



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VÂNIA ALBONETI TERRA DIAS

**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
IMPLICAÇÕES DAS AÇÕES DOCENTES
PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

VÂNIA ALBONETI TERRA DIAS

**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
IMPLICAÇÕES DAS AÇÕES DOCENTES
PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco.

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

D541d Dias, Vânia Alboneti Terra.
A docência universitária : implicações das ações docentes para a emancipação humana / Vânia Alboneti Terra Dias. - Londrina, 2020.
116 f.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Ensino superior - Tese. 2. Professores universitários - Tese. 3. Prática de ensino - Tese. 4. Dialética - Tese. I. Franco, Sandra Aparecida Pires. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

VÂNIA ALBONETI TERRA DIAS

**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
IMPLICAÇÕES DAS AÇÕES DOCENTES
PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires
Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 21 de agosto de 2020.

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam no conhecimento como a maior riqueza humana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela certeza de que em amor me conduzia na realização de um sonho, mesmo quando eu já não tinha mais por onde caminhar.

À minha orientadora Sandra Aparecida Pires Franco por além de ensinar, também me acolher e inspirar. Obrigada pelos momentos de estudo em que, dialeticamente, me mostraram os caminhos a serem percorridos.

À professora Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros, pela contribuição nos direcionamentos teóricos, por uma educação de qualidade, por sua amizade e suas orientações quanto a construção desse trabalho. Agradeço por aceitar contribuir para este trabalho e para minha formação humana.

À professora Dr^a Heloisa Toshie Irie Saito, agradeço por aceitar contribuir com esse trabalho e para minha formação nesse processo de construção científica.

Aos amores Fernando, esposo, companheiro de todos os momentos e Caio, Gabriel e Ana Clara, filhos amados, por entenderem a minha busca e, mesmo nas inúmeras vezes que deixei de estar presente mostravam compreensão, e, mesmo com tamanha distância retribuía com amor. Obrigada pelo carinho. Com certeza, foram eles o vigor para que eu pudesse chegar até este momento. Amo vocês.

A meu pai, minha mãe e meu irmão por sonharem comigo, pelos bons exemplos de trabalho, honestidade, perseverança, fé e de extremo amor.

A meu sogro e minha sogra por acolherem a mim e minha família e me apoiarem em todos os momentos, em especial por acolherem e cuidarem da minha menina quando eu estava ausente na trajetória dessa pesquisa.

À professora Zuleika Aparecida Claro Piassa, pelos momentos de atenção ímpar ainda na graduação, os quais resultaram em admiração. Obrigada, pela dedicatória carinhosa que serviu de semente, germinando em profundo apreço pela pesquisa acadêmica.

Às amigas Mariana Tomazi e Aline Jessica Vilas Boas, cuja a relação ultrapassou a sala de aula. Obrigado por dividirem comigo, angústias, medos, como também as alegrias e conquistas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL pelo profissionalismo e contribuições durante as disciplinas.

Educação não é negócio, escola não é empresa, professor não é técnico, aluno não é mercadoria e conteúdo não é moeda de troca. Todo negócio pode trazer prejuízo, a Educação não pode oferecer – em especial às crianças, jovens e adultos da classe popular; uma empresa pode vir à falência, demitir seus funcionários e fechar as portas. Escola pública, jamais!; técnico só faz o que a máquina precisa para funcionar. Professor não opera nenhuma máquina, ele trabalha com pessoas; mercadoria é fabricada, vendida e distribuída com facilidade e a preços baixos. Em sua maioria, depois que são consumidas ou usadas, elas são facilmente ignoradas por quem as possui. Todo aluno é um ser social, cultural, político, histórico. Um ser humano; e moeda de troca não traz retorno. Dez moedas não valem mais que uma, quando os valores são diferentes. Elas têm uma serventia meramente estabelecida para facilitar a circulação monetária. Os conteúdos, quando trabalhados de forma crítica, elevam o pensamento e o espírito dos discentes e dos próprios professores. A relação de troca que se estabelece vai muito além de um retorno quantitativo equivalente. O significado de um conteúdo pode valer muito mais para o outro. Quisesse a sociedade que isso fosse algo concreto.

(Santos, 2012)

DIAS, Vânia Alboneti Terra. **A docência universitária: implicações das ações docentes para a emancipação humana.** 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Este estudo apoia-se em algumas ações realizadas pela linha de Pesquisa; Docência: Saberes e Práticas, e investiga atividades de ensino junto ao trabalho dos professores da Universidade Estadual de Londrina, o qual se justifica em virtude da importância da formação pedagógica para que ocorra a transposição do conhecimento científico em caráter emancipador. Esta pesquisa tem como objetivo geral: verificar e analisar as práticas da ação docente em todos os Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Londrina, a fim de vislumbrar diante de questões que versam sobre planejamento, estratégias de ensino e avaliação, se há na ação didática a práxis educativa. Para tanto, busca analisar questões diante desse enfoque didático enviadas por meio de um questionário on-line. A investigação elegeu como problema de pesquisa: Quais ações pedagógicas são desenvolvidas na Universidade Estadual de Londrina, tendo em vista as demandas historicamente construídas de aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino da graduação? Assim, a pesquisa se organiza sob os seguintes objetivos específicos: a) compreender os subsídios que compõem o homem como sujeito Histórico e Social que se desenvolve a partir das relações sociais e o trabalho; b) perceber a estrutura de expansão do Ensino Superior no Brasil; c) verificar se as ações docentes se configuram em práxis pedagógica capaz de transpor-se em qualificação profissional dos graduandos. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem crítico-dialética, com delineamento de levantamento e tratamento de dados quanti-qualitativo, de modo que se apresente um debate instrumentalizado quantitativamente em conjunto aos elementos: histórico, político e sociais. O arcabouço teórico que subsidia a pesquisa e o processo de análise são: as perspectivas do Materialismo Histórico e Dialético, da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica. A partir do enlace teórico as análises serão realizadas sob o movimento dialético, a categoria trabalho e o conceito de práxis. Entre os resultados, surge a necessidade de reflexão da situação atípica da pandemia vivenciada em 2020, em face da aceleração de processos que já estavam em curso, como a educação a distância. Os resultados mostraram um número pequeno de professores que se propuseram responder os questionários, contudo, distribuídos nos diferentes centros da Universidade. As análises revelaram uma proposição em direção a práxis educativa, mas que relevam uma fragilidade teórico pedagógica.

Palavras-chave: educação superior; docência universitária; categoria dialética; práxis educativa.

DIAS, Vânia Alboneti Terra Dias. **University teaching: implications of teaching actions for human emancipation.** 2020. 116 p. Dissertation (Master in Education) - Londrina State University, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This study is supported by some actions carried out by the Research line; Teaching: Knowledge and Practices, and investigates teaching activities together with the work of teachers at the State University of Londrina, which is justified by the importance of pedagogical training for the transposition of scientific knowledge in an emancipatory character. This research has as its general objective: to verify and analyze the practices of teaching action in all the Undergraduate Courses of the State University of Londrina, in order to glimpse in the face of questions that deal with planning, teaching strategies and evaluation, if there is in the didactic action educational praxis. To this end, it seeks to analyze questions in the light of this didactic approach sent through an online questionnaire. The investigation chose as a research problem: What pedagogical actions are developed at the State University of Londrina, in view of the historically constructed demands for improving pedagogical practices in undergraduate teaching? Thus, the research is organized under the following specific objectives: a) to understand the subsidies that make up man as a Historical and Social subject that develops from social relations and work; b) understand the structure of expansion of Higher Education in Brazil; c) verify that the teaching actions are configured in pedagogical praxis capable of transposing themselves into the professional qualification of the students. It is a descriptive research, with a critical-dialectical approach, with the design of a survey and treatment of quantitative and qualitative data, so that a quantitative instrumented debate is presented together with the elements: historical, political and social. The theoretical framework that supports research and the analysis process are: the perspectives of Historical and Dialectical Materialism, Cultural Historical Theory and Critical Historical Pedagogy. Based on the theoretical link, the analyzes will be carried out under the dialectical movement, the work category and the concept of praxis. Among the results, there is a need to reflect on the atypical situation of the pandemic experienced in 2020, in view of the acceleration of processes that were already underway, such as distance education. The results showed a small number of professors who proposed to answer the questionnaires, however, distributed in the different centers of the University. The analyzes revealed a proposition towards educational praxis, but which reveal a theoretical pedagogical weakness.

Keywords: higher education; university teaching; dialectical category; educational praxis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Projetos	57
Quadro 2 –	95
Quadro 3 –	95
Quadro 4 –	95
Quadro 5 –	96
Quadro 6 –	96
Quadro 7 –	96
Quadro 8 –	97
Quadro 9 –	97
Quadro 10 –	98
Quadro 11 –	98
Quadro 12 –	98
Quadro 13 –	99
Quadro 14 –	99
Quadro 15 –	99
Quadro 16 –	100
Quadro 17 –	100
Quadro 18 –	101
Quadro 19 –	101
Quadro 20 –	101
Quadro 21 –	102
Quadro 22 –	102
Quadro 23 –	103
Quadro 24 –	103
Quadro 25 –	104
Quadro 26 –	104
Quadro 27 –	105
Quadro 28 –	105
Quadro 29 –	106
Quadro 30 –	106
Quadro 31 –	106
Quadro 32 –	107

Quadro 33 –	107
Quadro 34 –	109
Quadro 35 –	110
Quadro 36 –	110
Quadro 37 –	111
Quadro 38 –	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos e número de respostas para análise	54
Tabela 2 – Planejamento	59
Tabela 3 – Estratégias de Ensino	61
Tabela 4 – Estratégias de Ensino e Instrumentos Utilizados	65
Tabela 5 – Avaliação.....	68
Tabela 6 – Instrumentos Avaliativos	68

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: ELEMENTOS PARA UM PROCESSO DE ANÁLISE	18
2.1	TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CAPITALISTA.....	23
2.2	DIALÉTICA E EDUCAÇÃO: PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO.....	27
3	MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	34
3.1	A INFLUÊNCIA DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
3.2	O CAPITAL E SEUS EFEITOS SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE.....	43
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A ARTICULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	49
4.1	CENÁRIO, SUJEITOS DA PESQUISA, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS.....	51
4.2	ANÁLISE DE DADOS: A DIALÉTICA E O TRABALHO HUMANO.....	55
5	A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM OLHAR DIALÉTICO SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICES	87
	APÊNDICE A – Carta de Anita Garibaldi a irmã em 1835, retirada do livro: Anita Garibaldi guerreira da liberdade , de Adilson Cardorin.....	87
	APÊNDICE B – Questionário enviado pelo formulário on-line.....	88
	APÊNDICE C – Dados gerados pelo programa SPSS.....	95

1 INTRODUÇÃO

Minha querida irmã

...Que grande invenção a escrita! Também quero aprender a escrever. Um dia vou encontrar alguém que me ensine.. Imagine só que maravilha poder ser livre! Poder fazer o que quiser! [...]

(ANITA GARIBALDI, 1835)

O trecho da carta de Anita Garibaldi, endereçada a irmã no século XIX, revela em poucas palavras o pensamento crítico de uma moça que teve uma conduta desbravadora muito à frente do seu tempo. As palavras de Anita Garibaldi, registradas por uma escriba, mostram como havia restrições a uma grande parcela da população ao conhecimento elaborado. Destaca-se por esse excerto também, que naquele contexto, grande parte da população estava a margem dessa cultura. Anita, revela em suas palavras como o desenvolvimento de determinados conhecimentos, possibilita o acesso à instrumentos que ultrapassam os embates bélicos, pois tornam-se ferramentas psicológicas que levam ao alcance da liberdade. Dessa forma, as escolhas das palavras de Anita Garibaldi, para dar início à apresentação deste trabalho de pesquisa, traduzem um pouco da concepção de liberdade que o acesso à educação elaborada pautada sob um enfoque Sócio Histórico e Cultural, podem viabilizar a emancipação por meio da socialização do saber acumulado.

As escolas surgiram pela necessidade da socialização do saber, e o papel da escola deve ultrapassar a instrução imediata, sendo a fonte do conhecimento elaborado (MARTINS, 2004). No entanto, no âmbito do Educação Pública nota-se no Brasil uma tendência que caminha na contramão dessa lógica ensino. Muitos estudiosos tratam desse tema ao denunciarem a organização da escola e o modo de produção capitalista intimamente ligados em um processo que gera a fragmentação dos conteúdos culturais e científicos, o que não proporciona aos estudantes fruírem da herança cultural e histórica da humanidade de maneira emancipatória por se organizarem a partir de um conhecimento técnico e instrumental. Considerações visualizadas nos trabalhos de Marx (1985); Mészáros (2007); Saviani (2011); Duarte (2016); Frigotto (2011), Kuenzer (2007); os autores

endossam essa discussão e corroboram com a reflexão acerca da necessidade de intervenção para haja a melhoria da Educação Pública.

O contexto do Ensino Superior é o espaço de disseminação de um saber específico, é o local de formação para o conhecimento profissional, contudo, o contexto da Universidade não está à margem da lógica de um saber técnico e de uma organização mediada pelo modo de produção e mercado. Alguns estudiosos apontam a ausência de formação pedagógica e a produtividade acadêmica em escala qualitativa como possíveis fragilidades quanto a sistematização e transmissão do conhecimento (BOSI, 2007); BEZERRA (2019); FREITAS (2019); MAGALHÃES (2013); CHAUI (2003).

