de passagem centrado na afirmação da escolha da profissão e no crescimento profissional e acadêmico, podendo contribuir para ampliação da aprendizagem.

Não obstante, Silveira e Rocha (2016) afirmam que formar para a docência é um processo complexo, pois o ensino envolve muitas atividades, como ministrar disciplinas obrigatórias, orientar alunos, planejar e realizar atividades promotoras de desenvolvimento profissional.

Desse modo, o saber profissional transmitido pelas instituições de formação, embora tenha suas limitações advindas de uma perspectiva redutora de transmissão de conhecimentos, ainda assim não retira do corpo docente a sua função social no que concerne à comunicação científica e à produção de saberes, notadamente as das ciências humanas (Nóvoa, 2014).

A importância de melhorar a formação de professores, para que o ensino por meio deles venha a ser oferecido, beneficia de forma que esse profissional possa atender melhor à demanda e às necessidades no seu campo de trabalho e pesquisa. O campo de estágio de docência é um dos pontos principais para a formação na pós-graduação. Sobre isso, Tardif (2013) chama a atenção para o significado da passagem ao estágio de docência para o desenvolvimento pessoal dos professores, como trabalhadores reconhecidos como responsáveis pelo seu desempenho no trabalho, com certa autonomia para decisões importantes no que se refere às atividades com seus alunos.

Nossas universidades, segundo a visão de Ludke (2013) em seu esforço para a formação de futuros professores, asseguram uma base relativa aos conhecimentos originários daquelas ciências, porém não conseguem oferecer a necessária cobertura do lado prático, o qual também é imprescindível à formação do futuro docente, advindo da sabedoria do professor com seu trabalho.

Diante disso, o olhar de perto para o trabalho realizado pelo professor vem orientar para uma decisiva complementação na formação do estudante dos cursos de pós-graduação de modo especial por meio do estágio de docência. O estágio está no centro do problema complexo de articulação entre as duas dimensões básicas da formação do futuro professor, uma voltada ao aspecto teórico, outra para o prático. Uma complementando a outra.

Para Pimenta e Lima (2010, p. 11), a construção da identidade profissional carece de espaços de formação ou de emprego para se estruturar, sendo, portanto, “o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados”. Assim, em síntese, o estágio é um instrumento indispensável à construção da identidade profissional, colocando o estagiário em contato com a realidade do contexto escolar, articulando teoria e prática, e produzindo conhecimento científico.

Dentro desse contexto, o estágio de docência nos possibilita pensar em práticas para a transformação, abrindo caminhos para mudanças. A educação é uma ciência, dessa forma, o professor é o pesquisador que atua, vivencia, teoriza e estuda a própria prática e reflete sobre ela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O relato originou-se da vivência e observação, durante o semestre letivo 2022.2, das atividades da disciplina de metodologia científica, ofertada aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia e dos demais cursos que a abrangem, em uma instituição de ensino superior pública federal no período noturno.

A disciplina foi ministrada durante as segundas-feiras pela docente responsável da instituição. Baseado na vivência adquirida ao longo da observação da disciplina, como incentivo à prática docente, foi possível interligar teoria e prática, instigando nos alunos (graduandos) a execução e o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Partindo das contribuições inerentes ao papel do pedagogo frente ao campo da pesquisa e da construção, esse acompanhamento proporcionou a relação entre as variáveis relacionadas ao conteúdo e ao aprofundamento com relação à docência, tendo em vista que se observava, em sala de aula, a troca e o diálogo entre a professor e os alunos, caracterizando esse processo como contínuo e essencial à formação da identidade dos futuros profissionais do magistério e contribuindo para a formação docente.

Nessa construção, a professora atuava como facilitadora das aprendizagens, considerando as experiências de vida dos alunos e a ligação com os assuntos trabalhados na aula. Diante disso, visualizou-se a maior participação e a interação dos alunos com as atividades e os combinados gerados durante a disciplina.

Evidencia-se que tais experiências em sala de aula vêm a nos proporcionar uma maior contribuição como futuros profissionais da área da educação, necessitando-se de reflexão sobre as relações de ensino e aprendizagem e a geração de novos conhecimentos a partir da contribuição do professor enquanto mediador do processo durante um semestre acadêmico.

Diante disso, a prática docente, as especificidades e as exigências contemporâneas deste trabalho enquadram-se como processuais pela compreensão sobre o conceito de docência como interligado às experiências dos aprendizes na sua prática. O estágio de docência proporcionou a reflexão contínua sobre a práxis pedagógica no contexto de sala de aula na busca por novas perspectivas e aprimoramento das práticas comumente adotadas, relacionando-as ao contexto evidenciado em sala de aula.

Nesse contexto, o papel do professor como mediador é um elemento primordial na execução e planejamento, bem como na melhoria da qualidade do ensino. Durante as aulas, observa-se que ocorreu uma preparação anterior por intermédio das atividades realizadas em

sala. Essas atividades foram pensadas a partir do planejamento e executadas com o apoio dos alunos.

Baseado na vivência adquirida ao longo da observação da disciplina, como incentivo à prática docente, é possível interligar teoria e prática, instigando nos alunos (graduandos) a execução e o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Caracterizando esse processo como contínuo e essencial à formação da identidade dos futuros profissionais do magistério e contribuindo para a formação docente, a disciplina de Metodologia Científica que embasou as reflexões citadas nesta construção revela aspectos acerca da vivência do professor em sala de aula e dos conteúdos transmitidos durante a disciplina, os quais se tornam ponte para novas reflexões.

O planejamento das aulas que ocorre antes do início da disciplina pela professora torna-se essencial para a transposição dos conteúdos trabalhados em sala, estabelecendo objetivos a serem alcançados durante cada aula realizada. Essa ação de planejamento constitui-se como reveladora, pois, a partir dessa prática, o docente estabelece ganhos significativos no relacionamento com os conteúdos a serem abordados e na aprendizagem significativa destes.

Diante dos conteúdos abordados nas aulas, construiu-se o cronograma a seguir com o intuito de fomentar questionamentos sobre tais conteúdos trabalhados em sala de aula. O objetivo geral da disciplina foi proporcionar ao estudante uma iniciação teórico-prática a partir da atividade de pesquisa científica na área das ciências sociais e humanas, enfocando a organização e o funcionamento de espaços propícios a essa iniciação e a ampliação dos letramentos acadêmicos no âmbito da universidade. O cronograma constitui-se como elemento norteador na construção e no acompanhamento das discussões geradas em sala.

A metodologia de ensino trabalhada com a abordagem de planejamento de conteúdos programáticos, a avaliação final e a participação em sala de aula, assim como com a visita *in loco* em setores que abordam aspectos relacionados à formação da disciplina.

