

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DA GERAÇÃO REUNI DE PROFESSORES DAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL: DESAFIOS E PRÁTICAS DA PESQUISA  
EM TEMPOS CONTRADITÓRIOS

Maria Isabel da Cunha

Universidade Federal de Pelotas

cunhami@uol.com.br

Juliana Bittencourt Garcia

Universidade Federal de Pelotas

jbittencourtgarci@gmail.com

**Resumo:**

Os docentes que interessam a este estudo ingressaram na carreira do magistério através do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas* (REUNI), que aqui denominamos de Geração REUNI, admitidos nas Instituições de Educação Superior (IES) Federais, quando da expansão da educação superior pública no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI. Com os critérios de seleção houve uma indução a uma tipologia docente com características próprias de faixa etária e formação científica, levando em conta que, devido as políticas de democratização acadêmica, enfrentariam desafios para o êxito dos processos de ensinar e aprender. Nessa perspectiva o objetivo deste estudo é compreender se e como esta geração de professores, com experiência entre oito e quinze anos de docência, fase da consolidação de saberes para Hubermann (2000), Day (2001) Day e Gu (2012) Tardif (1991, 2002), Marcelo Garcia (1999) e Arroio (2014), imprime condições peculiares de trabalho e que possíveis impactos estas trazem para a prática pedagógica universitária. Metodologicamente sustentamos o estudo na perspectiva dos casos múltiplos (Lüdke & Andre, 1986), analisando o caso de cada IES dele participante e o coletivo dos dados. Seis Instituições estão envolvidas no estudo. Aqui apresentamos o contexto geral da pesquisa e os dados de uma das Universidades, com a caracterização dos respondentes do questionário *online* disparado para todos os docentes que cumprem os requisitos para a amostra. O desafio de constituir uma amostra sólida de respondentes está provocando novas questões, dado a dificuldade de conseguir adeptos ao estudo, fator que será também analisado como parte da pesquisa. Com os respondentes serão também realizadas

entrevistas para ampliar a subjetividades presentes em seus percursos de vida profissional (Josso, 2004) e compreender os silêncios sobre o fenômeno em estudo. Os dados parciais dão indícios de conformidade com o que propõe a literatura internacional, mas revelam particularidades do sistema brasileiro de recrutamento docente que impactam as experiências vividas pelos interlocutores nos seus processos de desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Professor da educação superior; ciclos de carreira; prática pedagógica; consolidação de saberes.

## **Introdução**

A perspectiva de que a significativa renovação no quadro docente das Instituições de Educação Superior (IES) envolvidas, garantida pela ampliação de vagas e criação de novas Unidades e Cursos, no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (REUNI, 2007), requer uma reconfiguração de saberes e práticas pedagógicas que envolvem o professor. Como os critérios de seleção de ingresso atribuíram especial valor à titulação de doutorado e a produção decorrente da pesquisa, houve a indução de uma tipologia docente com características próprias de faixa etária e perfil de formação. Certamente muitos fazem parte de uma geração familiarizada com um tipo peculiar de acesso à informação, pela tecnologia e com marcas culturais próprias desse contexto. Ao mesmo tempo, há indícios que os mais jovens têm pouca familiaridade com o campo de prática profissional específico de sua área e, certamente da profissionalização docente. Em paralelo, como a expansão democratizou o acesso aos bancos universitários, produziu desafios aos processos de ensinar e aprender que envolvem múltiplas leituras das culturas dos estudantes. Como os docentes vêm enfrentando esse desafio? Para compreender o objeto de estudo, além da aplicação de um questionário com respostas fechadas e abertas, ouviremos por entrevistas professores que estão vivenciando essa experiência inédita, que também incluiu o ensino remoto, provocado pela pandemia da COVID19. Levantamos a hipótese de que grande parte deles, ainda que tenha relativo domínio das tecnologias digitais, revelam pouca experiência com os processos de ensinar e aprender nesse contexto. Seus modelos históricos de docência baseado no ensino presencial, pouco aportaram para a experiência a distância. Seus estudantes também não foram preparados para a experiência do ensino remoto. Haverá possibilidade de um empobrecimento da formação na sua complexidade, objetivo principal da universidade? O que estão aprendendo? Que expectativas há para os saberes

docentes no retorno ao presencial? De acordo com Sousa Santos (2020, p. 32) na superação da pandemia se impõe uma nova articulação que pressupõe uma virada epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. Que papel joga a universidade nesse desafio? Que respostas darão professores e seus estudantes?