Sabe-se que a educação é atravessada por intencionalidade, e que requer uma base teórica para que os objetivos constituam o fazer docente como matéria prima para apropriação dos conhecimentos científicos. Assim, o educador tem a função de mediar junto aos educandos o acesso aos saberes culturais e científicos necessários, os quais subsidiem apropriações e conexões possíveis de serem refletidas, analisadas, inovadas e/ou até transformadas. Trata-se de dimensões que dão ao trabalho docente e a ação didática um papel de destaque, pois são elementos de discussão no contexto universitário desencadeados pela necessidade da qualidade de Ensino na Educação Superior e transformação de sociedade.

Em face desses apontamentos e do contexto que instituiu o Ensino Superior se levantou a busca inferida nessa pesquisa: **Quais ações pedagógicas são desenvolvidas nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina, tendo em vista as demandas historicamente construídas de aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino de graduação?**

Para tanto, a proposta do trabalho apoia-se em algumas ações que já vêm sendo realizadas pela área de Didática, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha 2: Docência: Saberes e Práticas e pela Pós-Graduação *lato sensu* Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, com projeto de pesquisa intitulado: “Trabalho pedagógico na Educação Superior: a docência em foco na Universidade Estadual de Londrina – UEL”.

Este projeto teve início no ano de 2017 e tem como objetivo investigar ações, recursos técnicos e ferramentas presentes nos cursos de graduação, no intuito de promover reflexões acerca do processo de ensino e

aprendizagem nos diversos centros de educação da UEL. As investigações visam fomentar uma discussão a respeito da importância da formação pedagógica para atuar no Ensino Superior, junto a reflexões sobre a responsabilidade da universidade quanto a formação e preparo para as atribuições no exercício do magistério do professor pesquisador. Assim, o projeto tem o foco na Docência Universitária e sua formação pedagógica, a fim de aprimorar o ensino por meio de questionários, entrevista, observações e análise de documentos.

Portanto, este trabalho de pesquisa, busca aprofundar-se especificamente na ação de didática e para isso, o **objetivo geral** dessa pesquisa visa: verificar e analisar as práticas da ação docente nos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Londrina, a fim de vislumbrar diante de questões que versam acerca do planejamento, estratégias de ensino e a avaliação se há na ação didática a práxis educativa.

A fim de responder o objetivo geral, a pesquisa pauta-se sob o arcabouço teórico da Teoria Histórico Cultural e do Materialismo Histórico e Dialético, e se organiza em três objetivos específicos: o primeiro busca a partir da ótica dialética, **compreender** os subsídios que compõem o homem como sujeito histórico e social que se desenvolve a partir das relações sociais e o trabalho; o segundo versa em **perceber** a estrutura de expansão do Ensino Superior no Brasil; o terceiro tem intenção de **verificar** se as ações docentes se configuram em práxis pedagógicas capazes de transpor-se em qualificação profissional dos graduandos. Nesse prisma, o trabalho busca substratos que oportunizem uma análise qualitativa diante de uma visão panorâmica da totalidade.

Assim, a pesquisa busca adentrar na área de formação de professores, ao passo que a análise também se dará sob as transformações socioeconômicas e as normas que incidiram em todo um processo de expansão educacional, que, por sua vez, determinaram uma trajetória de formação profissional e sua institucionalização no contexto que engendra o Ensino Superior. No intuito de considerar do mesmo modo, como esses impulsos socioeconômicos configuraram a organização do contexto universitário e a atribuição da ação docente diante das especificidades atribuídas aos professores que atuam no Ensino Superior.

Duarte (2016) pontua que que as ações e produções humanas implicam na organização da sociedade, portanto é preciso refletir os fenômenos sob o enfoque do passado, presente e implicações futuras em um processo dialético de

transformação. Portanto, organizar a estrutura da pesquisa a partir de um olhar histórico e social, trará subsídios a uma análise pautada na Categoria Crítico-Dialética, junto a Categoria Trabalho, em que a visão da totalidade promove um olhar menos fragmentado, o que ampara a análise científica.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem crítico-dialética, com delineamento de levantamento e tratamento de dados quanti-qualitativo. Apoiando-se nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético, Teoria Histórico Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, por encontrar no entrelace dessas vertentes teóricas uma grande contribuição para a compreensão da sociedade, e sobre a influência do modo de produção capitalista na organização do trabalho e no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa busca por meio de um questionário apresentar os meios mais utilizados para a promoção do conhecimento científico, junto as abordagens e as estratégias de ensino que possibilitem um conhecimento compilado em torno dos conteúdos históricos, sociais, políticos, filosóficos e específicos acerca da área escolhida, os quais possibilitam um desenvolvimento crítico (SAVIANI, 2011).

Vale lembrar que, os modelos educacionais respondem a um padrão estabelecido por um tempo histórico e social, que eles se estruturam e são regidos mediante a normas e leis que os regulamentam, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Ao que corresponde ao contexto universitário, a contemporaneidade exige que as instituições tenham professores titulados a nível de Pós-Graduação, prioritariamente em mestrado e doutorado, ou seja, que o professor universitário seja também pesquisador. Contudo, as normas e diretrizes para o Ensino Superior não concebem à docência universitária por uma via de formação pedagógica, mas, o exercício do magistério ocupa lugar de destaque entre as atribuições do professor pesquisador.

Verifica-se nesse percurso um contexto de possíveis fragilidades na ação pedagógica, tendo em vista a realidade que configura o cenário do Ensino Superior. Nesse sentido, a pesquisa busca elementos e dados de análise por meio de um instrumento de pesquisa, no qual foram elaboradas questões acerca do perfil docente e da ação didática enviadas por um questionário *on-line* aos docentes da Universidade Estadual de Londrina.

As perguntas versam sobre identificar a didática docente, a fim de verificar a intencionalidade pedagógica estruturada em suas ações. Para tanto, as

respostas que foram analisadas giram em torno dos fundamentos do planejamento, das estratégias de ensino e sobre os métodos de avaliação. De modo que, por meio das análises alicerçadas, sob um arcabouço filosófico e científico, promovam-se reflexões teóricas que ofereçam substratos referentes à ação pedagógica, verificando assim, se a didática encontrada se configura em práxis pedagógica capaz de transpor o conhecimento inicial de modo intencional em formação de conceito e científico.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos: o primeiro, como a INTRODUÇÃO, com a apresentação do problema de pesquisa que estruturou a investigação e apresentação geral do trabalho científico.

O segundo Capítulo leva o título de: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM PROCESSO HISTÓRICO DE HUMANIZAÇÃO; o qual busca desvelar fundamentos do arcabouço teórico que sustenta essa pesquisa, e como se dá o processo ontológico de humanização do homem junto as suas ações na sociedade, delineando os conceitos sobre o processo de formação humana junto ao modo de produção capitalista, e a possibilidade de superação pela vida da socialização do saber diante de uma sociedade excludente. Nesse aspecto, apresenta-se o movimento dialético e a práxis como proposições teóricas que subsidiam a ação intencional e o desenvolvimento humano.

O terceiro Capítulo intitulado: MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, apresenta o processo histórico e as influências que serviram de esfera motriz para expansão do Ensino Superior. Também busca expor quais foram as influências do modo de produção capitalista na estruturação do cenário que engendra o Ensino Superior, ao passo que elucida esse influxo do capital sobre a atuação docente e a qualificação profissional.

O quarto Capítulo apresenta OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A ARTICULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO. O capítulo apresenta a organização, o cenário e os sujeitos da pesquisa, e também expõe três etapas da organização da pesquisa e a análise dos dados. Em relação as etapas da pesquisa, o primeiro momento destina-se em organizar os questionários pelo grupo de pesquisa, posteriormente avaliados e validados por juízes da área da educação. A segunda etapa, consiste no envio dos questionários para todos os docentes da Universidade, e a terceira etapa é referente a

organização dos dados no software Windows Excel, o Programa SPSS e as tabelas de frequências para as análises. Cabe destacar, que o SPSS é um software aplicativo do tipo científico. Originalmente o nome era acrônimo de *Statistical Package for the Social Sciences*, como um pacote estatístico para as ciências sociais, oferecendo rigor científico em torno da busca investigativa dessa pesquisa.

O capítulo também tem o intuito de compilar os dados e analisá-los a partir de uma base teórica junto ao movimento dialético, a categoria trabalho e a práxis, sob uma ótica qualitativa em torno dos dados levantados diante das respostas apresentadas pelos docentes da Universidade.

O último capítulo traz as considerações finais com o título: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM OLHAR DIALÉTICO SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS. O capítulo se articula diante dos dados aferidos e analisados e apresenta uma breve reflexão sobre o cenário nacional e internacional, diante do contexto estruturado historicamente e o contexto atípico vivenciado no ano de 2020 com a pandemia do Covid-19.

2 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: ELEMENTOS PARA UM PROCESSO DE ANÁLISE

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regulamenta e controla o seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braço e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza.

(MARX, 1985, p. 149)

As questões abordadas nesse capítulo buscam apresentar elementos que fundamentam o processo ontológico de formação humana junto a sua ação e sobre a natureza, ao passo que, ao modificá-la com fim objetivo, o homem modifica a sua própria natureza. Os preceitos apresentados versam em esclarecer subsídios teóricos que permitam a construção de um pensamento a partir dos conceitos e norteiam e explicam a humanização do homem, a fim de por essa via, construir uma discussão/reflexão que conduza a linha deste trabalho de pesquisa. Portanto, a construção e compreensão do processo de humanização do homem passa pelo papel da educação nessa conjuntura. E sob um enfoque social, verificou-se também que este ensejo está em consonância com os alicerces sociais adjuntos aos desdobramentos do modo de produção na composição social histórica e contemporânea.

Neste sentido, é pertinente situar os conceitos que engendram e culminam na concepção de homem e educação, para então situar a partir dessa compreensão a composição do trabalho no modo de produção capitalista, junto aos efeitos subjacentes que norteiam o desenvolvimento humano. Desse modo, ancorou-se nos preceitos do Materialismo Histórico e Dialético, o qual corrobora com alicerces filosóficos acerca da análise social da Teoria Histórico-cultural, a qual ampara os fundamentos psicológicos acerca da educação como dimensão social advinda das inter-relações e da transmissão da cultura como modo de desenvolvimento humano, culminando na educação intencional diante da sociedade contemporânea.

Do mesmo modo, a pesquisa verificou no movimento dialético de análise a importância do destaque quanto a dimensão da totalidade. Verifica-se nessa categoria também, um processo que possibilita averiguar os desdobramentos condicionantes para a compreensão da realidade social que está posta. Nessa conjuntura suscitar as contribuições da Pedagogia Histórico Crítica como Teoria da Educação pertinente a uma proposta de educação humanizadora, pois, “sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim, sendo a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana [...]” (SAVIANI, 2015a, p. 286).

De acordo com Marx (2002), é fundamental considerar a premissa da existência humana, por via da constatação do modo como o homem modifica o meio e se modifica, junto a finalidade de produzir sua vida material. Assim, observa-se o trabalho como aspecto principal, e de extrema relevância para existência e desenvolvimento humano, pois, é pelo trabalho que o homem modifica a natureza a seu propósito, produzindo objetos a partir das suas necessidades e interesses, ou seja, produzindo cultura. Essa cultura, por sua vez, é humanizadora à medida em que há sua transmissão às gerações precedentes por meio da educação. Segundo Saviani (2000, p. 07) “o homem não se faz homem naturalmente”.

A Teoria Histórico-Cultural evidencia que o progresso educacional do ser humano ocorre pelas trocas sociais estabelecidas entre os sujeitos, diante da transmissão e apropriação da cultura. Mello (2009, p. 365) endossa essa afirmação apoiada em Marx (2004) e revela que “A cultura é vista como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres [...] no processo de criação da cultura o ser humano formou sua esfera motriz”. Lukács (2004) e Martins (2016) abordam questões relevantes para a compreensão da educação como precursora ao desenvolvimento humano, delineando um movimento ontológico de estruturas que reverberam a educação na formação humana.

Duarte (2013) e Martins (2015) pontuam que por meio dos relacionamentos interpessoais, o homem sofre influência daquilo que vê e faz, de modo que, ele passa a produzir em si a cultura que vive. Assim, à medida em que o que é interpessoal torna-se intrapessoal se transcende a ação objetivada. Portanto, essas influências passam a constituir o sujeito à proporção que ele se apropria da cultura. Portanto, as ações humanas passam a ser objetivadas e transformam a natureza a partir do trabalho, o qual passa a ser a ação/forma que o homem

transcende a natureza e a si mesmo. Portanto, verifica-se que a evolução humana passa por um processo histórico de movimento de construção, transmissão e apropriação da cultura, em que a categoria fundamental para esse movimento é do trabalho.

É relevante pontuar o que Spirikine e Yakhot, (1975) esclarecem que categorias são traços e aspectos que representam os fenômenos. Portanto, entende-se que as categorias organizadas nas perspectivas da Teoria Histórica Cultural e do Materialista Histórico e Dialético serão as características que revelarão a compreensão da existência humana, e a forma de organização social pela qual a humanidade passou e está inserida. Os fundamentos teóricos apresentados revelam a categoria trabalho como precursora ao desenvolvimento humano. Marx (1989) pontua o trabalho como eixo central para humanização do homem, pontua que o trabalho é o processo em que o homem modifica a natureza de forma útil e intencional, em que o homem potencializa as potências naturais adormecidas sujeitando-as ao seu próprio domínio.