Conteúdo Programático

Unidade I – Ciência e construção do conhecimento científico

Unidade II – A biblioteca e os outros meios de divulgação da produção científica

Unidade III – As características da escrita acadêmica e as normas da ABNT

Unidade IV – Gêneros de textos acadêmicos escritos e orais

Em uma aula, ocorreu o destacamento da ciência e dos métodos – positivismo, empirismo, neopositivismo, estruturalismo, dialética, fenomenológico e da complexidade. Em

outra aula, foi trabalhado o texto do livro *Produção textual na universidade*, das autoras Motta-Roth e Hendgs, resenhado por Vanessa Arsélia, para que se pudesse acompanhar e destacar os caminhos da resenha que o livro proporciona.

Neste estudo, foi possível também participar das aplicações das atividades em grupos para destacar os pontos principais de uma resenha em um texto entregue pela professora. Os alunos foram distribuídos em seis equipes. Foi possível analisar, juntamente à professora, as apresentações e fazer as devidas considerações acerca do que estava sendo exposto em relação aos achados.

Também foram discutidas, em sala de aula, as opções de fichamento, quais modelos teriam disponíveis e quais a professora desejaria receber como atividade. Algumas questões também foram levantadas em sala de aula, como gênero acadêmico, tipos de conhecimentos científico, religioso, popular e como se trabalhar com o método. A construção de um artigo de opinião também foi destacada em uma das aulas.

Foram levantadas as discussões acerca de planejamento e ações para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, como a escolha da área e da temática, a produção textual, o desenvolvimento das ações planejadas, tudo sob a luz das autoras que foram utilizadas em sala de aula.

Por fim, deram-se as aulas de planejamento para a elaboração da atividade final a ser entregue, uma resenha de um livro destacado pela professora. As aulas todas foram bem planejadas, coordenadas e devidamente organizadas pela professora, a qual nos deu a oportunidade de participar de todos os processos e nos ensinou alguns caminhos que devem ser tomados no cotidiano como docente. O planejamento, recebendo a sua devida importância, traz mudanças e transformações de acordo com suas reflexões acerca da própria atividade docente.

A avaliação da disciplina foi desenvolvida de forma contínua e processual, considerando a participação dos alunos nas discussões e nas produções coletivas e nas demais atividades realizadas como trabalho individual e na participação efetiva em atividades de iniciação científica.

Diante do exposto, é possível inferir que as reflexões contidas neste relato de experiência podem ser traduzidas em três palavras: integração, fomento e aprendizado, trazendo, assim, aspectos positivos para a profissionalidade do docente.

Observou-se que é inato ao docente promover estratégias para motivar a compreensão dos conceitos dos estudantes em formação e diversificar sua forma de atuar, a fim de promover ambiente construtivo à aprendizagem e avaliá-la, continuamente.

A experiência do estágio de docência possibilitou conhecer estratégias de ensino, compartilhar o conhecimento e a experiência com os estudantes e com a professora da disciplina, refletindo sobre a prática docente. Ademais, contribuiu para o aperfeiçoamento profissional, reconhecendo-se que o processo de ensino-aprendizagem é um dos desafios da vida do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente acadêmico proporciona interação e movimento de conhecimentos educativos, e, por meio do estágio de docência, tem-se a oportunidade de aplicar, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. A experiência de acompanhamento do estágio de docência realizada na disciplina de metodologia oportunizou novas perspectivas sobre o trabalho docente e suas características práticas.

O estágio de docência associado às experiências práticas na disciplina de metodologia científica possibilitou novos horizontes para o processo educativo, bem como para as práticas pedagógicas já existentes, repensando reflexivamente acerca das atividades vivenciadas pelo docente, principalmente no campo da pesquisa.

Observou-se que a docência, enquanto campo de conhecimento, foi caracterizada nas observações realizadas no estágio de docência por suas extensões e concepções extraídas do seu cotidiano. Buscou-se desvelar as etapas do processo de ensino aprendizagem, os currículos e as práticas inseridas nos contextos educacionais e organizacionais em que se pudesse visualizar a atuação do professor.

O estágio de docência evidenciou fontes empíricas e teóricas que forneceram subsídios às etapas de reformulações e amadurecimento enquanto atividade acadêmica. Diante das observações e das vivências na referida disciplina, destacou-se, com este trabalho, a certeza da fundamental importância dessa etapa para a nossa formação acadêmica, pois, por meio de tal experiência, pôde-se constatar a relevância desempenhada pelo professor e suas responsabilidades no dia a dia no contexto acadêmico.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério 2º grau - Serie formação de Professor. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

NÓVOA, Antonio. **Nada substitui o bom professor**. São Paulo: Sinpro, 2008. Disponível em: http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639. Acesso em: 9 ago. 2023.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 217-233.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010

SILVEIRA, J. T.; ROCHA, J. B. T. Avaliação do ensino pelos alunos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. [S. l.], v. 9, n. 2, p.191-205, 2016. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol9-num2/art10.html>. Acesso em: 12 jul. 2023.

TARDIF, M. A profissionalização do magistério passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. Educação e Sociedade, Montreal, Canadá, 2013.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no estágio em docência para o pós-graduando no ensino superior. No presente artigo, são descritas vivências a partir da disciplina optativa em Educação em Direitos Humanos. Esse estágio de docência foi viabilizado pela Universidade Federal do Ceará, com intuito de formar melhor o profissional da pós-graduação, trazendo aspectos que unem a teoria com a prática no ensino superior. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com ênfase para um relato de experiência, embasado em um aporte teórico que fornece todo o arcabouço para uma vivência da teoria com a prática. Os achados da pesquisa nos mostram que é essencial conhecer a realidade e as novas estratégias para a socialização do ensino e a transformação do conhecimento, gerando, assim, aprendizagem, além de contribuir para o aperfeiçoamento do profissional.

Palavras-chave: Estágio em Docência; Formação de Professores; Educação em direitos humanos.

INTRODUÇÃO

O estágio em docência na pós-graduação oportuniza conhecimentos essenciais que transformam e constroem a identidade docente. É nesse nicho que o pós-graduando tem a oportunidade de vivenciar a sala de aula no ensino superior, acompanhando uma disciplina na graduação. Abre, inequivocamente, um espaço e um tempo, para que o pós-graduando conheça a realidade do docente universitário com seu leque de ensinamentos, bem como as realidades dos discentes em graduação, que são futuros docentes, em suas múltiplas aprendizagens.

O estágio docente, na pós-graduação, possibilita o desenvolvimento profissional docente, envolvendo sua formação inicial continuada, visto que, por muitas vezes, esse estagiário já é um professor na Educação Básica e ainda precisa conhecer a realidade da formação de professores para o ensino superior.

Para a consolidação desse desenvolvimento profissional, no site oficial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), há a disciplina Estágio de Docência, sendo uma para o mestrado e duas para o doutorado, com caráter de obrigatoriedade, contendo a seguinte ementa: “Processo educativo e a didática na educação superior. Desenvolvimento, análise e avaliação de experiência de ensino realizada,

com investigação sobre aspectos do cotidiano escolar nos cursos de graduação da UFC. Sistematização da experiência de Estágios de Docência supervisionada em forma de relatório.” (PPGE-UFC). Dessa forma, os estagiários de docência se encontram envoltos em uma ementa e seus objetivos que lhes viabilizará parte da completude requerida neste programa de pós-graduação.