A formação de professores universitários tem sido nosso objeto de estudos e indica a necessidade de análises constantes sobre sua configuração e práticas. A formação não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar. Perguntas como – formação para que? Com que sentido? – são balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las, corre-se o risco de tratar as questões da formação de forma naturalizada, como se não se estivesse atuando num campo minado de ideologias e valores.

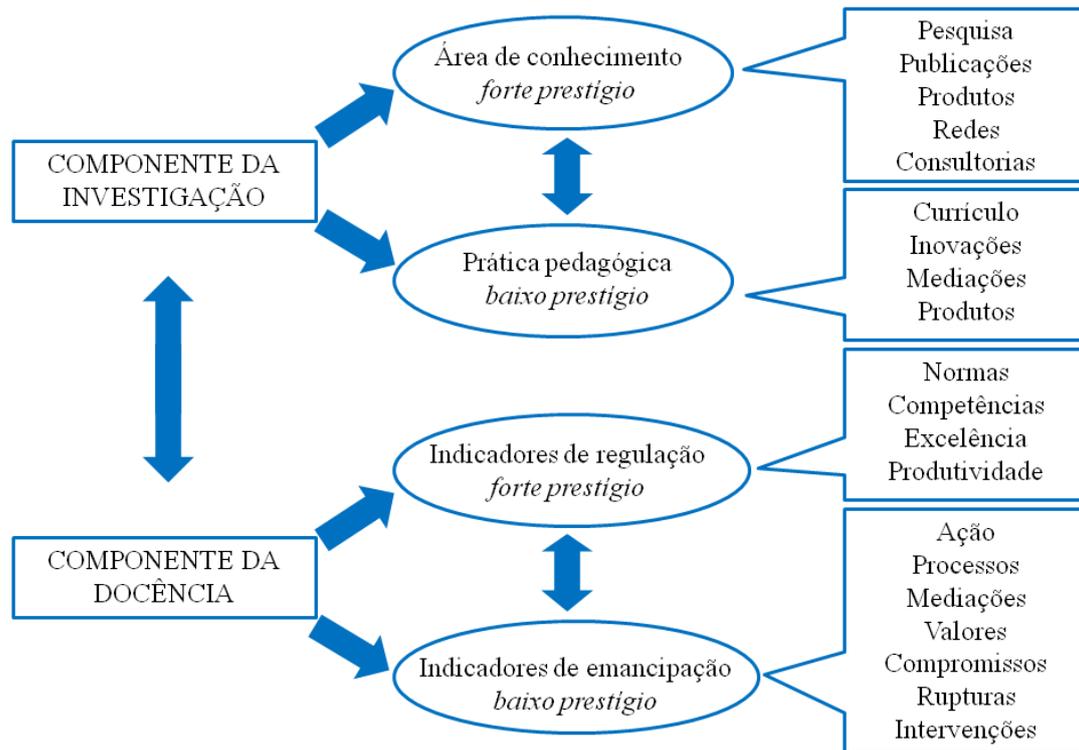
De acordo Dourado & Moraes (2021), entre 2003 e 2016 o número de IES passou de 1.859 para 2.407. As IES públicas de 207 passaram a 296, num aumento de 42,99 % e as matrículas de estudantes de 1.136.370 para 1.867.477 com ampliação de 64,33%. Para atender essas demandas as funções docentes também tiveram expressivo aumento quantitativo e qualitativo, se tomarmos a titulação dos ingressantes por concurso público. Eram 254.153 funções docentes em 2003 que passaram a 340.094 em 2016, num aumento significativo de 51%. Desses, 39% com título de doutor, representando um forte crescimento desse contingente, que passaram de 54.487 para 149.837, representando um aumento de 174,99%.