Martins (2015) apoia-se em Vigotski¹, (1995) e destaca o trabalho como fator determinante na formação do psiquismo humano, ressaltando ainda que é por meio do desenvolvimento psíquico que a conduta voluntária orienta a consciência das ações humanas. Lukács (2004, p. 40) esclarece que:

Com o trabalho, é dada, ontologicamente, a possibilidade da evolução ascendente sobre essas capacidades, como também a possibilidade do homem exercê-las, já para o trabalho, é sobretudo causa das metamorfoses da adaptação [...] através da modificação consciente e ativa da referida adaptação, a nova peculiaridade do ser social [...]²

Verifica-se assim, a evidência de que por meio do trabalho intencional se constituiu um processo que se atendeu às necessidades humanas. Ao passo que se destaca ainda, por um processo dialético, pois, o ato de criar aptidões e meios que atendam uma necessidade provocam outras necessidades levando a

¹ Nas diversas obras do autor e naquelas que apresentam os seus pressupostos o nome do psicólogo soviético pode ser encontrado com diferentes grafias, como Vigotski, Vygotsky, Vygotski e Vigotskii. Neste trabalho de dissertação, adotamos a grafia Vigotski. Porém, nas referências reproduziremos a forma que estiver na edição utilizada.

² Con el trabajo, está dada, pues ontologicamente la posibilidad la revolucion ascendente de esas capacidades, como también la posibilidad de que el hombre las ejercite, ya por el trabajo, pero ante toda a causa de la metamorfoses de la adaptación [...] a través de la modificación consciente y activa

um movimento que sobrevenha atendê-las, “[...] e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 22).

Assim, diante da necessidade humanas, surgem inevitavelmente outras precisões à medida que o homem se desenvolve. De modo que, surgem também a necessidade de as transmitir. No sentido de dar continuidade ao que já foi constituído, o que ocorre pela via de ação educativa. Dessa forma, a atividade humana passa a ser constituída por objetos materiais, como também imateriais, assim, o novo trabalho se incorpora ao antigo, promovendo um novo produto/conhecimento.

Por esse processo se constata a concepção social e histórica de homem, o qual se organiza e se desdobra à medida que o modo de produção se modifica, ou seja, o modo que o homem modifica a natureza para si. Assim, o processo de pensamento é organizado diante da organização do trabalho. Marx e Engels (1998) denotam esse processo como via de desenvolvimento qualitativo do homem e revelam que “[...] a modificação da natureza constitui a base essencial do pensamento humano; e é na medida em que o homem aprendeu a transformar a natureza que sua inteligência foi crescendo”. (1998, p. 139). Marx (1989) corrobora com as reflexões apresentadas, diante da análise sobre o contexto social e as mudanças históricas advindas do modo de produção. Ou seja, fatores condicionantes que provocam mudanças na vida material, conseqüentemente na organização social, desdobrando-se em uma subjetividade composta a partir das premissas do capital determinando assim, mudanças na consciência humana.

Por esse enfoque, verifica-se a concepção de educação na formação humana como fundamental ao desenvolvimento do ser e da humanidade. O meio social torna-se precursor para esse desenvolvimento devido ao aparato cultural e científico que os sujeitos têm acesso. Lukács (2004) pontua pelos princípios teóricos do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels, que o desenvolvimento humano, suas ações e comportamentos advêm das relações interpessoais com base no contexto social. Nesse sentido, é possível compreender como as questões de linguagem, cultura, modelo econômico e as interfaces sociais conotam indivíduos como produtos do meio social e não o social como produto dos

indivíduos. Marx (1996a) releva que, pode-se remeter a educação como prática social produtora e reprodutora de cultura, condição fundamental na formação e desenvolvimento dos sujeitos.

Esses apontamentos fazem inferência a um processo histórico de desenvolvimento, e dão margem à compreensão de como a sociedade se configurou na contemporaneidade se o pensamento se ancorar em como se deu o processo histórico que engendrou a sociedade até o século XXI. Desse modo, haverá um movimento dialético de reflexão, assim, será possível perceber os homens como produtos do meio que vivem.

Reportando esse aspecto ao contexto vigente, e a sociedade movida pela lógica do capital, Duarte (2013) apresenta premissas filosóficas que estão implícitas no Materialismo Histórico e Dialético, as quais revelam condutas moldadas a partir da configuração do modo produção. Duarte (2013) pontua especificamente o movimento advindo do capital nesse processo de humanização. Duarte ainda revela uma lógica de humanização que engendra em um decurso intrínseco e natural, à medida que há a apropriação da cultura a partir de uma lógica capitalista. Marx e Engels (2007, p. 19) endossaram essa discussão ao esclarecerem que os homens “são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas corresponde [...]”. Ou seja, aquilo que os indivíduos são dependes diretamente para as condições materiais de sua sobrevivência, advêm de sua produção.

A fim de entender como se concebe a natureza humana diante do contexto vigente, Duarte (2013) salienta que é necessário analisar o contexto das transformações sociais para que haja compreensão do que envolve a concepção humana em face da sociedade que ele (homem) vive. Duarte (2013), enfatiza a sociedade capitalista como esfera motriz nesse processo de transformação social. No entanto, Duarte (2013) esclarece que dentro de uma perspectiva marxista, denota-se o movimento dialético, o qual reverbera sobre analisar a realidade a partir do movimento histórico, o qual oferece subsídios que identificam as possibilidades de vir a ser, junto as possibilidades de superação de uma condição alienante advinda do modo de produção capitalista.

Martins (2014) considera que o movimento de mudança que engendra a sociedade, se molda gradativamente à medida que o modo de produção modifica, refletindo a cultura e a subjetividade humana.

A formação da subjetividade humana acompanha também o processo histórico social [...] culturalmente formados e absolutamente dependentes dos processos ativos de apropriação e objetivação que vinculam cada indivíduo às suas condições concretas de vida. (MARTINS 2014, p. 101)

Nesse sentido, é possível considerar que o desenvolvimento humano está vinculado ao movimento e à transformação social, visto que são processos advindos da composição do modo de trabalho. Reportando esse desdobramento a sociedade contemporânea, é de suma importância considerar os sujeitos e a sociedade organizados pelos efeitos do capital. Kuenzer (2007, p. 1169) esclarece que o modo de produção provoca o que se chama de formação de subjetividade flexível, o que significa “adaptar-se ao movimento do mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades de acumulação”. A grande questão que cerca essa lógica da acumulação gira em torno da mercantilização³ de todos os produtos, inclusive da educação.

Assim, o homem passa a ser mero reproduzidor dentro de um sistema que não proporciona consciência diante de um projeto que deixa a educação restrita às competências e conhecimentos mais simples, apenas para atender as demandas que requerem a sociedade capitalista. (KUENKER, 2007). Cabe dizer que essa conjuntura corresponde à educação configurada como resposta a uma demanda social diante da sociedade vigente.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CAPITALISTA

O novo tipo de trabalho exigia, portanto, uma nova concepção de mundo [...]

(Kuenzer, 2007, p. 1155)

Nessa nova sociedade que se estabelece a partir do modo de produção capitalista, cabe destacar o que esclarece Ferreti (1997, p. 99), quanto a um processo que constitui o surgimento do capital. O autor pontua que “[...] o capitalismo é um modo de produção específico, que gera relações sociais de

³ A mercantilização busca aproximação com setor produtivo, de modo que torna mercadoria a educação, cujo as instituições passam a ter características de setor privado. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2001)

produção que lhe são também específicas (entre elas a cooperação, a competição, a exploração, o conflito)”.

Marx (1985) analisa as réplicas desse modo de produção ainda em sua gênese de desenvolvimento, o qual tem se estruturado pelo discurso de possibilidade de lucro via trabalho, mas se organiza de um modo que o trabalho extraia muito mais do trabalhador, produzindo a mais-valia. Nas palavras do autor:

[...] quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. [...] ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia (MARX, 1985, p. 155).

Marx (1985) analisa que a partir desse movimento, o produto do trabalho passa a não pertencer mais ao trabalhador, no entanto ao dono dos meios de produção (empregador) que transformam o lucro em capital. Assim, o trabalho do homem passa a produzir lucro conseqüentemente capital, mas não para si.

Saviani (2007) revela que essa conjuntura gera forças antagônicas e passa, então, a dividir a sociedade em classes, entre a classe dos proprietários e as do não proprietários, modificando gradativamente a estrutura da sociedade e, conseqüentemente, a existência humana, como também o processo de humanização do homem diante do trabalho e educação. De modo que se provoca no trabalho dimensões que se diferem de sua premissa criadora. Portanto, diante da lógica de mercado, o homem passa a não realizar o trabalho criador, aquele que o torna humano, todavia, executa apenas o trabalho necessário para sua existência humana.

Frigotto (2002) assinala que pela lógica do capital, o trabalho deixa seu sentido ontológico de desenvolvimento do ser, e assume duas dimensões distintas. O autor esclarece que nessa organização social mediada pelo capital há duas dimensões de trabalho. A primeira, trata do trabalho subordinado às necessidades produzidas para manutenção da esfera da vida social; e deixa à margem a segunda dimensão, que deriva de sua especificidade premissa, a de modificar a natureza, diante do papel humanizador de transmissão da cultura, via para realização de um trabalho criador.

Ocorre que, a mudança nesse processo de apropriação do trabalho,

ou no trabalho como via alicerçada a partir do trabalho necessário, torna estranha a objetivação do homem, o que segundo Martins (2004) interfere diretamente no desenvolvimento social do psiquismo, diante do acesso fragmentado de sua criação. As atividades subordinadas de seu trabalho, que gera a expropriação do trabalho criativo para mão de obra, tornam o produto de sua criação em mercadoria, deixando à margem o desenvolvimento de outras habilidades e conhecimentos. (MARX, 1996b; 2004).

Saviani e Duarte (2012) revelam que os trabalhadores passam a não realizar o trabalho no sentido de humanização. Isso porque o modo de produção adentra o modo de humanização, e a lógica de trabalho fabril vai constituindo o ser social. Assim, há uma expropriação da atividade humana, diante do que deveria ser apropriado na esfera da sociedade objetiva, a qual tem a premissa que enviesa o desenvolvimento. Dessa forma, a herança cultural passa a ser fragmentada à medida que o trabalhador não tem acesso à totalidade, o deixando a margem da riqueza material e não material, promovendo assim, a alienação.

Duarte (2013) confirma novamente esses efeitos em série, ao passo que, ao humanizar-se em uma sociedade que se estrutura pela lógica de produção, torna o trabalho humano mercantilizado; os produtos tomam valor de capital, tomando uma existência independente. A atividade humana desprende-se da natureza criadora, passa a expressar um desarraigamento de si e uma perda de si mesmo. O que os preceitos do Materialismo Histórico e Dialético denominam como alienação. Nas palavras de Duarte (2013, p. 61): “A origem da alienação na vida dos indivíduos reside, portanto, no fato de que os seres humanos não dominam coletivamente as relações sociais e a elas se submetem como se fossem poderes estranhos e superiores”.

Duarte (2013) pontua a alienação como a discrepância de um processo de produção fundamentado na contradição. Pois se alicerça mediante as possibilidades do mérito, do esforço, de maior dedicação. No entanto, a sociedade não possibilita os mesmos instrumentos e condições de oportunidades para todos os indivíduos, de modo que o mérito, dá lugar a restritas oportunidades, dedicadas à aqueles que têm o melhor preparo e influência social. A alienação, portanto, é a oposição entre a existência humana e a essência humana, entre o que é possibilidade e o que é realidade.

Segundo Duarte (2013, p. 59):

[...] a alienação é primeiramente um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades da vida humana na vida de cada indivíduo. Constitui-se alienação o fato de um grande contingente de pessoas morrer de fome atualmente, quando existem condições materiais para que isso não ocorra; pois a humanidade possui conhecimento e tecnologia necessários para que todos os seres humanos se alimentem adequadamente, mas isso não ocorre em virtude das relações sociais capitalistas.

Assim, dessa relação de contradição, trabalho e alienação se estruturou a sociedade capitalista contemporânea. Portanto, é relevante destacar que discutir a relação da educação no âmbito dessa sociedade, transita por meio do enlace das dimensões: capitalismo, trabalho e organização social, as quais moldam os sujeitos e suas condutas por intermédio dos alicerces do capital adjunto às suas contradições (SAVIANI 2010; MARTINS, 2014; DUARTE, 2013).

Nesses aspectos, sabe-se que a educação sofre impacto direto diante do contexto social. Saviani (2014) em o Legado Educacional do século XX revela os contornos sofridos pela organização da educação formal ao longo da história, desde os jesuítas, passando por aulas régias, a instituição da escola pública, o acordo MEC (ministério da educação) e USAID (*United States Agency for International Development*)⁴ e a expansão da escola. Saviani (2014) revela que por esse processo a escola foi se estruturando a partir dos movimentos advindo das demandas do capital, ou seja, a escola surge para atender a lógica do mercado, portanto, gerando fenômenos correspondentes com a estrutura social capitalista.