Para o pós-graduando, o estágio é composto de muitos desafios, dentre eles, o sair de sua realidade como discente na pós-graduação e o inserir-se, em sala de aula, como observador participante, colaborando e edificando com o trabalho docente universitário, para que haja amplo, rigoroso e ético processo em sua formação para docência, por meio da socialização de conhecimentos e da transformação da realidade.

Em um breve detalhamento, a formação docente, neste caso, do efetivo ou do futuro professor universitário, tem de se revelar e se fortalecer, em volta de valiosos conhecimentos, desde a documentação oficial aos seminários, às intensas relações, sem perder de vista outros tantos princípios. Freire (2011, p. 47) reverbera que esse saber “necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética [...], pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido”.

A vivência no estágio em docência na graduação propicia o fazer-pedagógico, fazer-educativo e fazer-didático ao pós-graduando, para que este se dote de eficientes, valiosas e intensas experiências, sendo viabilizado como profissional ético, compromissado, respeitador e humano para atuação em diversificadas realidades educacionais.

Assim, este artigo objetiva relatar o estágio de docência na disciplina Educação em Direitos Humanos. O artigo proposto se constitui da introdução, da fundamentação teórica em Formação Docente, da apresentação do relato de experiência, das considerações finais sobre sua importância e sobre as aprendizagens, os ensinamentos e as formações docentes de todos os participantes dessa referida disciplina.

METODOLOGIA

O trabalho apresentado é de natureza qualitativa, por descrever as subjetividades reveladas ou introjetadas a partir da vivência do estágio de docência. O local da pesquisa foi a Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O estágio de docência foi realizado na turma da disciplina Educação em Direitos Humanos, com discentes de semestres diferentes do curso de Pedagogia e de outros cursos de graduação da UFC.

REFERENCIAL TEÓRICO

FORMAÇÃO DOCENTE – UM POUQUINHO DO MUITO

A formação docente é um processo complexo e multifacetado que envolve a aquisição de diferentes saberes, com variadas origens e naturezas epistemológicas. Trata-se, portanto, de um processo amplo e não linear, cujas experiências, tanto teóricas quanto práticas, se articulam para desenvolver no sujeito as capacidades e conhecimentos que servirão como base para o exercício da docência.

Conforme Maurice Tardif (2014), os saberes que são mobilizados durante a prática docente podem ser categorizados em quatro tipos principais: a) saberes da formação profissional, relativos aos conhecimentos advindos do curso de formação de professores; b) saberes disciplinares, relacionados ao conhecimento que está incumbido de ensinar; c) saberes curriculares, os quais estão ligados aos programas e projetos educacionais; d) saberes experienciais, um tipo de saber oriundo do próprio exercício da profissão e diretamente relacionado à ação.

Nesse sentido, o docente não se constrói sozinho, mas em interações constantes com outros sujeitos, quer sejam discentes quer sejam sujeitos de outras instâncias sociais. Dessa forma, e segundo Tardif (2014, p. 49-50), a prática docente:

[...] Não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimento, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem geralmente um caráter de urgência. [...] Elas [interações] exigem, portanto, dos professores não um saber sobre um objeto do conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas [...].

Diferentemente do que a categorização pode levar a inferir, tanto a aquisição desses saberes quanto sua articulação na *práxis* docente não ocorrem de forma paralela ou linear. Os saberes docentes se articulam com a própria experiência profissional e pessoal de cada sujeito e se articulam como um amálgama (Tardif, 2014) perante os desafios da ação profissional.

Em relação a essa práxis, sabe-se que ela se efetiva em espaços (in)formais e em tempos diversos. E, mesmo se considerando as (in)formalidades, o espaço [*e o tempo* - grifo dos autores] pedagógico “é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no trato desse espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” [e/ou na universidade – idem] (Freire, 2011, p. 95). Transportando esse espaço escolar para o espaço universitário, ter-se-á a construção de saberes, no tocante à formação de docentes.

A leitura, interpretação, escritura e reescritura, referenciadas imediatamente acima, fazem emergir várias condições essenciais para que se efetivem a contento, tais como as autonomias dos sujeitos (docentes e discentes) envoltos nas situações pedagógicas, as dialogicidades entre esses mesmos sujeitos, os saberes docentes individualizados de cada partícipe do evento pedagógico, bem como os saberes em comunhão no próprio ato de imersão, emersão, confrontos, ajustes e, por fim, sua edificação de forma ética.

As relações estabelecidas por traços de autoritarismo já tiverem seus espaços e tempos aceitos; todavia, hoje, as relações pedagógicas requeridas são as que viabilizam construções de autonomias, comunhão, permutas de saberes e, mais fortemente, da consubstanciação de educandos e educadores sociopedagogicamente éticos.

É inegável que, nos espaços formais, há a edificação de saberes docentes, mas esses também são edificados nos outros espaços (in)formais universitários, como indicativos da consubstanciação da formação docente.

Diante dessa tríade “espaços x tempos x saberes docentes”, é razoável apontar que as aprendizagens e os ensinamentos percorrem toda formação docente, que dota os educandos de saberes científico-disciplinares, mas, ao se abrirem as portas da profissão, aqueles educandos-educadores agora se depararão com construções ininterruptas de saberes docentes. Ensina-se e se aprende a cada instante e a cada espaço, corroborando a confluência de saberes, já referida anteriormente.

Há sempre de se considerar que, nessa relação de educador e educando universitários, somente alguns saberes serão iniciados quando da formação docente; outros se consolidarão ao se pisar o chão do espaço pedagógico. Outros têm de ser vivenciados nos estágios de docência, componentes obrigatórios seja da graduação ou da pós-graduação.

Nesse sentido, o estágio ganha fundamental importância no processo de formação docente, posto que permite uma articulação teórico-prática de forma refletida, isto é, permite ao professor, em processo de formação inicial, construir saberes experienciais e curriculares,

correlacionados com os saberes teóricos e científicos da formação inicial. O estágio tem, portanto, o potencial de promover uma experiência de imersão profissional que supere a dicotomia entre teoria e prática, problema clássico da formação de professores.

Para isso, faz-se fundamental, como demonstrado por Pimenta e Lima, superar a concepção de estágio como apenas um processo de instrumentalização, no qual a prática do estágio consistiria apenas na “parte prática” do processo formativo, passando a considerá-lo como um campo de conhecimento (2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este relato do “Estágio de Docência” objetiva reverberar, efetivamente, a experiência docente, vivenciada na disciplina Educação em Direitos Humanos, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Face), da Universidade Federal do Ceará (UFC), com educandos de semestres e graduações diferentes. Há a certeza de ensinamentos e de aprendizagens muitas, de novas posturas, de achados e de contribuições para legitimar a formação docente mais ainda nas lutas sociais por igualdade, respeito, dignidade e vida humanas.