Também são significativos os dados apontados pela *5ª Pesquisa de Perfil Socioeconômico dos estudantes das Universidades Federais* em relatório apresentado em 2018, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). O estudo mostrou que em 2018, 72% dos estudantes das IES Federais eram de baixa renda (até um salário mínimo e meio de renda) num aumento de 66,2% em relação à 2014. Pela primeira vez, 51,2% se declaravam pretos ou pardos e, ainda que 60,4% fizeram o Ensino Médio totalmente em escola pública. Do total, as mulheres correspondiam a 54,6 das matrículas. (Dourado & Moraes, 2021).

Certamente esses dados revelam a democratização do acesso, indicando a importância, tanto de políticas de assistência estudantil, como um perfil de docente apto a trabalhar com esse contingente de estudantes. Analisando os processos de avaliação externa, vigentes para a universidade brasileira, identificam-se os elementos que estão constituindo os indicadores de sucesso da docência universitária. Esses padrões têm similaridade internacional, pois procuram legitimação no cenário globalizado. Percebe-se, nesse perfil, duas vertentes

principais: o *componente da investigação* e o *componente da docência*. Ambos constituídos por estruturantes, alguns de alto prestígio e outros de baixa valoração acadêmica e social, conforme a figura abaixo.

FIGURA 1: COMPONENTES DA AÇÃO DOCENTE E DIMENSÕES DE PRESTÍGIO



O componente da investigação representa a concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento e que a universidade, para responder a perspectiva de qualidade, precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa. Já o componente da docência, deposita nos professores a tradicional tarefa da educação escolarizada, que se expressa pela socialização e distribuição do conhecimento.

Ao comparar as duas vertentes, no âmbito da avaliação, identifica-se o *componente da investigação* como de maior prestígio, especialmente no espaço da pós-graduação, adentrando, pouco a pouco, a graduação. Entretanto, no seu interior há um estruturante que carrega maior importância do que o outro e refere-se à pesquisa pura ou aplicada, que toma a área de conhecimento específico como objeto. Essa dimensão assume maior prestígio do que a investigação dos processos pedagógicos que o professor, também profissionalmente, desenvolve na universidade.

O menor prestígio envolve a pesquisa que acompanha reformas curriculares, inovações pedagógicas, mediações culturais e afetivas com estudantes e comunidades, materiais pedagógicos e instrucionais. As evidências dessa dimensão são mais fluídas e centram-se mais em processos do que em produtos, atingindo a subjetividade dos atores.

Vale ressaltar que os impasses que os professores enfrentam, cada vez menos, dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental. Os desafios estão requerendo saberes pedagógicos, que até então representaram baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos.

### **A prática pedagógica situada na prática social: possíveis categorias**

Ao lançar o olhar sobre os docentes da Geração REUNI, temos o intuito de perceber tendências que marcam a sua profissionalidade, com repercussões para as práticas pedagógicas que protagonizam. Retomando estudos já realizados e ideias de autores que analisam e problematizam a prática pedagógica em instituições escolarizadas, é possível encontrar similaridades entre tendências explicativas e seus efeitos. Sem a pretensão de uma classificação definitiva, nos atrevemos a propor uma tipologia que, mesmo sendo restrita, contribui para a análise e compreensão da prática pedagógica na sua relação com a prática social. Organizamos, pois, essa possibilidade em três tendências estruturantes: *tradicionalista*, *modernizante e rupturante*. Nelas as relações de poder são claramente assumidas e visíveis. Lançando mão das categorias de Basil Bernstein (1996) – currículo, pedagogia e avaliação – é possível caracterizar as práticas pedagógicas de cada tendência, bem como seus desdobramentos. Para o autor, o currículo diz qual é o conhecimento válido, a pedagogia expressa a forma de sua transmissão, e a avaliação define qual a realização adequada do conhecimento.