Saviani (2010) refere-se à estrutura da educação, marcado por uma base histórica que se estrutura por uma lógica de divisão de classes, a qual vem de forma subjacente e se cristaliza na contemporaneidade. Os desdobramentos que se desencadearam a partir do modelo econômico, se consolidou como uma organização de educação, a fim de atender a lógica de produção, configurando-se no desenvolvimento da escola e do ensino sistematizado por uma finalidade instrucional as demandas proletárias. Saviani (2003) começa essa discussão por meio da busca dos princípios liberais que confirmam esses apontamentos, assim atribui a frase de Adam Smith, a qual, reconhece como necessárias as instruções para os trabalhadores, mas, que fossem em doses homeopáticas. Ou seja, uma

⁴ MEC/USAID. Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID)

lógica de conhecimento mínimo que não permite o desenvolvimento crítico e emancipador, permeia a sociedade formação da escola junto a sociedade capitalista.

Mészáros (2007) também pontua esse fenômeno como a lógica do capital e seu impacto sobre a educação, em conformidade com as exigências do sistema de reprodução, nas palavras do autor; “[...] diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. (MÉSZÁROS, 2007, p. 17). Portanto, evidencia-se a mesma lógica do modo de produção, configurada diretamente no sistema educacional, o qual passa a ser pautado por imperativos de produtividade, gerando, portanto, o aligeiramento e fragmentação do conhecimento, de modo que se viabiliza a reprodução do modo de produção capitalista na contemporaneidade.

2.2 DIALÉTICA E EDUCAÇÃO: PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

O norte que fica evidente pelos apontamentos que se precederam até esse ponto do trabalho, pauta-se na interdependência do trabalho, junto à organização social, como fatores fundantes ao desenvolvimento e à conduta humana. E, verificou-se também que o acesso ou restrição aos bens científicos, históricos e culturais, podem ou não propiciar o desenvolvimento de maneira emancipatória, diante da apropriação da cultura elaborada.

Desse modo, buscou-se até esse momento elucidar os principais conceitos discutidos por essa corrente filosófica: a humanização; o trabalho; a educação e a sociedade capitalista. Procurou-se também clarificar como esses conceitos moldam a concepção dos sujeitos. A partir disso, verifica-se o eixo que possibilita a via articuladora que transita no desenvolvimento humano; a dialética. A qual, trata-se de um conceito ancorado na contradição das ideias por um movimento cíclico.

A dialética tem em sua gênese o diálogo, em defender a tese por meio da argumentação. A dialética especificamente na concepção materialista, se trata de um fenômeno que pode ser refutado por um interlocutor ou por algo que contradiz o conhecido, de modo que, a realidade aparente não seja mais suficiente para sua compreensão integral, e, a busca pela verdade propicie a elevação intelectual. Assim, o conceito de dialética é um conhecimento que traz em seu âmago a possibilidade contraditória. Considerando que a sociedade não permanece

estática, e o conhecido está suscetível a novas realidades objetivas, o conhecimento nesse processo dialético possui caráter transitório.

[...] toda natureza de suas partículas mais minúsculas até seus corpos mais gigantescos, do grão de areia até o sol, do protozoário até o homem, se acha em estado perene de nascimento e morte, em fluxo constante, sujeitos a incessantes mudanças e movimentos. (MARX E ENGELS, 1998, p. 491).

Ainda nesse viés, os apontamentos marxianos se derivam acerca do concreto e do empírico, os quais se remetem ao método dialético passando pela síntese (o conhecido), antítese (contraposição do conhecido) para a síntese (a elevação intelectual, a partir da problematização). A proposta de análise marxista traz em seu cerne, o movimento dialético adjunto a categorias dialéticas de análise, ou seja, aspectos fundamentais que aferem o comportamento humano e exprimem a realidade social. Para Gamboa (1998, p. 20), categorias dialéticas são a realidade nas suas múltiplas determinações:

É por isso que a dialética pretende revelar as leis do movimento dos objetos e dos processos tanto da natureza como do pensamento e a lógica do avanço da relação entre o mundo objetivo e o pensamento, segundo as leis objetivas, assegurando assim que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que está fora dele. Nesse sentido, a dialética materialista apresenta-se como método e lógica do movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva.

Nesse movimento de análise, Marx (1999) distancia-se da concepção hegeliana abstrata e apoia-se na sociedade moderna e seu processo transitório do feudalismo para o capitalismo, no intuito de aferir na história da sociedade e nas suas relações sociais, subsídios que evidenciem a luta de classes. O que lhe permite verificar, em todos seus momentos uma relação constante de posições antagônicas. E, mostra que tais relações não são passivas de superação apenas por um esboço de ideias.

Assim, o método dialético prevê a assimilação do movimento contraditório, de forma que, a interpretação do fenômeno (re) produza um novo conhecimento acerca do conhecido inicialmente, por meio do processo intelectual, configurando-se em trabalho. Em suma, Marx (1996a) considera o método dialético como a antítese constituída dialeticamente na posição das ideias, a “[...] mutabilidade de seu desenvolvimento, isto é, da passagem de uma forma à outra, de uma ordem de conexões à outra [...]”, (MARX, 1996a, p. 7). Desse modo, o método

dialético consiste em compreender e questionar a base social histórica e a base vigente.

Marx começa essa discussão dois séculos atrás, com promoção de réplicas ainda na sociedade contemporânea da era digital. No entanto, o enfoque nesta conjuntura está no cerne do cenário educacional, transcendendo essa discussão para o interior do ensino sistematizado, seja ele, no âmbito da Educação Básica ou do Ensino Superior, ou seja, o local em que acontece a educação intencional, estreitando a discussão desse trabalho ao trabalho docente e ao ensino sistematizado. Pois, [...] é na vida real que começa portanto a ciência real, positiva a análise da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens” (MARX; ENGELS, 2002, p. 20). O qual, determina outras categorias que são fundamentais para o desenvolvimento e humanização.

2.3 Educação e Práxis: ação intencional e uma proposta de Superação

Buscar cientificamente substratos que efetivem o trabalho pedagógico, implicam em destacar conceitos que possibilitem a ação intencional. Nesse sentido, encontra-se na práxis um papel potencializador quanto ao desenvolvimento humano. Considerando que esta, por sua vez, “[...] ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma, não só como interpretação do mundo, mas, também como elemento do processo de transformação”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 30). Pois, diante trata-se de práticas organizadas em ação intencional, ou seja, atividades que transcendem a prática pela prática, gerando condições indispensáveis às atividades criadoras.

Segundo Netto e Braz (2012) a categoria práxis, envolve as objetivações humanas, logo, o trabalho. Pois conforme são produzidas as estruturas sociais, são fundamentais as determinações em face das atividades humanas. Assim, a práxis produz e revela o homem criativo junto ao produto de sua autoatividade, diante dos meios históricos e sociais. “A categoria práxis permite aprender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se na e pela práxis, como para além de suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 56)

Marx e Engels (1998) esclarecem que as relações materiais e produção material, transformam a realidade. E que o produto desse processo advém do pensamento e da atividade por ele elaborada. O conceito de práxis engloba

certos fenômenos que permeiam a consciência e atividade humana como: a elaboração do pensamento, a transformação da realidade, as diferentes instituições e interações humanas, as atividades instituídas e a configuração do trabalho como eixo produtor da humanidade. “Entre as formas fundamentais da práxis temos a atividade prática produtiva [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 228). Vázquez ainda considera que, partindo de uma visão marxista, [...] a práxis é atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia.

[...] A práxis se apresenta sob diversas formas específicas, mas, todas elas concordam em se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados. Todas são formas específicas de uma práxis total cujo resultado ou produto é em um a instância, o próprio homem social (VÁZQUEZ, 2011 p. 398).

Para a teoria marxista, a práxis é a prática intencional, a qual reverbera o sentido de transformação e criação, portanto, na ação como práxis também incide a educação sistematizada e intencional. Konder (1992) considera que a práxis deve permear a ação docente, pois, trata-se de uma atividade humana, que pressupõe ser realizada de maneira consciente pelo sujeito que irá intervir, diante de uma ação desalienada que possibilita a emancipação diante da reflexão por ela subsidiada.

Martins e Duarte (2010) esclarecem que pela aquisição do conhecimento, compreende-se a cultura, o social, histórico e científico, de modo que é possível refletir sobre eles, e questioná-los diante da superação imediata do perceptível. Condição que se dá por meio do raciocínio do novo conhecido, viabilizando a práxis nas ações e reflexões materializando-se na aprendizagem. “Isto significa que, para se compreender a realidade - o mundo real, é necessário que o homem compreenda o mundo da práxis humana [...]” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 146). Um mundo onde os produtos são resultados da humanização em um processo dialético de apropriação de conhecimento.

Saviani (2009) também considera que, é possível verificar na práxis o movimento dialético, pois ele possibilita ação e reflexão, de modo que a teoria e a prática se configuram como componentes dentro do contexto de aprendizagem. Assim, a ação intencional, toma a teoria e prática como instrumentos de reflexão,

diante de uma organização que objetiva resultados a partir da atividade sistematiza. O qual, torna o produto, resultado da práxis intencional, “[...] caracterizando-se especificamente como estrutura (resultado comum inintencional de práxis intencionais individuais)” (SAVIANI, 2009, p. 150). De modo que práxis possibilita a compreensão dos fenômenos em si e, torna-se ferramenta para transformar a realidade. (MARTINS; DUARTE, 2010).

Nesse sentido, espera-se que o professor, como sujeito, que não reproduz apenas o conhecimento, possa fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e no redimensionamento da sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 146)

Denota-se até aqui conceitos que são guias para uma ação educativa “desalienada”, em uma história social marcada pela divisão de classes sociais e a divisão social do trabalho resultaram na organização do Ensino sob os modos de produção, de tal forma, que a escola torna-se reprodutora de um sistema estabelecido, em que o acesso à cultura elaborada é restrito ou ampliado conforme os interesses da classe dominante. Assim, o trabalhador é privado ao acesso da riqueza material e não material produzida pelo trabalho. (SAVIANI e DUARTE, 2012). Portanto, “faz-se necessário uma prática que se distancie daquelas que se voltam apenas para a fragmentada reprodução de saberes instituídos”. (MARTINS; DIAS; FRANCO, p. 371. 2016). E, para tal, são necessárias determinações objetivas e mediadoras que se configuram práxis.

Assim, portanto, a necessidade radical fundamentada tanto a teoria, que a sua expressão teórica, quanto a necessidade da passagem da teoria a prática, entendida esta como práxis à altura dos princípios, isto é, como revolução, ou emancipação total do homem. (VÁZQUEZ, 2011, p. 120)

Nesse ponto, é possível debruçar essa discussão à educação sistematizada, em que se infere o norte dessa pesquisa, e, perceber na proposta da Pedagogia Histórico-Crítica elementos que delineiam o ensino pelo viés da concepção de educação, homem e sociedade aqui apresentados. Antes de explicitar os contornos que amparam a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, cabe ressaltar o que já foi mencionado quando ao surgimento da escola, lembrar que as referências que organizaram o ensino como é conhecido, advém de um modelo de produção.

Portanto, a escola e o ensino formalizado surgem para atender as demandas do capital, de modo que se configura a sistematização do conhecimento de maneira fragmentada, ensejando nessa lógica, discentes e docentes. Em que docentes por vezes não transmitem o conhecimento em sua totalidade e discentes podem não se apropriar da riqueza material produzida ao longo da história humana, pois, “[...] as práticas escolares na realidade estariam contribuindo para a reprodução das relações sociais vigentes” (DUARTE, 2015, p. 28). O que promove contradições acerca das expectativas quanto ao papel da escola (DUARTE, 2015).

A proposta apresentada pelo professor Saviani (2011) organiza-se a partir de uma análise dialética das teorias pedagógicas que envolvem a escola. Saviani (2011) realiza uma análise das condições e contradições sociais que engendra a escola, e busca na história elementos importantes para sua análise. Saviani (2011) encontra na Psicologia, Sociologia e Filosofia contribuições para implementação de uma nova proposta pedagógica, de modo que, se apoia em uma base ontológica, epistemológica e metodológica:

A Pedagogia Histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2011, p. 102).

Nesse sentido, a proposta pedagógica histórico-crítica evidencia a relação entre a educação e o trabalho e busca, por meio da concepção marxista, a proposição para a reorganização do trabalho educativo a fim de oferecer substratos que possibilitam nova esfera para reconstituição do trabalho educativo, ressaltando a importância da fundamentação teórica de acordo com a perspectiva histórica dialética, em que a função social da escola deve ser, a de oferecer os instrumentos necessários para a apropriação dos conhecimentos científicos, bem como a transmissão do saber elaborado. Assim, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica anuncia que “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (Saviani, 2011, p. 66) como também o de preparar “[...] indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser” (DUARTE, 2001, p. 30), por meio do conhecimento histórico, social e científico produzido pela

humanidade.

Portanto, a Pedagogia Histórico Crítica, configura-se como via de possibilidade para apropriação do conhecimento elaborado, diante de uma premissa histórica de socialização do saber. A proposta de Saviani (2011) pauta-se na força motriz do conhecimento e, concomitantemente, na apropriação desse conhecimento como vias de emancipação humana por meio da transmissão do saber elaborado.