Como se espera, e se este relato versa sobre a formação em docência, é crível que se aborde a ementa da disciplina, na qual se efetivou o estágio. Esta é constituída da seguinte forma: i) justificativa; ii) ementa; iii) objetivos: geral e específicos; iv) conteúdos; v) metodologia; vi) recursos de ensino; vii) processo avaliativo. Pela especificidade do relato, nesse ponto, será destacado o conteúdo (iv tópico), que é dividido em unidades de ensino: I – EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS (DH) E CIDADANIA; II – DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: AVANÇOS E CONQUISTAS; III – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: AS LUTAS E OS DESAFIOS PERSISTEM. Saliente-se que essas unidades possuem textos-base constitucionais, científico-acadêmicos, corroborando a efetivação dos ensinamentos e das aprendizagens no processo de formação docente dos partícipes da disciplina.

Quanto ao objetivo geral, este versava sobre “Analisar os direitos humanos no contexto da sociedade capitalista, considerando a diversidade cultural e as desigualdades sociais no Brasil, buscando conhecer os fundamentos históricos, legais e as condições atuais geradoras de tais desigualdades, bem como discutir formas de engajamento e participação nas lutas para a efetivação de direitos que assegurem a plena cidadania para ‘todos’, indistintamente”.

Quanto à metodologia, esta indicava aulas expositivas, validadas por debates, depoimentos, discussões, bem como por leituras e fichamentos acadêmicos diversos, seminários, imersões em documentos oficiais, por “pesquisa empírica em escolas e espaços não escolares com sujeitos que integram os diversos grupos socioculturais existentes”.

Por fim, o processo avaliativo previa dois componentes: 1º – a avaliação do desempenho nos seminários temáticos; 2º – a avaliação do trabalho final, em dupla ou trio, o qual pode ser desenvolvido em diário de bordo, portfólio, cartas, memorial, artigo científico, e-book, revista, fanzine, podcasts, produção de vídeo, live, contos, cordel etc.

Como parte inicial do percurso semestral, e por ser constituído por agentes quase totalmente desconhecidos uns dos outros, a docente universitária proferiu as primeiríssimas considerações e, seguidamente, todos os educandos se apresentaram a partir dos seus lugares de falas, já em fomento ao entendimento da relevância e da assertiva da escolha da disciplina, que tem caráter acadêmico optativo. Nesse primeiro encontro-aula, já se vislumbraram alguns achados que só se consubstanciarão no semestre letivo. Houve boas-vindas de partícipes de etnias, regionalizações, profissões, classes sociais, crenças, orientações afetivas diferentes, cujos discursos se constroem mais fortemente a partir do que somos e do lugar onde estamos.

Finalizadas as socializações quando de um EU que é refletido em VÓS, e de um TU que se reflete em NÓS, a docente universitária detalhou o plano de disciplina e seu foco acadêmico. Em seguida, alertou que os encontros-aulas seriam articulados a uma pergunta mobilizadora, que foi, para essa primeira “Quando se deu o surgimento dos direitos humanos?”, viabilizando a apresentação da definição de direitos humanos a partir de trechos de obras clássicas e de documentos oficiais, bem como dos direitos minoritários, direitos fundamentais da pessoa humana, direitos civis, sociais, políticos. Apresentou, também, as peculiaridades dos direitos assegurados e não assegurados aos cidadãos do mundo todo.

Nos três encontros-aulas seguintes, discutiram-se os tópicos, com suas perguntas mobilizadoras, apresentados: i) O que são Direitos Humanos; Cidadania e sua história (Dallari, 1999) – “O que são Direitos Humanos?”; ii) Declaração Universal dos Direitos Humanos (Dudh, 1948) – “Como garantir direitos humanos numa sociedade injusta e excludente?”; iii) O direito à Educação (Artigos 205 a 214 da Constituição Federal – Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 9.394, de 1996, (dos Artigos 1º ao 7º; e do 21 ao 36, Brasil, 1996) – “Qual concepção/modelo educacional contribui para a formação humana, favorecendo o reconhecimento de direitos, visando a efetivá-los?”.

É razoável apontar que houve, por parte da docente universitária, a postura acadêmica de contextualizar cada tópico referente ao encontro-aula em apresentação. Nesse ponto da disciplina, fomos partícipes, em complementação a nossa formação acadêmica docente, das orientações para a consecução das aulas-seminários com contextualização histórica, apresentação da documentação oficial existente, situações comprobatórias da execução ou não execução do tema em seminário.

Pelo escopo deste relato, é feito um detalhamento de dois dos nove seminários propostos, sendo eles os direitos humanos e os povos originários. Essa aula-seminário seguiu o formato apresentado para o seu efetivo desenvolvimento: o histórico do conceito de direitos humanos, apresentação de documentos oficiais (Dudh, 1948), leis nacionais, estatutos, exemplificações de episódios quando da falta da efetivação desses direitos, bem como de charges e de outros gêneros textuais que viabilizassem os estudos sobre a referida temática.

Há, assim, o apontar de que os direitos universais humanos só se tornaram tópico, em congressos e assembleias internacionais etc., faz poucas décadas; porém, quando voltamos os nossos olhos para o passado, percebemos que a sua busca vem de longa data, mesmo que com outros nomes ao longo dos séculos, como Direitos Naturais ou Direitos Fundamentais.

Feita a topicalização inicial, “Uma resistência que já dura mais de 500 anos”, fortemente atrelada a essa questão tão cara para os povos originários, foi repassada a importância de se conhecer termos que fortalecem a luta pela conquista das terras que lhes são devidas, como: o termo correto é indígena ou povos originários, e não índio; não se usa o termo tribo, mas sim povo ou etnia; existem vários povos indígenas, e não apenas um só; a Região Norte é a que tem a maior concentração de povos indígenas

Foi destacado e enfatizado, promovendo discussões entre todos, o Marco Temporal, PL n.º 490/2007, e toda sua complexidade, ressaltando-se a perversidade dos povos brancos em relação aos povos indígenas. Quanto ao marco temporal, se for aprovado, configurará, em pouquíssimo tempo-espço, a extinção desses povos. Mostrou-se a possibilidade de inconstitucionalidade da tese apresentada, com decorrente banalização da violência e o apagamento dos povos indígenas, de nossas terras brasileiras.

Nesse ponto do relato, são listados os sete seminários em conjunto, e, quando prudente, a inserção de informação relevante tanto para o ensino e a aprendizagem, quanto para a formação docente processual dos estagiários da disciplina. Foram eles: estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Juventude – entre o ideal e o real; Pessoa Idosa – Desafios de envelhecer no Brasil; Pessoas com Deficiência – Lei da Inclusão e Educação Inclusiva;

Mulheres e Direitos Humanos no Brasil; Direitos Humanos: diversidade sexual e de gênero no Brasil – LGBTQIA+; Negritude, racismo e as lutas antirracistas no Brasil.