#### *Tendência tradicionalista*

Essa tendência, aceita como natural o caráter assimétrico da relação pedagógica de base. O professor assume uma posição hegemônica de poder, enquanto os estudantes assumem uma condição subalterna. À luz dessa tendência, as relações de poder são claramente assumidas e visíveis. Trata-se, no dizer de Durkheim (1978, p. 49), de uma “ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não se encontram preparadas para a vida social”. Também Berger (1986, p. 95) distingue-a como sendo “o conjunto de

meios e de disciplinas pelos quais nos esforçamos por fazer com que nossos alunos passem da infância à idade adulta”.

Sobriño (1986, p. 53) afirma que essa posição assenta-se tanto em fundamento biológico, dada a presumida faixa etária diferenciada entre estudantes e professores, como em uma posição jurídico-política, pois os docentes constituem-se em um corpo profissional que o Estado institucionaliza. Dessa forma, são legitimadores dos conhecimentos dignos de serem transmitidos e estão autorizados a assegurar, mediante sanções simbólicas, determinados conteúdos e valores ou certas formas de conduta.

No entanto, lembra a autora, “os docentes participam do sistema de autoridade apenas como executores de mandatos procedentes dos níveis superiores. A nível da base, os docentes localizam-se em posição subordinante, mas, em relação aos outros níveis da prática pedagógica, sua situação é subordinada” (1986, p.54).

Tomando as categorias de Bernstein – currículo, pedagogia e avaliação – já mencionadas neste texto, e com a intenção de caracterizar com mais objetividade as tendências estruturantes, registramos características e contextos de sua produção.

A organização do *currículo*, na tendência tradicionalista, segue a perspectiva epistemológica da ciência moderna, que assume fracionar o todo em partes, denominadas disciplinas. No caso da educação superior, estas são organizadas em uma ordem progressiva, do mais simples para o mais complexo, das disciplinas básicas para as profissionalizantes, da teoria para a prática. Além do mais, a tendência assume uso das tecnologias para uma educação massiva e de tradicionalismo ideológico.

A *condição metodológica* (pedagogia), na perspectiva tradicionalista, se assenta na compreensão do ensino como transmissão do conhecimento que produz aulas com o desenho clássico, em que o docente fala e os estudantes escutam, tomam notas e lançam mão da memória para explicitar que aprenderam. Do professor se requer erudição e algumas habilidades de comunicação para tornar a aula mais interessante.

Nessa tendência a *avaliação* se apoia na repetição, onde a fidedignidade dos dados transmitidos pelo professor ou pelo livro, se constitui no parâmetro da desejada aprendizagem.

### *Tendência modernizante*

Na educação superior, a pedagogia da modernização chega com atraso e em um contexto alienígena a suas práticas. Entretanto, são a base dos discursos contemporâneos, como as chamadas metodologias ativas, para responder aos fenômenos que interpelam as

práticas tradicionais. Aparecem como novidade mas, em geral, pouco alteram a compreensão de conhecimentos, necessária aos movimentos mais rupturantes.

No campo do *currículo* há pouco impacto e só recentemente é que alternativas vêm sendo mais recorrentes nesse espaço acadêmico. O principal mérito dos fundamentos da pedagogia modernizante no currículo do ensino superior foi questionar a relação teoria-prática, tendo em vista a vocação acadêmica para a formação profissional. Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação tiveram relativa importância, estimulando os protagonistas acadêmicos a repensar o currículo tradicional.

Os referentes *avaliativos* da pedagogia modernizante aliam-se às concepções da metodologia. A valorização das relações interpessoais, que se materializam pelos trabalhos de grupo vai incorporando, nessa tendência, resultados coletivos de aprendizagem.

A valorização da memória perde espaço e, no seu lugar, surge a importância da aprendizagem em níveis mentais complexos, os quais assumirão qualitativamente os conteúdos. Essa perspectiva diminui a presença das avaliações por provas e intensifica a evidência das aprendizagens por produtos como projetos, maquetes, diários e etc.

Se a atividade tem centralidade na perspectiva modernizante, a *avaliação* incorpora a participação efetiva dos alunos nas atividades didáticas, a capacidade de trabalhar em grupo, as atitudes de empatia para com os colegas. A liderança passa a ser um valor da formação, e os docentes precisam se munir de estratégias para captar e registrar esses movimentos.