Duarte (2015) avalia que a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica deve partir de um movimento coletivo, conduzindo educadores em uma tomada de posição consciente em relação às atividades educativas e a luta de classes. “A escola, desde a educação infantil até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato” (DUARTE, 2015 p. 21). Na mesma página, o autor salienta que a revolução acerca da educação deve pautar-se “[...] na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos, artísticos e filosóficos”.

A partir dos indicativos salientados por Saviani (2011) acerca de uma proposta pedagógica e do papel do professor. É de suma importância refletir acerca das propostas metodológicas que engendram a concepção de sociedade diante do contexto vigente, as interfaces sociais adjuntas aos efeitos do capitalismo, a configuração das instituições de Ensino, como também o perfil do trabalhador docente, com a finalidade de proposições acerca da realidade. Nesse sentido, os conceitos apresentados nesse capítulo buscaram inferências para a proposição de análise acerca da ação docente nos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Londrina.

3 MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa de da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente.

(MÉSZÁROS, 2007, p.196).

Na seção anterior evidenciou-se o movimento que propicia o desenvolvimento humano, de modo a permitir uma reflexão acerca da sociedade contemporânea num expressivo movimento em torno da lógica do mercado e do capital. Neste sentido, Bosi (2007) esclarece que as formas de produção não materiais também tomaram parte no processo da lógica do capital, de modo que a mercantilização da educação incorpora o ciclo de produção.

Ocorre que a especificidade desse modo de produção corrobora com as desigualdades que se acentuam à medida que a competitividade se torna intrínseca e cultural no movimento estabelecido de meritocracia. Mészáros (2007) dialoga em torno desse movimento social, ao analisar a “educação para além do capital”. O autor toma como justificativa, preceitos do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels (1998) diante de um apontamento dos autores, quando evidenciam os homens como produtos das circunstâncias sociais. Estas características se configuraram na organização social advinda do modo de produção capitalista. E em consequência disto, denota-se a expansão da escola diante dessa mesma organização, a fim de atender as necessidades da organização social que se instala.

Altmann (2002) corrobora com essa análise acerca da estrutura social, evidenciando à educação se fundando diante das influências do Banco Mundial no projeto educacional. A autora confere os entrelaces do capital e a expansão da escola endossados por projetos de desenvolvimentos sobre o mercado capitalista. Altmann (2002) esclarece a ação do Banco Internacional para

Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) vinculada sobre uma premissa produtiva diante dos empréstimos oferecidos a países em desenvolvimento, como o Brasil.

O BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL –, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo [...] Assim, o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade (ALTMANN, 2002, p.83).

No entanto, Mészáros (2007) alerta sobre as mudanças e os impulsos desse modelo econômico, o qual se estruturou ainda sobre preceitos de reprodução de classes sociais. Ele alerta que serão admitidos alguns ajustes diante da educação, como por exemplo, a expansão. No entanto, a disseminação de conhecimentos está atrelada a uma forma de estruturação social, até então, a quem detém o domínio do capital. Portanto, a expansão da educação deve ser alicerçada por uma natureza de base reguladora.

Nesse enfoque, Saviani (2003) revela que os trabalhadores não podem ser expropriados do conhecimento, mesmo porque certos conhecimentos são necessários para que haja produção, pois, denota-se um novo modelo de organização social se fundindo diante da indústria. Portanto, mecanismos são estruturados a fim de sistematizar o conhecimento, mas de maneira sintetizada conforme o interesse do mercado. Diante desses apontamentos, Saviani (2007) apresenta uma análise acerca de aspectos históricos quanto a expansão da educação brasileira, a qual como já citado, foi movida pela expansão do modo de produção.

Cabe destacar que, diante da análise de Saviani (2007), fica evidente uma organização educacional alicerçada paralelamente em resposta às necessidades do mercado. Uma organização que se estrutura de maneira nada sutil, seja no âmbito da Educação Básica ou no contexto do Ensino Superior. Portanto, verifica-se, uma educação configurada em virtude de uma demanda social emergente, em que “esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria” (SAVIANI, 2007, p. 158), organizada e institucionalizada ao que tange o modelo de produção, o qual se estabelece subjacente a sociedade, modificando a configuração social subjetiva dos

sujeitos. Ou seja, “essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais” (SAVIANI, 2007, p. 159).

O enfoque para essa discussão, destaca a figura do professor, e atuação profissional diante das “complexas relações entre educação e sociedade” (MARTINS, 2015, p. 20). Como já citado, não se pode perder de vista a compreensão de um cenário educacional organizado a partir da lógica capitalista, o qual se configura por uma esfera motriz de correspondência entre a escola e a sociedade (MELLO, 2009). Nessa conjuntura, o professor assume um papel de destaque, em virtude de ser considerado protagonista quanto aos caminhos que possibilitam o acesso ao conhecimento. Como também delineando as vias que o conhecimento pode vir a tomar. Ocorre que, em decorrência do movimento social de produção, que molda as subjetividades ao que tange à educação pública, muitas vezes deixa-se a margem trajetórias que possibilitam o acesso aos bens científicos e sócio históricos que precedem os alicerces subjacentes a uma formação integral em seu sentido transformador.

Diante dessa reflexão, Martins (2015) considera que o professor e a atuação profissional não estão à margem dessa lógica, o que condiciona um processo de formação de personalidade, consolidado em ações objetivadas diante da vigente ordem social. O enfoque dessa discussão terá também o processo de formação social da personalidade do professor.

Nesse sentido, pretende-se demarcar essa discussão mediante a influência da lógica de produção capitalista sobre o processo de Formação de Professores, especificamente no Ensino Superior, delineando a discussão por um processo histórico, junto às leis que organizam e regulamentam a composição que engendra o perfil da profissão docente. Em uma lógica que possibilitará uma visão dialética acerca da realidade.

Para tratar da Formação de Professores junto a sua relação com o modo de produção capitalista, é também necessário refletir acerca de dos elementos que moldaram e serviram de alicerces organizacionais do ensino, tendo em vista o cenário contemporâneo e as contradições que estão suscetíveis o contexto educacional.

3.1 A INFLUÊNCIA DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Destaca-se nesse tópico a condição que se organizou o processo educacional brasileiro, o qual está diretamente ligado à economia, desde os primeiros passos na educação formal. Nesse cenário a escola surge para “produzir” o que a economia necessita. Piassa (2007) endossa essa afirmação, quando destaca que até o surgimento da indústria, a escola era privilégio de poucos, somente aos abastados economicamente. Desse modo, evidencia-se junto aos avanços industriais, também o surgimento à necessidade de mão de obra, levando o Estado a assumir a responsabilidade efetiva sobre a educação. Ao que tudo indica, como um processo motriz de estratégia para o desenvolvimento. De modo que, surge uma relação intrínseca que prevalece até o contexto presente: Estado-Economia-Educação.

Conforme Saviani (2010), a sociedade contemporânea foi se moldando a partir de condições expressas marcadas a partir do novo modo de produção, o que o autor chama de: “neoprodutivismo”. À princípio, o sujeito que tem acesso a empregabilidade, a competição passa a adquirir status de conhecimento, o que leva a educação a uma condição fundamental como investimento pessoal no contexto que se instala. Deixando evidente que a educação se estrutura em resposta ao modo de produção capitalista.

Nesse enfoque, Martins (2010) destaca o modelo taylorista-fordista, o qual promove reestruturação dos parâmetros do sistema de produção, portanto as demandas do mercado são ditames pela formação de mão de obra, gerando correspondência direta com a escola. Segundo Martins (2010, p.17), tais características fazem inferências a Teoria do Capital Humano.

No esteio da reestruturação do capital em curso, as ideias da “teoria do capital humano” tornavam-se palavras de ordem. A formação da mão de obra tecnicamente adequada ao perfil dos novos postos de trabalho subjugava, a passos largos, a educação escolar, tanto na prescrição de seus conteúdos, cada vez mais pragmáticos, quanto na prescrição dos seus métodos e técnicas de ensino, cada vez mais enfatizados.

Kelniar, Lopes e Pontili (2013) analisam a discussão formalizada em 1950 por Theodore William Schultz, precursor da tese sobre o capital humano. Os autores explicam a tese de Schultz, e revelam que os lucros da produtividade advêm

da produção humana. Portanto, o lucro da atividade humana afere-se pela produtividade e qualidade, a qual é precedida pelo conhecimento do trabalho e pela qualidade empregada no trabalho. Kelniar, Lopes e Pontili (2013), pontuam que o trabalho qualificado reflete produtividade, de modo que a via para qualificação é a educação, portanto, por meio da educação se ampliará a produtividade, transcendendo-se como alicerce econômico.

Schultz coloca o conhecimento como forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador passam a ser uma deliberação individual ou das partes interessadas em melhorar e/ou aumentar a produtividade. A partir de então, diversos pesquisadores passam a mostrar a importância do capital humano para o crescimento econômico, e qual sua relação com a educação e renda (KELNIAR; LOPES; PONTILI, 2013, p.1).

Saviani (2010) explica que por meio do surgimento da "teoria do capital humano", a educação passa a ser entendida como algo decisivo ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a educação não passa de um status ornamental para potencializar o trabalho, uma vez que, para o contexto capitalista haverá a intersecção entre a educação e a mão de obra qualificada, justificando o enlace entre a ideia de capital humano e a expansão do ensino.

A partir dessa conjuntura, verifica-se o apelo da economia impulsionando grandes reformas na educação, o que propicia o Estado também a um processo de formação docente. Assim, "o aumento da demanda por Ensino Superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia" (SANTOS; CERQUEIRA, 2009. p. 6).

Diante do contexto que se instala, os movimentos políticos moveram reformas educacionais, no entanto, insta destacar que esse processo ocorreu como uma pirâmide invertida. Piassa (2007) esclarece que antes do advento da indústria no contexto nacional, o Brasil importava tudo, até mesmo mão de obra especializada. O contexto da guerra tornou-se propulsor para um movimento de desenvolvimento do parque industrial e seus produtos, assim, o Brasil passa a formar seus próprios profissionais, movendo a primeira grande reforma na educação, a qual inicia-se pelo Ensino Superior, conforme a lei 5540/68.

A primeira grande reforma foi no ensino superior pela lei 5540/68. Por ela extinguiu-se a cátedra e criava-se os departamentos, o vestibular passou a

ser classificatório, instituiu-se o sistema de créditos e matrícula por disciplina e reconheceu a forma universitária de formação como sendo a mais adequada para o nível superior [...] (PIASSA, 2006 p. 14).

O contexto que se organizou estava alicerçado em políticas que regulamentavam a expansão do ensino. Kuenzer (2007) explica que as normas e as leis fundamentadas para o ensino tinham entre os principais objetivos qualificar a força de trabalho, a fim de atender o desenvolvimento do contexto econômico anunciado pela estrutura que se fundava. Assim, leva também a um processo de formação profissional, pois, torna-se fundamental o investimento/organização no ensino que possam suprir as necessidades do mercado.

É relevante nesse ponto, destacar o conceito de formação para essa pesquisa. Visto que, as discussões precedidas terão seu enfoque diante da ação docente no Ensino Superior. Garcia (1995) revela o conceito de “formação”, ligado a algumas atividades, podendo ser entendida como uma ação social para a transmissão do conhecimento e pontua que a formação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento interno atribuído as suas experiências.

Nesse sentido, é importante destacar o que esclarece Martins (2015) quanto à conduta individual, a qual é um reflexo objetivo da subjetividade. A autora pontua que a formação social advém do processo de apropriação cultural, em que o sujeito está inserido juntos a outros eventos e apropriações interpessoais, de modo que o conhecimento passa a se tornar intrapsíquico configurando sua personalidade.

Garcia (1995) também se refere à formação como instituição, ou seja, uma estrutura responsável pela dissipação e desenvolvimento das atividades formativas, as quais, se configuram em um espaço específico para a formação e a criação de um material, com algumas regras estabelecidas. Desse modo, torna-se necessário que a formação atinja os objetivos acerca do seu processo formativo. Ou seja, por meio de um espaço educacional, atinja seus objetivos específicos, os quais configuram-se em conhecimento transmitido, em suma, um sujeito desenvolvendo determinadas atividades objetivamente.

Nota-se que a discussão para a formação do trabalho docente nessa conjuntura, é impulsionada diante do capital em larga escala a partir do advento da indústria no contexto brasileiro. Bosi (2007) revela que a educação e o trabalho docente estão organizados sob diversas dinâmicas, em especial, o autor revela a organização tecnicista como uma reestruturação precarizada, à medida que a

mercantilização atinge o fazer dos professores, dando margem à iniciativa privada, tornando a educação mercadoria.

Assim, o capital inicia uma construção acerca da mercantilização da educação, transformando-a em lucro. No entanto, há nesse contexto, desdobramentos a serem pautados, pois, além da expansão da Educação Básica, houve uma reestruturação acerca do Ensino Superior diante da necessidade de qualificação profissional. É nesse cenário que a iniciativa privada começa a se expandir, uma vez que a matriz do Ensino Superior passa a não ser mais um setor exclusivo do Estado, o que, evidencia uma efetiva mercantilização da educação e também transcende a muitas modificações no trabalho docente. Bosi (2007, p. 1507) revela que “desde então, a ideia de que a educação deveria ser encarada como “Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado” passou a orientar a ação do Estado em relação às universidades [...]”.