Como finalização do seminário dos Direitos Humanos na História, os educandos-pedagogos apresentaram charges, letras de músicas e diversos títulos de reportagens com a exemplificação e a especificação de que os direitos humanos, ora são cumpridos ora não são em suas essências e em suas finalidades.

Assim, advindo dos debates, interações, vivências, em sala de aula, chegou-se a várias constatações: i) a declaração, mesmo com caráter universal, requer revisões e/ou acréscimos de artigos, visto que se pode partir do questionamento de que “a quem” ou “a que” ela realmente se destina; ii) nos tempos e espaços atuais, sabe-se da proteção ao meio-ambiente como direito fundamental à vida humana, e, sem menção explícita, esse direito é diuturnamente violado; iii) em relação a todos os avanços no tocante à diversidade sexual e à identidade de gênero, não há indicativos de proteção, ao nível mundial, dessas categorias, o que precisa ser acrescido em respeito ao ser humano e suas especificidades. Esses ‘tópicos’ e achados só emergiram pela aula-debate e pelas interações da docente, dos discentes e dos estagiários de docência, ao longo dos tempos e dos espaços da disciplina.

Portanto, a partir dessa primeira experiência em sala de graduação, possibilitada pelo estágio de docência, das orientações e das observações realizadas pela docente universitária, das vivências de múltiplas interações entre os partícipes da disciplina, da apreensão de usos de recursos diferenciados, da consolidação dos conteúdos ensinados, aprendidos, da construção da formação docente, em perene desenvolvimento, edificou-se como é salutar e ética a construção dos conhecimentos por parte dos estagiários em prol de uma educação qualitativa e socialmente vivenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirma-se que, com a abordagem da temática geral ‘Direitos Humanos’, a formação docente seja para o ensino e a aprendizagem, para a formação dos discentes em graduação e para os estagiários em doutoramento, seja para a construção de uma didática docente, não há como negar que os intercâmbios, as interações, os debates e as próprias vivências, fortemente, contribuíram para uma formação docente inicial qualificada.

Em relação aos seminários (DUDH, povos indígenas, ECA infância, juventude, envelhecer no Brasil, inclusão de PCDs, mulheres e direitos humanos, diversidade sexual,

negritude-racismo-lutas antirraciais), com fundamentação teórica oficial, historicidade e explicação de cada tópico feita pelos mais diversos gêneros textuais (charges, tirinhas, lei, estatuto, música, reportagens, notícias, podcast, entrevista, videoaula etc.), as solidificações, as alterações, as consubstanciações dos vários conhecimentos e das várias aprendizagens, advieram das discussões, dos debates, dos relatos, bem como do fortalecimento entre o Eu e os Outros, com nossas diversidades e peculiaridades.

Como gatilho para a construção e edificação da formação docente, no primeiro seminário (Dudh, 1948), os discentes, em livre apresentação, expuseram algumas de suas realidades e de seus lugares de fala, quanto à negação desses direitos, a partir das heteroidentificações como homens ou mulheres pretos, com orientações religiosas e afetivas diferentes, com situações socioeconômicas tensas, com residências em áreas periféricas e a certeza de sempre estarem, por parte das classes dominantes, sendo postos em situações constrangedoras e de negações dos direitos humanos.

O razoável dessa situação é que se via, por comportamentos, por discursos, por assertivas, que os discentes tinham sido levados, pela politização do tema, a se engajarem em lutas sociais para a defesa dos povos originários e do que lhes é propriamente assegurado. E, novamente, nas discussões efetivadas, percebia-se que os discentes também se mostravam engajados para consecução do direito de existir e do direito à vida, em quaisquer de suas representações.

E, novamente, pela revelação do nível de criticidade dos discentes, da docente e dos estagiários em formação, em seus discursos proferidos, é notável que todos nós não aceitaremos, não nos conformaremos e não nos calaremos frente às barbáries contra as categorias na individualidade ou na coletividade.

Para finalizar as considerações finais – “o que edificamos como aprendizagem e como ensino” –, não se cogita a não existência de dúvidas em relação às abordagens de cada seminário ou em relação à junção destes a seus desdobramentos. O certo é que, educacional e sociopoliticamente, estamos rejuvenescidos e embevecidos por novos conhecimentos, advindos da DUDH, até as questões territoriais locais dos lugares onde habitamos. Sabe-se que não somos os mesmos, diante do que foi explicado, considerado, compreendido e apreendido na disciplina Educação em Direitos Humanos, ofertada pela FACED, para discentes de semestres e de graduações diferentes; no entanto, sabemos dos espaços-tempos onde e quando podemos chegar e estar, bem como nos fazer cidadãos plenos na efetivação e consolidação de todos os direitos universais da pessoa humana.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

DALLARI, Dalmo de A. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, [S. l.], v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC. Programa de Pós Graduação em Educação -PPGE-FACED, UFC.

O “ATELIÊ NO CT - UFC” E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA A DOCÊNCIA NOS CURSOS DE ENGENHARIA

RESUMO

Em 2019 atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de engenharia, propondo inovações para o campo acadêmico e viabilizando a reversão do fenômeno da evasão em tais cursos. A UFC conta, desde 2015, com um processo de formação continuada de professores, dito Ateliê no CT. A presente pesquisa objetivou, a partir deste preâmbulo, avaliar as contribuições da Teoria Crítica da Educação para a prática pedagógica dos docentes participantes do Ateliê no CT. Analisar a prática dos professores sujeitos da pesquisa, a partir de suas visões, tendo como suporte de análise a Teoria Crítica da Educação (CANDAU, 1983; LIBÂNEO, 1994) e refletir sobre a relação entre ludicidade (LUCKESI, 2002) e a aprendizagem no ensino superior. Para tanto, foi realizada pesquisa qualitativa, tendo como principais instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a observação participante. Conclui-se que o estudo da Teoria Crítica da Educação subsidiou a prática docente com contribuições expressivas para a prática pedagógica especialmente a de contextualização do conhecimento e a importância do desenvolvimento mais integral do aprendiz, ressaltando-se a técnica, as atitudes e as habilidades, favorecendo a formação holística do engenheiro e desenvolvendo-se, em seus planejamentos, uma formação centrada no aluno.

Palavras-chave: Didática; Ensino Superior; Formação do Engenheiro.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, são apresentadas as etapas da pesquisa sobre as práticas pedagógicas nos cursos de Engenharia da Universidade Federal do Ceará (UFC), especificadamente a prática dos professores de compõem o grupo “Ateliê no CT”. Objetivou-se compreender qual a contribuição do estudo aprofundado sobre conceitos da Teoria Crítica em Educação, para a atuação docente de professores dos cursos de Engenharia da UFC. O artigo está dividido em metodologia, corpo teórico que embasa a pesquisa e resultados e discussões.

Os sujeitos, pertencentes ao grupo de pesquisa mencionado, foram escolhidos por serem professores que utilizam ou desejam utilizar, em suas aulas, proposições fundamentadas na docência universitária sob a ótica da Pedagogia Crítica.