Entretanto, como na educação média e superior os formatos da estrutura escolar tendem a manter a lógica da tendência tradicionalista, a perspectiva modernizante não se instalou nesses níveis de ensino de forma efetiva, com repercussões para a avaliação. As salas de aula ainda estão organizadas para dificultar o trabalho coletivo, poucas iniciativas tiram os estudantes do ambiente escolarizado e o professor permanece como a principal fonte da informação. São poucos os laboratórios com equipamentos, os quais nem sempre são suficientes e atualizados. Enfim, existe uma distância entre uma perspectiva modernizante e a condição de sua implantação.

Essa condição autoriza seus críticos a afirmarem que a ideologia reformista-modernizante oculta, mais do que a pedagogia tradicionalista, as condições institucionais e sociais da prática pedagógica, porque afasta-se da dimensão política desta prática (SOBRIÑO, 1986).

*Tendência rupturante*

As críticas registradas às tendências anteriores pressupõem a formulação de uma nova perspectiva. Prevalendo as postulações trazidas pelas teorias críticas, certamente a proposta de ruptura estaria condicionada a uma revolução social que favorecesse a mudança ou, pelo menos, a reconfiguração da base capitalista da sociedade. Nela estariam presentes os conceitos de não diretividade e de autogestão, que, conjuntamente, responderiam por uma prática pedagógica libertadora. Para esta tendência, a relação com o conhecimento seria baseada na crítica, permitindo seu questionamento e sua prática, com vistas a encontrar uma nova situação representativa de um valor. Incorporaria a noção de autonomia, mesmo não ocultando as limitações dessa posição pedagógica.

Reconhecendo as teorias críticas como fundantes para o pensamento emancipatório, avançamos no processo de construção – mesmo que ainda utópico – de uma tendência rupturante. Para tal, além dos referências que ajudaram à construção deste texto, incorporamos a contribuição de Boaventura de Sousa Santos (1988; 2014), compreendendo que ela traz elementos importantes para repensar a prática pedagógica enquanto prática social.

O contexto presente revela forças que se instituem em uma perspectiva de mundialização das políticas globais, com intensas repercussões para a educação escolarizada. As relações tornam-se complexas e, como fios de múltiplas meadas, vão tecendo cenários imprevisíveis. Vivemos em tempos de modernidade líquida, parafraseando Baumann (2004).

Se o referente da sociedade de classes continua a assombrar nossa incapacidade de vencê-la, outros discursos reclamam por atenção. O respeito às diferenças étnicas e de gênero, os movimentos feminista e dos direitos humanos ocuparam um lugar que lhes era devido e exigem atenção. Nossas práticas pedagógicas, sendo práticas sociais, não podem escamotear os apelos que preenchem um vácuo social.

A prática pedagógica rupturante nasce da mudança do paradigma epistemológico, que também é social e cultural. Sousa Santos (2014) insiste em afirmar a necessidade de se alterarem as formas de conhecimento válido para fazer da prática pedagógica um instrumento de empoderamento social. Nessa direção, é útil pensar como os estruturantes de Bernstein ajudam a organizar a contribuição de Sousa Santos em relação à prática pedagógica.

Em relação ao *currículo*, as atitudes emancipatórias exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que reconfigurem um saber capaz de extrapolar os processos de reprodução. Entretanto, não se estabelecem sobre um *ethos* regulatório geral. Ao contrário, afirma Sousa Santos (2000), sua característica é de não serem “indiferentes à diferença” (p. 30), agindo de forma diferente em cada situação, desde que as condições e a

cultura assim o exijam. Nesse caso, a leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento é que aproximam professor e seus estudantes.