Em um recorte temporal, Santos e Cerqueira (2009) revelam essa demanda crescente a partir da década de 70, diante dos resultados de um grande impulso econômico, em que ocorre o aumento da diligência pelo Ensino Superior conjunta com a expansão, tornando a educação também como negócio. Santos e Cerqueira (2009. p. 6) explicam a demanda crescente para o setor privado diante da seguinte situação:

O setor público não se preparou para esse momento do ensino superior. Já o setor privado foi capaz de absorvê-lo, porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata, por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar muito dinheiro.

Em relação à reflexão acerca da esfera de formação docente, Freitas (2002) contribui com a discussão ao delinear suas análises sobre as estruturas históricas advindas de um caráter neoliberal. Freitas (2002) revela que a formação de professores passou por um quadro de democratização e formação de caráter sócio-histórico, até os movimentos impulsionados a partir da esfera tecnicista, a qual toma outro norte e “[...] têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com determinadas

competências para solucionar problemas da prática cotidiana” (FREITAS, 2002, p. 143). Situação que interfere significativamente no trabalho docente e o fruto de seu trabalho educativo (MARTINS, 2015)

Em virtude dessas circunstâncias torna-se necessário transcorrer por momentos pontuais que permitam a compreensão da realidade que circunda a organização do Ensino Superior. No sentido de traçar uma visão panorâmica da formação de professores, verificando elementos políticos subordinados ao neoliberalismo que promovem uma reestruturação produtiva, em diferentes setores conseqüentemente uma reestruturação do trabalho, configurando-se em flexibilização nas novas estruturas (FREITAS, 2002).

Ademais, é relevante destacar o que o conceito de flexibilização se torna estrutura para uma sociedade que se organiza nos moldes do neoliberalismo. Neves e Pedrosa (2007) revelam que a flexibilização carrega caráter de fragilização e precarização do trabalho diante de uma estrutura que transforma o trabalho a partir das atividades necessárias, sem um cunho específico, mas, com flexibilidade de mudança diante do mercado.

Desse modo, o status do trabalho se molda a partir da importância de sua organização e do mercado que o engloba. Em virtude dessa organização, são exigidos trabalhadores com mais qualificação, a fim de desenvolverem além dos atributos específicos para o qual foram contratados. Neves e Pedrosa (2007) esclarecem que essa flexibilidade oportuniza mais o mercado. O mesmo trabalhador atua em diferentes setores com baixo custo diante de suas multifunções. Em suma, tais organizações são reflexos de um processo de reestruturação do modo de produção (Taylorista/Fordista para o Toyotismo).

Frigotto (2000) alerta que nesse contexto, os vínculos empregatícios também se tornam mais flexíveis e precários, inclusive no âmbito educacional. O autor analisa que surge um contexto de reestruturação produtiva e excludente, em que, surgem novas formas de alienação do trabalho. Desse modo, ao se flexibilizar o modo de trabalho, se flexibilizam as relações de trabalho e produção.

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização. (FRIGOTTO, 2011, p. 251)

Sabe-se que a flexibilização do trabalho adentrou inúmeros setores

da economia, Bosi (2007) revela que no Brasil se evidencia uma reestruturação a partir de 1964, diante da combinação “pré-capitalistas de certos setores da economia – particularmente a agricultura – e o setor emergente da indústria”. (OLIVEIRA, 1976, p. 71). Nesse cenário, a organização acerca do contexto escolar previa mudar um contexto de mão de obra desqualificada ao que corresponde os setores formalizados. Em virtude dessa conjuntura Bosi (2007, p. 1506) identifica que “não haveria nenhuma heterogeneidade sistêmica da força de trabalho no Brasil”, o que promove no decorrer dos anos o setor informal diante da falta de mão de obra qualificada.

Assim, no âmbito da educação à década de 70 é marcada pela intensificação da precarização e, pela flexibilização das relações de trabalho docente diante da esfera que impulsiona o ensino, a economia capitalista. Segundo Monlevade e Silva, (2000) diante das políticas que cerceiam o contexto social, a flexibilização adentra a modalidade de ensino, promovendo parcerias à iniciativa privada, seccionando e favorecendo o sistema empresarial de ensino, nas formas de contrato de trabalho dos professores.

Bosi (2007) pontua nesse contexto que, a força do trabalho docente se estruturou diante dos contratos trabalhistas e se caracterizou pela ausência de muitos direitos, nos contratos temporários, ou efetivos baseados em horas-aula, ou seja, uma possibilidade de contratação precária constituída à margem de direitos trabalhista. No entanto, diante de um cenário adverso, em que o trabalho informal precário se converge historicamente e legitima a nova estrutura “formal” de trabalho em expansão.

É nesse “Espelho de Próspero” às avessas que, por exemplo, os docentes considerados trabalhadores “formais” começam a se verem refletidos, sem necessariamente conseguirem entender as formas atuais do seu próprio trabalho como expressão da dominação capitalista. (BOSI, 2007, p. 1511).

Assim, “[...] o trabalho pedagógico vai sendo enquadrado em uma lógica [...] a que todas as profissões foram submetidas na história das sociedades modernas, industriais e capitalistas, ao tempo social médio da reprodução do capital” (BEZERRA; SILVA, 2006 p. 06). A ação docente se afasta da pretensão de trabalho intelectual para prática e habilidades, as quais, configuram-se como habilidades profissionais.

3.2 O CAPITAL E SEUS EFEITOS SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE

Diante dos apontamentos que mostram uma estrutura educacional voltada aos ditames do mercado, verificou-se que a força do trabalho docente também não esteve à margem dessa estrutura, a qual se engendrou pela estrutura capitalista também pautada na flexibilização do trabalho. Neste cenário com encargo de atender as demandas da qualificação em processos formativos aligeirados e pontuais, o trabalho “[...] está submetido à fragmentação, à hierarquização, à desqualificação e, conseqüentemente, à alienação [...]” (FRANCIOLI, 2010, p. 144).

Logo, os processos de trabalhos são ressignificados e ampliados junto com o sistema de ensino, seus profissionais e estudantes. Assim, foram organizados de modo ideológico pelos contornos educacionais, transcendendo em novas formas de expressão e representação de conduta e consciência social, diante dos diferentes aspectos e contornos no modo de produção.

[...] quando a consciência representa os diversos aspectos da realidade e os avalia mediante sua sensibilidade aos valores, ela facilmente falseia esses aspectos, fazendo com que essas representações e avaliações percam sua objetividade, substituindo-a por uma objetividade imaginada, ideada, abstrata. Ao guiar-se por essa representação e por essa avaliação, o sujeito se aliena, tomando como verdadeiros e válidos os conceitos e valores que não correspondem à realidade das situações e experiências (SEVERINO, 2010, p. 483).

A fim de perceber o grande problema em destaque frente à alienação, Martins (2015) analisa a personalidade do professor moldada subjetivamente a partir do modo objetivo da organização social. Vale lembrar que trata-se de um sociedade circunscrita pela lógica de produção e consumo, a qual deixa o trabalhador à margem do trabalho criativo, diante das necessidades produzidas pelo trabalho, portanto, gerando alienação. Martins (2015, p. 5) alerta essa circunstância como fator de reprodução e grande problema frente ao fruto do trabalho, considerando que “[...] a alienação do trabalho do professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho”, pois o trabalho educativo prevê um produto imaterial, o qual se configura a partir das relações interpessoais e a transmissão da cultura, sendo instrumento ao desenvolvimento humano por meio do aparato cultural a que se tem acesso, entre internalização e objetivação na transposição do que se tenha apropriado. Portanto, a lógica do capital e do mercado

tornam-se intrínseca à medida que as objetivações refletem uma conduta alienada.

Harvey (1994, p. 144) alerta:

[...] os efeitos agregados mediante a nova configuração de trabalho promovem também outra configuração das relações interpessoais, em que o objetivo passa a estimular a competição entre os sujeitos, provenientes da estrutura que agrega valor ao trabalho diante do conhecimento como capital humano.

Diante dessa conjuntura nota-se que as transformações advindas da estrutura capitalista, moldam a estrutura trabalhista diante de uma lógica que emprega valor como capital humano. Antunes e Alves (2004) referem-se a esse movimento como mutação no sentido estruturante, diante da força de trabalho assalariado ser configurada em favor do capital, de modo, que se expande, por essa lógica, a flexibilização do trabalho, os produtos e os padrões de consumo (HARVEY, 1994).

O reflexo social se funde junto aos cursos de Formação de Professores, diante de uma lógica que busca suprir as demandas próprias do mercado de trabalho. Assim, essa condição estruturante acaba por romper com a formação humana, por uma lógica às avessas que priva o desenvolvimento humano crítico, histórico e político em razão de uma necessidade de formação aligeirada que prima a qualificação profissional, contudo, de forma parcial, oportunizando o acesso apenas de uma parte da sociedade ao acervo cultural histórico, o qual é motriz ao desenvolvimento humano, contribuindo assim, à reprodução das classes sociais, a qual uma se funde em detrimento da outra no decorrer da história.

Como já anunciado nesse capítulo, o cenário em que se estruturou o Ensino Superior não esteve intacto diante da difusão dessa estrutura, pelo contrário, foi parte na composição da engrenagem que organizou o sistema de ensino a fim de suprir as demandas do mercado. O que permite observar, sobretudo no campo da Formação de Professores, um contexto que modifica práticas, técnicas e métodos, em resposta ao padrão da flexibilização.

Destaca-se nesse contexto, a necessidade de aprendizado prático da área escolhida, o qual maximiza uma lógica desconectada de conceitos de importância histórica, política e social, configurando-se no que pontua Duarte (2015) como profundas formas de alienação que marcam a contemporaneidade, de modo que os indivíduos não ponderam o desenvolvimento em plenitude. Lembrando ainda

que essa lógica não deixa a margem o professor, pois, os docentes do Ensino Superior se encontram diante do mesmo contexto cíclico de capital e flexibilização.

Santos e Cerqueira (2009) contribuem nessa discussão confirmando esses apontamentos por um norteamento histórico que abarca a Educação Superior no Brasil e revelam essa expansão ao Ensino Superior marcada por um período de reestruturação democrática, na qual explicam a expansão da rede privada de Instituições de Ensino Superior e a implementação de ensino de cursos noturnos, a fim de ampliar a oferta de cursos como também dos lucros. O que demonstra efetivamente a mercantilização da educação, tornando-a para os empresários como uma oportunidade de negócios, mas não necessariamente com a qualificação dos cursos, ou mesmo dos profissionais formadores, o foco pautava-se em marcas quantitativas de diplomados.

Magalhães (2013) analisa no bojo desse processo, que as relações com a docência se distanciaram da teoria em resposta a um núcleo que coloca a competência prática como fundamentais na formação acadêmica. Portanto, o papel do professor privilegia a prática tanto nas instituições públicas como privadas, adequando-se às exigências da realidade social. Nas palavras da autora, evidenciamos que a Educação Superior [...] supostamente formadora do cidadão, mas também do trabalhador [...] legitimava e reproduzia o sistema de produção. (MAGALHÃES, 2013, p.64).

Por esses efeitos, verifica-se que as regulamentações e normativas quando as etapas da educação se adequaram ao contexto social emergente. Santos e Cerqueira (2009) trazem apontamentos quanto as orientações do Ensino Superior, revelando que os ditames da cartilha de orientação neoliberal junto ao apoio e financiamento do Banco Mundial e da Unesco orientam normas tanto para o Ensino Superior da rede Privada quanto o Ensino Superior da rede pública. Nesse sentido, regulamentou-se a organização das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 1996. A LDB prevê em seus parágrafos diferentes formas de atuação das instituições para o Ensino Superior, como: dedicar-se somente ao ensino, ou ensino e extensão, possibilitando também a expansão da rede privada.

Severino (2008, p.78-79) contribui nesse enfoque histórico a partir da Constituição de 1988 e pontua os contornos neoliberais e seus desdobramentos ao que compete o Ensino Superior:

Com relação ao ensino superior, a Constituição de 1988 lhe dedica poucos artigos. O artigo 207, lhe assegura “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. No parágrafo 2º do inciso II do artigo 213, afirma-se que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do Poder Público”. Evidentemente, ficam implícitos no texto constitucional os demais determinantes relacionados ao ensino superior nos princípios referentes à educação em geral. É assim que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, vai regulamentar esses princípios constitucionais relacionados ao ensino superior. Ao proceder desse modo, a Lei 9394/96 não faz apenas uma operação jurídico-legislativa formal mas consolida igualmente as opções políticas do Estado brasileiro como também suas opções ideológicas. No texto legal, além dos dispositivos concernentes à educação em geral, auto-aplicáveis também ao ensino superior, é dedicado todo um capítulo, o IV, à educação superior, indo do artigo 43 ao 57. São estabelecidas suas finalidades (art. 43), definidos seus cursos e programas (art. 44) – estabelecendo-se que ela será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (art. 45) – regulamentados os processos de autorização e reconhecimento dos cursos (art. 46), definido o ano letivo regular (art. 47); trata da emissão dos diplomas (art. 48), das regras de transferências de alunos (art. 49), da disponibilidade das vagas não preenchidas para alunos não regulares (art 50), das normas de seleção e admissão dos alunos (art. 51), das características que as instituições devem ter em função de seu perfil formativo pluridisciplinar (art. 52), do regime jurídico e de carreira docente do pessoal das universidades públicas e do compromisso da União em assegurar recursos orçamentários suficientes para a manutenção das instituições federais (art. 55). No art. 56, determina-se que as instituições públicas de ensino superior “obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”. E o artigo 57 estabelece que “o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas”.