O grupo de pesquisa denominado “Ateliê no CT” originou-se no ano de 2015, sendo coordenado por uma docente, responsável pela disciplina de Didática no Ensino Superior para a pós-graduação, além de coleccionar pesquisas e produções no seu currículo relacionadas a esse gênero. A docente também foi uma das idealizadoras do projeto Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA) na UFC, ao qual o Ateliê esteve

originalmente vinculado, que tinha a proposta de oferecer formação continuada para os docentes recém-aprovados no concurso da UFC, acompanhando-os durante o estágio probatório.

Os componentes do grupo, na maioria, são professores do Centro de Tecnologia da UFC, porém há presença de docentes de outras IES. Durante a realização da pesquisa em tela, ocorrida no final do ano de 2021, as reuniões do grupo foram realizadas por via plataforma online em virtude da ocorrência da pandemia de COVID-19. Nos encontros, havia discussões e leituras sobre educação no ensino superior voltadas para a atuação no Centro de Tecnologia (CT), especificamente nos cursos de engenharia.

O “Ateliê no CT” integrava as ações formativas da Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA) até 2018. Em 2019, com o fim do programa, passou a constituir-se como grupo de pesquisa, com objetivo de investigar a importância da Teoria Crítica da Educação para a emancipação docente e constituição de sua autonomia.

Iniciativas como essas são fundamentais para o pleno exercício da profissão docente, sobretudo quando a área de origem da formação é basicamente tecnológica. Dias e Porto (*in* VEIGA; D’AVILLA, 2013), em sua obra, dissertam sobre a identidade do professor universitário, apontando as expectativas que emergem em torno do docente a respeito do desenvolvimento do seu ofício. Souza (2016), por sua vez, coloca que existe carência de políticas públicas que contemplem a formação da docência no ensino superior, a complexidade da função requisita acompanhamento e subsídio para o desenvolvimento de uma prática consistente.

A docência no ensino superior, é tema recorrente em pesquisas na área da educação brasileira, com densos posicionamentos e críticas bem estabelecidas. Na área da docência em engenharia, não poderia ser diferente, também há produções e reflexões que, sobretudo, trouxeram para esta produção a percepção sobre a evolução do mercado de trabalho e, conseqüentemente, do perfil profissional considerado na pesquisa realizada.

METODOLOGIA

A tipologia da pesquisa se caracteriza como abordagem qualitativa, por utilizar técnicas interpretativas para tornar visível características do objeto em estudo, sendo recomendada para fenômenos realísticos, históricos e grupais (BULMER, 1977; GIBBS, 2008; FLICK, 2009; SILVA *et al.*, 2016). Classifica-se, ainda, por pesquisa bibliográfica e

documental. Para suporte instrumental de coleta de dados em diário de campo, foi realizada pesquisa em campo, com ênfase em um estudo de caso com observação participante.

As observações foram realizadas quando da participação nas reuniões do grupo, através da plataforma *Google Meet*, em virtude da pandemia de COVID-19, a qual assolava o mundo nos anos de 2020, 2021 e 2022. A situação pandêmica, suscitou novas questões para a esfera do tema de pesquisa, como as restrições das aulas *online* e a comunhão do espaço domiciliar com o espaço de trabalho.

Os sujeitos da pesquisa foram docentes participantes do grupo “Ateliê no CT”. Suas informações pessoais relevantes para a pesquisa, bem como, respectivos percursos em suas carreiras são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Informações sobre os professores que compõem o Ateliê no CT

Abreviat uras represent ativas	Área de Formação	Tempo na UFC	Sexo	Tempo de Atuação como professor universitário	Tempo no “Ateliê no CT”	Curso ao qual atua como professor
V.	Engenharia Civil	11 anos	Feminino	11 anos	5 anos	Engenharia Civil
I.	Engenharia Química	12 anos	Masculino	12 anos	6 anos	Engenharia Química
K.	Engenharia de Alimentos	5 anos	Feminino	5 anos	2 anos	Engenharia de Alimentos
A.	Engenharia Civil	11 anos	Masculino	11 anos	5 anos	Atua em diversos cursos no CT

Fonte: Elaboração própria

REFERENCIAL TEÓRICO

As contribuições da teoria crítica da educação representaram uma ruptura com concepções de aprendizagem tradicionalistas, tecnicistas, onde não se considera o aluno em sua integralidade. A teoria crítica da educação representou nova visão sobre aprendizagem. Essa mudança, influenciou na concepção de currículo do docente (SILVA, 2005); na relação professor-aluno (LIBÂNEO, 1994); na postura docente, como investigador, em busca de

realizar na situação educativa a recriação da sua prática (FREIRE, 1991); na consideração do aluno como um sujeito com subjetividade que precisa ser considerada integralmente no processo educativo (LUCKESI *in* PORTO, 2002), inclusive em relação aos seus conhecimentos prévios, que serão base para a formação de novas estruturas mentais (VYGOTSKY, 1994); na relação do ensino desenvolvido com a sociedade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) tentando atender a uma perspectiva democrática de ensino (APPLE; BEANE, 1997).

A importância do estudo da teoria crítica para professores dos cursos de Engenharia reside nesta superação, em vias de atender as concepções de formação holística do engenheiro sugeridas nas orientações curriculares (BRASIL, 2019). Essa adoção se configura em um desafio para o ensino de engenharia logo que, historicamente, a própria profissão foi edificada considerando os métodos fordistas e taylorista de produção, que expropria do trabalhador o processo inteiro de produção, exigindo uma atuação mecânica de repetição de uma curta parte do processo produtivo (TONINI, 2013).

Esse tipo de atuação remete a uma formação também fragmentada, baseada em pressupostos behavioristas de aprendizagem, que consiste em sua totalidade na repetição e condicionamento de ações. Além desta questão, a formação do engenheiro no Brasil, em sua origem, foi administrada por militares. Este fato marcou na identidade da educação do Engenheiro no Brasil não só em relação à persistência da didática instrumental, mas também em relação aos reflexos positivistas das relações de poder em sala de aula, conferindo a ela um caráter coercivo que dialoga com os pressupostos de Foucault (2009).

A escolha profissional deveria representar uma ação social entre a “racional com relação a fins” e a “racional com relação a valores”, porém é percebido que há tendências atualmente para que represente uma ação social “racional com relação ao regular” (RODRIGUES, 2004). O próprio autor percebe que as questões sociais exercem uma profunda influência no meio educacional, segundo ele o *status*, o reconhecimento, a aquisição de bens, passam a ser objetivos primeiros em detrimento da formação do humano quando o assunto é educação (RODRIGUES, 2004).