A questão pedagógico-curricular é muito mais profunda e anterior ao mero rearranjo do conhecimento disciplinar: é de *ordem epistemológica*, pois vem da concepção de conhecimento, e, também, de *ordem pedagógica*, isto é, de como se percebe o ato de aprender. Ao final, é sempre uma questão de *ordem política*, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade que envolve os fins da educação. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemo-metodológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

O *currículo*, na tendência rupturante, não toma as grandezas da modernidade para validar seu significado. Não é necessariamente a quantidade de horas-aula ou a definição universal da matéria de ensino de determinado curso que define sua qualidade. Ao contrário, esta estará na capacidade humana de ler os contextos, compreender o perfil dos alunos, ampliando o clássico rol de conteúdos que se dá em uma única perspectiva.

A *relação pedagógica* na perspectiva rupturante é estimuladora de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Essas não são analisadas pelo tamanho e pela abrangência, mas sim pela profundidade e pelo significado que assumem para os sujeitos envolvidos. Atuam nos espaços de subjetividade e necessitam de um tempo de maturação para poderem produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos.

Para Sousa Santos e Meneses (2010), as mudanças paradigmáticas no sentido emancipatório têm de incorporar uma prática pedagógica que se constitui como prática social. Para tanto, defende a *ecologia dos saberes*, que requer uma diminuição das clássicas dualidades que dicotomizam saber popular/saber científico, educação/trabalho, teoria/prática, objetividade/subjetividade e tantas outras formas de compreensão dos fenômenos humanos. Sugere que, para tal, os princípios da pesquisa-ação podem ser úteis na produção do conhecimento nos espaços formais de ensino.

A prática pedagógica que “incorpora a ecologia dos saberes se materializa num conjunto de ações que promovem uma nova convivência ativa dos saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, podem se enriquecer nesse diálogo” (SOUSA SANTOS & MENESES, 2010, p. 77).

Nesse contexto, a mediação constitui-se como outra categoria significativa da pedagogia rupturante. Ela pressupõe relações de respeito entre professor e estudantes, a dimensão do prazer em aprender, o gosto pela matéria de ensino e o entusiasmo pelas tarefas planejadas. A mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a este conhecimento por cada um dos indivíduos (CUNHA, 2008).

Essa é uma das razões que colocam na berlinda os discursos a favor de uma educação predominantemente digital no cenário pós-pandêmico. Nóvoa e Alvim (2021, p. 9) defendem que:

[...] não é possível nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na internet. Há um patrimônio humano impossível de digitalizar.

Se ensinar exige partilha, a colaboração é imprescindível e aí se encontra a chave da profissionalidade docente. “A pedagogia é sempre uma relação humana. Nos educamos uns aos outros. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano” (NÓVOA E ALVIM, 2021, p. 11).

Na perspectiva da tendência rupturante, a *avaliação* assume, por excelência, uma condição formativa. Diminui-se a histórica relação de poder entre professor e estudantes, avaliador e avaliados, porque se coloca, na centralidade da avaliação, o trabalho desenvolvido, que inclui a participação de cada um desses atores.

Quando se desloca a avaliação das pessoas para a avaliação do trabalho, minimiza-se a resistência com essa necessária prática que informa sobre o alcance dos objetivos. A educação escolarizada é intencional, e essa condição caracteriza a prática pedagógica. Portanto, há objetivos a alcançar e processos a percorrer, assim como percursos a avaliar.

Ainda que o papel docente seja diferente daquele atribuído aos estudantes, cada um, por sua vez, esforça-se no sentido de uma realização comum: produzir aprendizagens e novos saberes sobre os campos de conhecimento em que se situam.

O sentido pedagógico da avaliação é chave na tendência emancipatória, pois exige um especial esforço, dada a tradição arraigada da avaliação classificatória. Mas suas possibilidades são promissoras, fechando o ciclo pedagógico que emancipa, rupturando com as clássicas características dos modelos anteriores.

O grande desafio que se põe é, no enfrentamento das contingências das políticas dominantes e defensoras de padrões hegemônicos, tornar possível uma formação de

professores e uma prática pedagógica que os ajude a construir saberes para uma docência emancipatória. Nessa perspectiva vale perguntar sobre a importância da contribuição da ciência pedagógica para tal intento e como os profissionais da pedagogia poderiam interagir com os demais docentes, numa relação epistemológica que fosse dialógica e quebrasse as relações de poder existentes entre os diferentes campos científicos.