Vale destacar também que Severino (2008) esclarece os nortes tomados por medidas políticas-administrativas do interesse do poder público, aprovando uma série de decretos antes mesmo de sancionada a LDB, sendo esses dispositivos antecipados relacionados ao Ensino Superior Público, regulamentando dispositivos e atribuições de regulamentação ao Conselho Nacional de Educação. E, também evidencia que a regulamentação continua mesmo depois de aprovada a LDB.

[...] um processo explícito de uma reforma universitária permanente e capilar. No que fica claramente assumida a política de ensino superior que, no meu entendimento, não responde apenas às exigências de regulamentação formal da LDB, mas sobretudo consagra uma tomada de posição francamente adepta das consignias da visão neoliberal da educação. (SEVERINO, 2008, p. 79-80)

Bosi (2007) esclarece que houve uma grande desregulamentação do trabalho docente gerada pela flexibilização regulamentada por parâmetros da LDB de 96 quanto ao regime de trabalho, o que permitiu a contratação de alunos de pós-graduação como professores substitutos, professores horistas, por exemplo. Ocorre que a mesma lógica de flexibilização toma parte ao que corresponde a outras atividades que cabem aos docentes do contexto universitário, pois, a fim de ampliar e cumprir as normas de pesquisas requeridas pela legislação, os profissionais pesquisadores são envolvidos em atividades de ensino, pesquisa e extensão, correspondendo assim em atividades concomitantes que o docente precisa desenvolver diante do lugar que ocupa.

Visualizar a totalidade desse processo requer adotar o pressuposto de que, para além da precarização do trabalho docente expresso nas “velhas” e “novas” formas de contratação, muitas mudanças foram introduzidas na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão, desde, pelo menos, o governo Collor de Melo. Do ponto de vista do capital, trata-se de aumentar o trabalho docente em extensão e intensidade. Esse processo ainda inconcluso é objetivado na mercantilização da educação pública e, nesse sentido, progride combinado à transferência dos aportes patrimoniais, financeiros e humanos públicos, para a iniciativa privada, por meio, principalmente, de alterações na superestrutura jurídica do Estado. (BOSI, 2007, p. 1511)

Diante dessa lógica, verifica-se a intensificação do trabalho docente, legitimado pela legislação. Bosi (2007) recorre a Zabalza (2004) e enfatiza que nessa premissa de flexibilização os professores universitários devem caminhar sobre uma vertente que os façam bons cientistas, bons administradores e bons formadores. Entretanto, não perdendo de vista o fato de que o cenário que se instalou no Ensino Superior sobrecarregou em horas de trabalho, em produtividade, e ainda distancia a relação dos professores com os estudantes diante da expansão, oferta e aumento da demanda de trabalho. Portanto, verifica-se que as circunstâncias políticas definiram as condições objetivas do trabalho dos professores, tanto na iniciativa privada, quanto na rede pública, pois as condições objetivas pautam-se no ensino como serviço e não como direito e a formação humana e as políticas públicas pautam-se na normatização e regulação, o que definem os rumos e os impactos na atuação profissional dos docentes dessa etapa da educação.

Apesar de o cenário retratado revelar um contexto de atuação

docente adverso e organizado às avessas, é preciso ter claro que mesmo que a esfera motriz para a difusão do ensino tenha vindo disfarçada de possibilidade de acessão social e não de reprodução de classes sociais, a realidade mostra vias de acesso à educação. Ocorre que, por vezes ainda desarticulada de um ensino que promova o desenvolvimento humano em plenitude, ou ao mínimo por vias de equidade ao conhecimento elaborado. Santos e Cerqueira (2009, p. 14) avaliam:

[...] não somos ingênuos ao ponto de ignorar os efeitos perversos das escolhas econômicas neoliberais do país e seus reflexos na educação superior, tão bem tratados pela literatura especializada. Entretanto, arriscamos dizer que, diante de um sistema originariamente elitista, com as devidas ressalvas, [...] ainda que contraditoriamente, um interesse e uma disposição em favorecer o acesso e a permanência de determinados setores da sociedade até então excluídos deste nível de escolarização

Portanto, torna-se necessário e imprescindível, pesquisas que propiciem reflexões acerca da conduta docente, de modo que “uma visão histórico-crítica [...] pode levar o professor a estabelecer novas relações com o conhecimento, tanto na pesquisa quanto na docência” (MAGALHÃES, 2013, p. 73). Sobretudo pautar-se em um embasamento teórico sólido, o qual será o arcabouço que possibilita a configuração da prática em práxis pedagógica, difundindo uma ação articulada e intencional que possibilite a reflexão crítica. Como propõe Saviani (2011) em uma organização do aprendizado por meio da transmissão do legado cultural e histórico em um verdadeiro processo de socialização do conhecimento.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A ARTICULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

O horizonte - obscuramente intuído - de uma realidade indeterminada como todo constitui o pano de fundo inevitável de cada ação e de cada pensamento, embora ele seja consciente para a consciência ingênua.

(KOSIK, 1976, p.15)

O fato de a realidade não ser transparente torna a ciência indispensável no processo de compreensão do que realmente é real. A ciência permite a percepção do conjunto de relações e fatos que estruturam os movimentos que constitui a realidade como está. Sendo assim, a pesquisa científica tem a finalidade de selecionar um método e os instrumentos necessários, a fim de que se tornarem subsídios capazes de gerar uma compreensão diante do processo de verificar, analisar e avaliar os dados encontrados. Por esse viés, ocorre a compreensão efetiva e consistente da realidade, superando a interpretação ingênua da aparência. Sendo assim, este capítulo busca apresentar os encaminhamentos da pesquisa e a análise dos dados.

Os procedimentos metodológicos são fundamentalmente necessários para a produção do conhecimento científico. Minayo (2001) pontua que a pesquisa requer uma determinada posição do pesquisador, em que o método viabiliza a pesquisa, o qual compila os conhecimentos científicos e articula-os com os sujeitos e objetos da pesquisa, assim o pesquisador mobiliza o conhecimento na transposição dos resultados. Selltiz, Wrightsman e Cook (1976, p.1) endossam essa afirmação quando esclarecem que “a ciência [...] é um processo de descoberta no qual usamos os melhores instrumentos e ferramentas para responder as nossas questões”. Sendo assim, toda pesquisa requer um método, ou seja, um caminho a seguir para um determinado fim, nesse caso, trata-se de trilhar um caminho que responda ao problema levantado a fim de identificar a realidade também em seus múltiplos desdobramentos.

Como proposta metodológica de investigação, o trabalho teve uma via descritiva de abordagem Crítico-Dialética, com delineamento e tratamento de dados quanti-qualitativo, a fim de instrumentalizar um debate por meio de dados quantitativos e, conjuntamente analisá-los diante dos elementos históricos, político e

sociais. Por isso, a decisão em optar por um delineamento quati-qualitativo possibilitou diferentes elementos de análise, os quais serão capazes de delimitar o movimento histórico para a composição científica. Souza e Kerbauy (2017) revelam essa abordagem como método misto em que possibilita metodologicamente uma análise estatística diante do movimento histórico social.

[...] abordagem mista: triangulação que busca comparar e contrastar dados estatísticos com dados qualitativos obtidos simultaneamente; embutido, no qual um conjunto de dados (quantitativos) apoiam os outros dados (qualitativos) ou vice-versa, ambos também obtidos simultaneamente; explanatório, no qual dados qualitativos são utilizados para explicar resultados quantitativos ou vice-versa; e exploratório, cujos os resultados qualitativos contribuem para o desenvolvimento do subseqüente método quantitativo (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 38).

Ao conceber ao método de pesquisa quanti-qualitativa, a compreensão da realidade passa por diferentes constatações em que os dados podem ser avaliados e compreendidos a partir das inúmeras variáveis, o que se “enriquece constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; e a validade da confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 39). Assim, diante dos diferentes fatores, pretende compreender determinados resultados.

Ademais, o enfoque quanti-qualitativo possibilita um trabalho que se distancia da subjetividade do pesquisador, ao oferecer subsídios de análises pautados pela via quantitativa avaliada concomitante a interpretação do contexto. Neste aspecto, a abordagem metodológica Crítico-Dialética revela, portanto, o conhecimento construído por meio da relação dialética entre os sujeitos e os objetos, dentre os quais estão dentro de um contexto histórico (GAMBOA, 2012). Sendo assim, possível ancora-se as considerações de Engels (2000, p. 183) como uma análise “[...] de ‘dentro para fora’ [...]” em que o instrumento investigativo terá potencialidade de revelar o próprio desenvolvimento profissional dos sujeitos.

É importante pontuar que a vertente que corresponde a análises dos dados quantitativos em escala qualitativa permitiu a interpretação do objeto, sob o enfoque do contexto social, histórico, político e cultural. Gamboa (2003) esclarece esse movimento como resultado de diferentes expressões e manifestações humanas

que resultam em um significado singular.

Para tanto, a metodologia empregada, pauta-se em uma pesquisa quanti-qualitativa, segundo Gamboa (2003. p. 105): “As características quantitativas tornam-se qualitativas e vice-versa construindo-se no processo de produção do conhecimento em categorias inseparáveis, embora opostas”. Ou seja, uma característica complementa a outra, por mais que elas sejam dicotômicas entre si, com análises de dados por uma abordagem Crítico-Dialética.

4.1 CENÁRIO, SUJEITOS DA PESQUISA, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

A investigação delineou-se em uma instituição pública, a Universidade Estadual de Londrina, situada no norte do Estado do Paraná. Os sujeitos da pesquisa são todos os docentes que atuam na instituição, sendo eles, efetivos ou que atuam a nível contratual. Optou-se por investigar todos os professores diante da ausência de formação pedagógica específica em muitos dos cursos ofertados. Pois, conjecturou-se esse elemento como possível fragilidade, diante da transposição didática do conhecimento ser uma ação complexa em face do processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que a pesquisa foi realizada no ano de 2019, e que a Universidade Estadual de Londrina contava com um total de 1663 docentes, sendo que 1298 atuavam em nível efetivo e 365 em sob contrato, dados que estavam disponíveis na plataforma da Pró-reitora de Recursos⁵ Humanos da Universidade.

Destaca-se também que, a pesquisa apoiou-se em um projeto maior realizado pela área de Didática, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha 2: Docência: Saberes e Práticas e pela Pós-Graduação lato sensu Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, com projeto de pesquisa intitulado: “Trabalho pedagógico na Educação Superior: a docência em foco na Universidade Estadual de Londrina –UEL”, o qual objetiva estabelecer discussões acerca da ação docente, diante de investigações sobre a avaliação da aprendizagem, o uso das tecnologias de informação e comunicação e estratégias de ensino. O projeto contou com um grupo de pesquisa para organização do questionário investigativo, como também sua validação junto aos juízes que analisaram e validaram as questões, e a estruturação necessária para o envio do

formulário on-line aos docentes da Universidade. Esse processo contou com alunos de graduação, pós-graduação e docentes pesquisadores.

Para dar início à investigação, primeiramente foi enviado o formulário com as 20 questões para os juízes, a fim de evitar ao máximo o perigo de subjetivismo dos pesquisadores no cumprimento da análise. Os juízes foram seis especialistas na área de pesquisa, todos doutores em Educação. Eles analisaram as proposições levantadas no questionário e ressaltaram as possíveis respostas que julgavam mais pertinentes. Posteriormente, os juízes remeteram aos pesquisadores suas respostas assinaladas. Assim, após a análise dos juízes, o projeto de pesquisa foi enviado para o Comitê de Ética, CAAE: 75935717.3.0000.5231 Parecer: 3.110.476.

A pesquisa investigativa ocorreu por meio de coleta de dados e se deu dentro de um período de 6 meses, em que a equipe de pesquisa organizou um formulário on-line pela plataforma *Google Forms*, (ferramenta do Google para criar formulários de pesquisa compatível com qualquer sistema operacional) sendo enviado aos docentes de todos os cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina que tinham seus e-mails no site do curso. Alguns cursos não disponibilizam os e-mails para os docentes da instituição e diante dessa situação foram enviados e-mails aos Coordenadores do Colegiado explicando o objetivo da pesquisa e solicitando os e-mails dos docentes.

O formulário on-line foi organizado com 20 questões alternativas em escala *Likert*⁶, a qual auxilia na mensuração das atitudes dos entrevistados e sua frequência, para esta pesquisa com opções de 5 respostas: Nunca, (quando o indivíduo não faz uso de determinada prática pedagógica, no caso dessa pesquisa) Raramente, (quando uma vez ou com não muita frequência) Às vezes, (realiza ao longo do semestre ou ano letivo) Muitas Vezes (quando utiliza com uma frequência regular) e Sempre (que realiza frequentemente durante o período escolar). O procedimento de coleta foi dividido em 7 blocos, organizado em: perfil universitário, questões transdisciplinares com 1 questão; metodologia de ensino com 1 questão;

⁵ Disponível em: <http://www.uel.br/prorh/?content=carreira/quantitativo.php> acesso: nov/2019

⁶ Instrumento de mensuração baseado na intensidade das respostas. A escala foi teorizada considerando que a atitude não poderia ser captada por um único item (propondo então a escala multi-itens) desenvolvida então por uma forma de se mensurar simultaneamente o sentido e a intensidade desta atitude. (LUCIAN; DORNELAS. 2015)

estratégias de ensino com 1 questão; avaliação da aprendizagem com 3 questões; tecnologia na educação com 1 questão e, por fim, Pesquisa em educação com uma questão. Cabe destacar que, para esta pesquisa, serão utilizados dados acerca do perfil docente, planejamento e metodologia diante das respostas sobre estratégias de ensino e avaliação, a fim de verificar a ação pedagógica. Insta destacar que no início do formulário foi inserido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que o docente assinalava sim ou não, para que depois iniciasse a responder as questões.