O discurso do trabalho com o conhecimento, utilizando outras dimensões para ampliar e enriquecer a experiência é bem alinhado ao que Luckesi (2002) propõe ações em favorecimento da aprendizagem que considera diferentes dimensões do ser, o seu envolvimento íntegro, tem o potencial de serem ações lúdicas. A ludicidade, mesmo sendo um fenômeno interno, tem manifestações externas e diferentes do que muitos pensam, não se

Em concordância com esta colocação, Pimenta (2009) inclui dentro das tarefas que precisam ser realizadas pelo professor do ensino superior a contínua busca de criar e recriar situações de aprendizagem e o conhecimento cognitivo e cultural do universo do aluno, em vias de favorecer um processo educativo interativo. A ludicidade ocorre quando é possível dialogar com a subjetividade do aluno, por isso a importância da diversidade de dimensões exploradas nos objetivos do planejamento.

A possibilidade de explorar um novo conhecimento utilizando mais dimensões, propondo maior diversidade para a aprendizagem, além da cognição, pressupõe o desenvolvimento de aprendizagem com significado para o corpo discente. O papel do professor perante as antinomias da didática (LIBÂNEO *in* MARTIN; PIMENTA, 2015), em concordância com a perspectiva já aqui assinalada: Independentemente de optar pela inversão da sala de aula ou manter-se no aspecto tradicional, o importante é que a decisão seja tomada a partir do papel de investigador do professor, em busca de atender aos objetivos traçados e manter o engajamento dos alunos.

Em concordância, Fernandes (1998) reflete sobre a formação para a docência no ensino superior, a indissociabilidade do ensino, a pesquisa e a extensão no ato pedagógico, tomando a pesquisa como a dúvida e a extensão como a leitura da sociedade:

que se pense a prática pedagógica na perspectiva de uma outra episteme, que provoque um ensinar e um aprender indissociado da marca da pesquisa – a *dúvida* – e da marca da extensão – a *leitura da realidade*. Essas marcas configuram compreensões de conhecimento, ciência e mundo num outro paradigma – paradigma emergente (Santos 1995) –, que gesta diferentes formas de ensinar e aprender, invertendo a lógica de primeiro a teoria, depois a prática, retirando o conhecimento do seu isolamento histórico e da sua forma cristalizada de apresentação do pronto, para recriá-lo na prática da sala de aula e em seu contexto histórico (FERNANDES, 1998, p. 100).

A historicidade dos conteúdos, então, compõe parte primordial da prática pedagógica no ensino superior. A superação da metodologia conteudista-transmissional é um desafio presente para o ensino de engenharia e uma barreira metodológica entre o discente e o docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão curricular desenvolvida no Ateliê, envolvem novas percepções do papel atual do engenheiro e refletem sobre possíveis futuros do currículo da formação profissional. Em concordância com Castro (2010), um dos componentes do grupo, professor A, destaca a

XXII ENCONTRO necessidade dos novos profissionais se aproximarem da ciência, além da tecnologia, com postura reflexiva sobre os novos conhecimentos e seus possíveis impactos:

Eu acho que o profissional de engenharia de hoje tem que estar mais próximo da ciência do que antes. Se o profissional se restringir a profissão na forma empírica, ele vai se prejudicar (...) Como fazer esse profissional se aproximar da ciência é um desafio.

Em reflexão adicional, a coordenadora do grupo comenta:

Aqui no Brasil temos uma cultura de os nossos doutores em engenharia não irem para o mercado, eles basicamente atuam apenas nas universidades. (...) As novas diretrizes trazem (...) (lê o art 4, VIII). Pra mim isso diz que a formação docente vai te capacitar pra aquilo que você vai enfrentar no futuro independente se você vai se transformar em um professor ou não. É aprender a aprender.

A coordenadora do grupo, destaca que, nacionalmente, existe uma cultura dos profissionais que se dedicaram à pesquisa, conseguindo títulos de mestres e doutores, não conseguirem exercer a sua formação no mercado de trabalho, restringindo os conhecimentos e proximidade da ciência à prática docente e à universidade, enfatizando o que está estipulado na diretriz:

VIII - aprender de forma autônoma e lidar com situações e contextos complexos, atualizando-se em relação aos avanços da ciência, da tecnologia e aos desafios da inovação: a) ser capaz de assumir atitude investigativa e autônoma, com vistas à aprendizagem contínua, à produção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas tecnologias. b) aprender a aprender.” (BRASIL, 2019, p.3)

A importância do engenheiro na sociedade, muito além dos interesses do mercado, constitui um valor social de dialogar com a ciência, viabilizando novas tecnologias para a sociedade. Esse caráter da engenharia é enfatizado durante as reuniões do Ateliê, na perspectiva de como este fator pode colaborar na formação do profissional, conforme opinião da participante Professora B:

Alinhamento dos interesses da sociedade com os interesses dos alunos, quando cria aquele conhecimento para resolver suas necessidades. (...) Ele precisa se interessar pela motivação que é social, para a existência dessa informação, seja o cálculo, seja a pavimentação, (...) No fundo são articulações por meio da ciência para tornar real um sonho. (...) Quando tratamos em sala a informação como finalidade máxima, isso se perde. Temos que começar pela razão de ser. (...) por exemplo, o projeto da V., o Arruaça, para que o morador de rua pode precisar do engenheiro?

Projetos que articulam o saber científico com a sociedade também tem um imenso valor para a formação dos engenheiros, além das fronteiras da sala de aula.

Os encontros do grupo no Ateliê proporcionam a reflexão sobre a transposição didática dos conhecimentos pertinentes à prática dos engenheiros, dando aporte para que os professores desenvolvam práticas inovadoras. A metodologia empregada para a formação do engenheiro atualmente é alvo de questionamentos, como pontuado por Ferreira (*et al.*, 2004)

XXII ENCONTRO juntamente com os novos documentos nacionais norteadores, fazem proposições para a evolução das concepções formativas dos engenheiros. Os desafios percebidos nas tentativas de tais mudanças são percebidos pelos professores do ateliê:

(Professora V.) Eu acho que a chave tá nas pessoas. Você falando de saber científico, o uso de método científico. Esse ano nós estamos puxando na disciplina de Introdução a Engenharia que os meninos experimentem isso durante todo o curso, que eles aprendam a encarar os desafios usando os artifícios que a gente usa pra pesquisar, que são potentes, que são bons. Mas por algum motivo, eu me sinto presa (...) Enquanto não houver uma vontade coletiva de mudar o cenário, a gente vai continuar sendo um sozinho tentando fazer alguma coisa.

(Professora B.) (...) Esse é um grande desafio curricular (...) Nós não podemos mudar os outros, mas a gente tem que lutar para que a nossa ideia esteja no currículo. (...) O bom currículo vai ser aquele que mostrar diferenças, como existe um conceito hegemônico quem pensa diferente não consegue que a sua ideia esteja ressaltada no currículo. A grande batalha é essa (...) Quando essas diferenças aparecerem no currículo a prática vai consistir efetivamente em uma educação (Diário de campo, s.p.).