Se essa concepção é aceita, o primeiro desafio é reconhecer como aqueles que se tornam professores da educação superior constroem a sua profissionalidade e sua prática pedagógica, entendida num contexto histórico e cultural. Nos interpela o impacto da condição pedagógica imposta pela pandemia e suas repercussões na prática pedagógica universitária. E se a condição geracional produz e é produzida pelas contingências culturais, epistemológicas no âmbito das IES e das políticas públicas que incidem sobre a universidade.

Reforçamos, então, que a construção da docência na universidade é o objeto principal que orienta esta investigação, levando em conta as culturas geracionais que podem estar a incidir sobre a profissão, tendo como cenário as políticas nacionais e internacionais para o campo da educação superior. Mais especificamente, num recorte especial, pretendemos investigar se e como a Geração REUNI dos docentes universitários se constituem como profissionais da educação e a repercussão das suas práticas na qualificação dos estudantes.

## **Metodologia**

A abordagem qualitativa e quantitativa com objetivo exploratório descritivo e pesquisa bibliográfica como procedimento técnico (GIL, 2008) sustentam este estudo. Para a análise dos dados vem sendo utilizada a Análise Textual Discursiva onde as dimensões analíticas que expressam o fenômeno em estudo serão utilizadas tendo em vista cada IES e o conjunto dos dados das seis IES envolvidas.

Foram previstas *quatro fases no trabalho*:

*1ª Fase*: Análise documental: legislação afim relativa aos documentos oficiais; institucionais, análise de dados censitários, bancos de dados oficiais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Definição da amostra de Cursos levando em conta critérios como sua criação no contexto do REUNI e as áreas de conhecimento que representam; Análise dos Currículos Lattes dos docentes REUNI, selecionando uma amostra

estratificada em relação ao tempo de magistério, formação acadêmica, formação pedagógica, projetos de ensino, projetos de pesquisa, projetos de extensão, publicações, dissertações e teses orientadas.

*2ª Fase:* Trabalho empírico com a descrição do campo de estudo de cada dimensão, por meio de estudos de caso e/ou análises comparativas, aplicação de questionário *online* para os docentes representativos da amostra definida a partir das categorias emergentes dos dados; entrevistas presenciais em profundidade com os docentes, por amostra estratificada.

*3ª Fase:* Estudos de Caso cotejados entre as IES envolvidas.

### **Resultados parciais**

O estudo, pela sua complexidade e abrangência, tem sido exigente na sua implementação, inicialmente pelos trâmites nas Comissões de Ética de cada IES envolvida. O primeiro levantamento foi para identificação dos docentes que se enquadravam na população pretendida. No caso da IES, que aqui serve de base para essa comunicação, foi realizado um quadro em que, através do *site* dos Cursos e Unidades, se localizava os que atendiam aos critérios previstos no estudo, ou seja, ingressantes pós implementação do REUNI e, atualmente, na fase intermediária da docência, ou seja, entre oito e quinze anos de experiência no magistério, a contar de experiências anteriores a atual. A par e passo com esse exercício, os estudos teóricos sobre os ciclos de vida e formação docente foram sugerindo elementos que poderiam explicitar o perfil e as condições de atuação de cada professor. Com o mesmo empenho e base na bibliografia, construímos um questionário que foi disparado de forma *online* para os docentes. Nele, além das manifestações a partir das indagações constitutivas, incluímos duas questões dissertativas e a consulta sobre a concordância em nos conceder uma entrevista. O pressuposto dessa intenção é poder ampliar as análises de forma qualitativa.

A devolução destes questionários tem sido preocupante. Já foram disparados por três vezes, com intervalos de 15 dias cada, para os e-mails dos professores. Até o momento temos 30 respostas de um universo de 168 professores, distribuídos em 18 cursos. Mesmo assim consideramos que eles sejam representativos para um estudo de natureza qualitativa, com condições de representar o universo.