Currículos sem identidade são compostos pelo que o autor (BENEDITO, 1995) chama de reprodução mecânica da prática observada nos outros ou realizando a atividade docente de forma intuitiva. O desconhecimento das possibilidades dos saberes pedagógicos, de forma representativa no corpo docente dos cursos, restringe a oportunidade de inovação em âmbito curricular, como narrado na percepção da professora V.

Defende-se que, neste âmbito, não há lado certo e lado errado entre os pontos extremos pertencentes às antinomias da didática. O certo reside em tal tomada de decisão ser embasada em referenciais teóricos e que o docente assuma o papel investigativo em relação à identidade da sua turma, para que a decisão se dê de forma consciente. O professor, nessa esfera, assume o papel de pesquisador em sua própria sala de aula enxergando identidade nas turmas. Castanho (2007), em concordância com essa perspectiva, assinala sobre a necessidade de desvencilhar-se de uma racionalidade única:

importante agente na situação universitária, o professor é um sujeito histórico, vivendo num contexto social e político que deve ser levado em conta para entender suas ações. É preciso desvencilhar-se da “racionalidade única” e pôr em ação outras habilidades que não sejam as cognitivas apenas. Pensar-se como participante do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e com mais prazer (CASTANHO, 2007, p. 71).

A este respeito, o Ateliê fomenta discussões sobre a integração de objetivos nos planos de aula que explorem outros âmbitos além da cognição. Ainda que contexto de isolamento social imposto pela pandemia de COVID 19, o professor I. trabalhou com uma habilidade muito necessária na sociedade atual, que é a capacidade de trabalhar em equipe.

(Professor I.) (Discussão sobre planejamento da aula em pandemia - Tema: difusão em regime transiente em meio semi-infinito) Nessa atividade eu trabalhei uma atividade em grupo, eles gostaram muito. (...) (Uso do *jamboard* para aplicar a atividade) O objetivo era eles trabalharem juntos em torno de um mesmo problema, no final todos os grupos chegarem a conclusão de que era o mesmo processo, só que de ângulos diferentes. (Diário de Campo, s.p.)

É importante ressaltar que em concepções progressistas de currículo, incluindo os do nível superior, além de objetivos de natureza cognitiva, deve constar também objetivos psicomotores, afetivos, por exemplo. Também, paralelo aos conteúdos, é indicada a utilização de domínios de natureza atitudinal, de habilidades e de hábitos. Essa diversidade nos objetivos do plano de aula aproxima mais o currículo composto ao ideal de engenheiro holístico que se propõe formar, já expostas anteriormente.

Durante a pesquisa em campo, a professora B. e o professor I. comentaram, a partir da observação de uma das aulas da professora K.:

(Professora B.) O que me chamou a atenção na aula da K.: (...) Os alunos se sentem muito a vontade de falar com ela, talvez por conta da simplicidade que trata dos conteúdos. A contextualização nesse conteúdo que ela utilizou de uma forma muito simples e na área de vocês é uma coisa muito complicada de se fazer. (Professor I.) Eu achei muito interessante porque principalmente no começo do curso os alunos ficam meio perdidos em relação a isso, do porquê que eles vão precisar usar esse conteúdo que está sendo ensinado (Diário de Campo, s.p.).

A professora percebe que há uma boa relação entre a K. e os alunos da sua turma, o I. pontua uma percepção dele sobre os alunos ingressantes. Mesmo que de forma subjetiva, o discurso do professor I., demonstra que ele percebe que muitas vezes o primeiro contato com aquele conhecimento e as referências profissionais dos ingressantes, em primeira instância, serão os professores.

Com novas características, surgem novas necessidades, e, neste caso, intensifica uma demanda já existente. Os professores dos primeiros semestres, dessa forma, assumem um papel mais desafiador em relação à contextualização do conhecimento e das informações que devem ser trabalhadas nas disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A didática no contexto da aprendizagem em um curso superior é primordial, o que requer dos docentes a utilização de estratégias que motivem os alunos, promovendo o pleno interesse pelo conteúdo estudado.

Em grande parte dos cursos, depois de anos de formação técnica em outras habilidades, o profissional chega à docência sem conhecimentos pedagógicos para subsidiá-lo

XXII ENCONTRO ENADI ENADIPE sua atuação, e acaba por reproduzir o que observou em seus próprios professores ou aderir à metodologias percebidas em boa parte do corpo docente.

Atualmente, autores que versam sobre a formação de engenheiros defendem um ensino humanístico (FERREIRA *et al.*, 2004), que favoreça aos alunos com um olhar plural para o seu trabalho, percebendo-o de diversas dimensões e sendo tão responsáveis por essas influências quanto por suas práticas. Desta forma, a formação em engenharia precisa ser repensada, buscando a contextualização de forma a contemplar questões humanas, políticas e sociais.

Neste âmbito, é fundamental que os responsáveis por essa formação estejam comprometidos em favorecer esse tipo de ensino. Decerto, é necessário um novo perfil docente, mas o dito processo de humanização dos cursos se trata de uma mudança estrutural, que reverbere no projeto político pedagógico. Ações isoladas são importantíssimas para estabelecer os primeiros passos em direção a uma educação humanizada, mas são necessárias mudanças significativas acadêmicas para consolidar uma mudança (FERRAZ, 1983) (FERREIRA *et al.*, 2004).

À luz das reformulações curriculares para os cursos de engenharia e em observância do que os dados apresentados mostram, que as reflexões das Teorias Pós-Críticas do Currículo, dão ênfase na participação de questões de raça, gênero e valorização das minorias nos currículos, têm muito a oferecer para os novos projetos político-pedagógicos dos cursos de engenharia.

O ideal é desenvolver em sala de aula uma relação que una autoridade, respeito e afetividade. Como colocado por Libâneo (1994), se deve pensar na docência ouvindo os alunos, logo que o trabalho docente nunca é unidirecional e as respostas dos alunos sempre dão pistas sobre o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, Vicenç et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 48, de 27 de abril de 1976. **Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do Curso de Graduação em Engenharia**. Brasília/DF, 1976.

BULMER, M. **Sociological research methods**. London: Macmillan, 1977



XXII ENCONTRO CASTANHO, Maria Eugênia. **Pesquisa em pedagogia universitária.** In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTRO, R. N. A. **Teoria do currículo e suas repercussões nas diretrizes curriculares dos cursos de engenharia.** Revista Educativa, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 307-322, jul./dez. 2010.

DIAS, A. M. I; PORTO, B. S. **Desenvolvimento da Docência em Nível Superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DÁVILA, Cristina Maria. (Org.). Profissão docente na educação superior. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 1-168.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS: uma abordagem a partir da experiência interna.** In: PORTO, B. (Org.). Ludicidade: o que é mesmo isso? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; Gepel, 2002.

ROCHA, Maria Marcela Ramos da. **Avaliação da Evasão Discente em Cursos de Graduação da Área de Engenharia: Estudo de Caso em IES Pública.** 2020.195f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Andrea Moura da Costa. **Avaliação docente em estágio probatório: estudo das ações educacionais do Programa CASA /UFC- Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa.** 2016.173f. - Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.