Esses dados estão sendo tratados, no andamento da pesquisa. Entretanto alguns são possíveis de considerar para uma análise parcial. Entre eles é possível citar: 14 docentes são

do gênero feminino e 13 do gênero masculino; a maioria possui idade entre 40 e 45 anos; 23 são naturais de outras cidades que não a que sedia a Universidade, sendo apenas cinco naturais desta; 24 residem na cidade da Universidade enquanto seis residem em outro município; referente aos projetos dos respondentes, apenas dois deles não possuem projetos de ensino (já exercido e/ou atual); da mesma maneira apenas dois não possuem projetos de pesquisa e outros dois os de extensão; apenas um respondente afirma nunca ter atuado em cargos de gestão; 25 deles responderam positivamente ao convite da entrevista. É possível ainda observar que, das 22 Unidades da Universidade, onze estão representadas na amostra de respondentes.

Em referência ao ingresso pelo REUNI, dezoito respondentes afirmaram que a docência sempre foi o objetivo profissional, entretanto apenas cinco disseram conhecer as condições do REUNI para a carreira. 24 optaram pela Universidade em questão pela oportunidade do concurso público e treze afirmaram conhecer as condições da Universidade e do curso pretendido. Apenas seis disseram encontrar estudantes de acordo com suas expectativas, evidenciando uma dissonância entre a expectativa e a realidade. Dezenove confirmaram que foram bem recebidos e apoiados pela comunidade acadêmica, mas somente seis afirmaram ter tido apoio pedagógico para o exercício docente. Dezoito concordam que encontraram espaço para seu desenvolvimento profissional.

Os docentes possuem, em grande parte, qualificações para a investigação, pois possuem títulos e mestrado e doutorado nas suas áreas específicas e muitos deles coordenam projetos financiados em suas áreas. Pouco identificamos docentes com formação na área da educação ou da pedagogia universitária a nível de pós-graduação, apenas um pequeno quantitativo que provem de áreas da pedagogia ou ciências humanas, o que indica que a preparação para este campo é formalmente inexistente.

### **Considerações finais**

A pesquisa com docentes universitários, em que pese faça parte de seu labor profissional, não é suficiente para movê-los a responder sobre a realidade de seu próprio trabalho. É certo que se pode especular sobre as razões desse fenômeno, incluindo a sobrecarga de rotinas. Entretanto levantamos algumas hipóteses sobre este fato: Falar sobre si e seu fazer docente não assume uma condição pública da docência? O tema da formação para o ensino não tem prestígio na carreira? Os espaços das instituições públicas é menos favorável

para estimular a exposição do trabalho do professor? Há temores sobre o impacto das respostas em seu prestígio acadêmico? A cultura das IES públicas não estimulam a transparência em relação a estes temas? Estas provocações se instituíram como parte do estudo a partir das primeiras análises, mesmo não estando presentes originalmente.

Ao mesmo tempo que elas convocam nossa preocupação e curiosidade, decidimos valorizar os que responderam e a trabalhar nos dados. Temos a hipótese de eles possam, inclusive, dar pistas para estas questões. Compreender a constituição da docência na fase intermediária da carreira dos professores pode dar elementos para tomar o ensino, as habilidades e os saberes como aspectos requeridos para a qualidade da formação dos estudantes.

### **Referências bibliográficas**

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos. Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BERGER, Peter L. *Perspectivas Sociológicas. Uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 1986.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação*. Unisinos, v. 12, n. 3, 2008.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Editora Porto, 2001.

DAY, Christopher, GU, Qing. *Professores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes., MORAES, Karine. A educação superior pública: expansão, democratização e novos desafios. In: VEIGA, Ilma Passos A., FERNANDES, Rosana (Orgs.). *Por uma didática da educação Superior*. Campinas: Editores Associados, 2021.

- DURKHEIM, Émile. *Educación e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000.
- JOSSO, Marie Cristine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÜDKE, Menga., ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António., ALVIM, Yara (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 42, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados*. São Paulo, v. 2, n. 2, 1988.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O direito dos oprimidos*. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOBRIÑO, Encarnación. *Ideologia e educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1986.
- TARDIF, Maurice. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. n. 4, 1991.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.