Após os dados coletados, o grupo de pesquisa os organizou e os transportou para o Windows Excel, posteriormente os dados foram enviados para o Programa SPSS, o qual gerou tabelas de frequência para que fossem elaboradas as análises. Vale destacar que o programa SPSS é um software aplicativo do tipo científico, organiza pacotes estatísticos para as ciências sociais. O software tem a capacidade de capturar e gerenciar dados, e sua base de dados possibilita gerar tabelas e gráficos mais complexos, as quais também podem ser analisadas em outros formatos.

O questionário foi enviado para todos os e-mails dos professores disponíveis no portal de cada curso, e para aqueles que os colegiados puderam disponibilizar. Infelizmente, a devolutiva com as respostas dos questionários não foi expressiva. Verificou-se nos capítulos anteriores que a sociedade e contexto de trabalho se organizaram diante do mercado, e que o trabalho docente não esteve a margem das influências capitalistas. Um cenário que sobrecarrega horas de trabalho em razão de produtividade teórica além das atribuições em sala de aula. Circunstâncias que levam os professores a priorizarem atividades que correspondam diretamente as suas atividades obrigatórias. Portanto, é possível que a baixa devolutiva seja reflexo do contexto universitário do trabalho docente.

Desse modo, verifica-se que esse elemento em relação as respostas do questionário, não possibilita uma análise ampla dos dados, quanto ao perfil docente e as ações pedagógicas dos professores da Universidade Estadual de Londrina. É relevante pontuar também, que de alguns cursos não foi obtido nenhuma resposta.

Foram enviados o total de 1047 e-mails, dentre os quais apenas 125 professores responderam ao questionário enviado. Dessas respostas foram reduzidas/selecionados 101 docentes, devido a poucos professores das áreas de

biológicas terem respondido ao questionário. Segue a baixo tabela com descrição dos cursos e número de respostas que serão analisadas.

Tabela 1: Cursos e número de respostas para análise

Cursos:	Nº Respostas:	Não Responderam
Administração	12	33
Agronomia	4	37
Arquitetura	2	31
Arquivologia e Biblioteconomia	7	16
Artes Visuais	1	15
C. Computação.	2	15
C. Sociais.	8	30
Design Moda	8	11
Design Gráfico	1	7
Direito	4	65
Ed. Física	3	26
Engenharia Civil	4	19
Eng. Elétrica	5	18
Filosofia	0	23
Física	3	37
Geografia	3	41
Letras	10	78
Matemática	3	38
Pedagogia	12	72
Psicologia	6	22
Química	4	40
Total:	101	674

Fonte: autor.

A tabela apresentada foi o primeiro elemento que conjectura pensar em uma perspectiva de mudança. Nota-se que há uma série de situações adversas que configuram o perfil do trabalhador do séc. XXI, entre elas estão as condições de

tempo devido a demanda de trabalho determinam uma seleção de prioridades e tarefas. Bosi (2007) revela que pensar sobre um processo que mude esse cenário sobrecarregado é extremamente necessário, pois os professores estão diante de um contexto de trabalho que se molda a partir das importâncias. (NEVES; PEDROSA, 2007).

Na ótica de analisar elementos que possibilitem pensar outro cenário para o trabalho docente, o próximo tópico apresenta os dados detalhadamente e junto a análises dos questionários acerca da metodologia, avaliação e estratégias de ensino.

4.2 ANÁLISE DE DADOS: A DIALÉTICA E O TRABALHO HUMANO

Na tessitura deste trabalho, verificou-se o desenvolvimento humano a partir da transmissão do conhecimento construído socialmente. Diante dessa premissa e no bojo da esfera social, a ciência assume um papel primordial na construção do conhecimento, pois, diante de uma trajetória histórica tornou-se essencial apoiar-se em aparatos filosóficos, sociológicos e metodológicos que dessem rigor científico ao conhecimento que enquanto ele se constitui.

Assim, este tópico busca por meio dos elementos que foram investigados acerca da ação docente, compreender a forma que ocorre a organização do trabalho pedagógico. Ao passo que, os questionários visam identificar como se estruturam os planejamentos, as estratégias de ensino e avaliação a fim de assumir a ação docente como objeto de análise para identificar e compreender o contexto que engendra o trabalho do professor do Ensino Superior.

Para tanto, a princípio, se dará destaque ao perfil dos entrevistados em relação à idade e sua qualificação profissional, a fim de amparar-se a esses substratos no decorrer das análises. Insta destacar, que no decorrer do capítulo as tabelas de análises são fonte do programa SPSS, software estático usado na pesquisa. No entanto, para melhor compreensão e leitura para esta análise, os dados foram agrupados em tabelas criadas pelo autor, mas, foram preservados os quadros originais em apêndice como fonte de pesquisa.

Ao analisar o perfil dos professores que atuam na universidade, verificou-se que em relação ao sexo dos docentes da Universidade, 69,3% são representados expressivamente pelo sexo feminino e apenas 30,7% do sexo

masculino. Já em relação a idade dos entrevistados, cerca de 36,6% estão entre 47 e 57 anos; 33,7% estão entre 36 e 46 anos; 14,9% dos docentes correspondem aos grupos de docentes que estão entre 25 e 35 anos; e os mesmo 14,9% representando os docentes com 58 anos ou mais. Pode-se perceber que a maioria dos entrevistados tem mais de 46 anos, isso se dá diante do contexto universitário e os editais de contratação da Universidade atenderem as normas estabelecidas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual prevê “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996) ou seja, uma qualificação acadêmica em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, priorizando a maior titulação junto a um processo seletivo que também avalia o currículo, condições que necessariamente requerem mais tempo de carreira acadêmica e profissional. Já os processos seletivos simplificados ampliam as possibilidades para contrato de professores mais jovens com titulação a nível de mestrado, processos normatizados a partir das atribuições da autonomia universitária também instituídas pela LDB.

Ao considerar que o contexto universitário atende as normas estabelecidas pela LDB, sabe-se que o quadro de professores corresponde a padrões acadêmicos de acordo as diretrizes estabelecidas. Assim, algumas das questões investigadas quanto ao perfil dos professores buscou apurar os níveis de especialização e Pós Graduação. Do quadro docente que respondeu a pesquisa, 64,35% são doutores, e o restante dos 35,64% dos entrevistados podem se encaixar nos grupos com pós-doutorado em andamento, pós-doutorado, doutorado em andamento, mestrado em andamento e mestrado. Em relação outro tipo de formação pedagógica não mencionada, 29,70% dos professores responderam que possuem outra formação e 70,29% responderam que não possuem.

Cabe destacar que o professor universitário é também um pesquisador. Portanto, o perfil do professor da Universidade Estadual de Londrina corresponde a uma premissa de pesquisador e cientista. Nesse enfoque, vale lembrar que o Ensino Superior oferta o ensino e a pesquisa científica à comunidade universitária, portanto, entre as questões levantadas no formulário respondidos pelos docentes, preocupou-se saber se os professores participam de projetos.

Quadro 1 - Projetos

Participa de projetos? Você pode selecionar mais de uma opção, se for o caso.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ensino	2	2,0	2,0	2,0
	Extensão	6	5,9	5,9	7,9
	Extensão, Ensino	6	5,9	5,9	13,9
	Extensão, Pesquisa	17	16,8	16,8	30,7
	Extensão, Pesquisa, Ensino	18	17,8	17,8	48,5
	Não participo de projetos	2	2,0	2,0	50,5
	Pesquisa	40	39,6	39,6	90,1
	Pesquisa, Ensino	10	9,9	9,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Fonte: SPSS

Assim, destaca-se o quadro na íntegra do Programa SPSS, com as respostas dos professores em relação ao desenvolvimento de projetos e grupos de ensino, de pesquisa e de extensão. O quadro revelou um amplo envolvimento/participação dos professores no desenvolvimento dos projetos, considerando o fato de os docentes terem opção de responder sim ou não quanto à participação, e também de sinalizarem em mais de uma opção quanto aos projetos e grupos que estão envolvidos. Vale lembrar nesta questão, que a Universidade Estadual de Londrina em face da legislação e as atribuições conferidas pela LDB, estabelece aos seus funcionários a opção de trabalho em tempo integral e de dedicação exclusiva, em virtude de favorecer um tempo instituído para o desenvolvimento da pesquisa, o que mobiliza a comunidade científica e universitária quanto às pesquisas desenvolvidas.

Portanto, pode-se perceber que os professores da Universidade Estadual de Londrina são qualificados academicamente, a Universidade atende as normas e diretrizes quanto aos profissionais e as condições para o professor pesquisador e também para a pesquisa científica. A partir dessa conjuntura, esta

pesquisa busca identificar dentre as atribuições pedagógicas do professor universitário, como são organizadas as atividades acadêmicas para o ensino em sala de aula. Visto que, muitas vezes para se manter em um programa de pesquisa *stricto sensu* por exemplo, os pesquisadores e também professores, necessariamente precisam corresponder a uma série de normas referentes a pontuação, para dessa forma, manterem os programas de pesquisa subsidiados pela capes e/ou mesmo pela Universidade. Manter uma determinada produção científica em periódicos e participação em eventos, são critérios que podem comprometer o trabalho em sala de aula devido a demanda de tempo necessária para estes fins.

Bosi (2007) considera que esse é um processo difícil de se deslindar, pois, são fios alinhavados que dão contornos ao perfil docente. Magalhães (2012) pondera que o professor da Universidade Pública, na maior parte das vezes não dispõe de tempo para prepararem suas aulas. Lembrando ainda que entre as qualificações de um professor universitário não está uma formação pedagógica, e as demandas de produção podem comprometer os professores de atualizarem-se e de inovarem suas práticas.

Diante desses apontamentos, seguem os próximos dados a serem analisados, os quais buscam verificar a didática de ensino por elementos que versam entre os planejamentos, as estratégias de ensino e a avaliação. Segundo Libâneo (1992), as atribuições entre o planejamento de ensino são as diretrizes estabelecidas como estratégias para atingirem os objetivos traçados, junto a ele está a mediação intencional até o processo avaliativo. Portanto, Recursos que se configuram como didática, a qual tem nos saberes pedagógicos um eixo articulador. “A Didática é um dos campos teóricos (ou teórico-metodológicos) mais específicos da função docente”. (VASCONCELLOS, 2011, p. 33).

Portanto, uma mediação teórica intencional, ou seja, a práxis sendo definida na ação docente. Nóvoa (2009) explica que a práxis é a atividade intencional, na qual, as dimensões de cultura e ciência passam para que haja um processo de transposição ao outro. A presença do professor e a intencionalidade do docente é [...] baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores” (NÓVOA, 2009, p.09).

Assim, o sentido da análise dos próximos dados é o de perceber nas

respostas dos professores como eles organizam seus métodos de ensino para atingir o objetivo da aprendizagem dos estudantes, buscando elementos no movimento dialético, na práxis educativa e na categoria trabalho, meios que subsidiem os vínculos entre os saberes sociais, políticos, filosóficos e profissionais. Em vista disso, busca-se vislumbrar nas tabelas seguintes elementos e fundamentos que possam clarificar as ações docentes de forma quantitativa e qualitativamente.

A tabela a seguir contempla quais os aspectos que os professores levam em conta no momento do planejamento de suas aulas, com o intuito de estabelecer uma visão mais clara a respeito do que é levado em consideração durante a elaboração e desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Tabela 2 - Planejamento

Quando você planeja suas aulas, leva em conta os seguintes aspectos:					
	Sempre	Muitas Vezes	Às Vezes	Raramente	Nunca
Contexto social	42	24	21	7	7
Diversidade Cultural dos estudantes	43	28	16	10	4
Desenvolvimento pessoal para o trabalho em equipe	41	45	13	2	
Papel social assumido pela profissão e a contribuição de sua disciplina neste processo	64	28	5	3	1

Fonte: Autora.

As questões abordadas buscaram perceber na visão dos professores se as propostas de ensino em seus planejamentos entendem os sujeitos como seres sociais conectados a uma esfera macro, sujeitos providos de cultura e produtores de cultura. “A premissa de toda história humana é a existência de indivíduos humanos viventes, nesse fato concreto se funda o materialismo histórico” (MARX; ENGELS. 1998. p. 24). A ideia de origem do mundo material a partir dos processos de transmissão de cultura por meio de um intercâmbio social, constitui esse movimento histórico de existência e de desenvolvimento. Assim, todo o ser humano é produtor e reproduzidor dessa cultura a partir da atividade intencional nela

envolvida, o que difere o homem de outros animais. Duarte (2016) revela a necessidade de os seres humanos dominarem as relações sociais e as relações socioculturais, pois precisam passar “da sociedade em si à sociedade para si” (DUARTE, 2016, p. 45). Essa esfera, tratam-se de fenômenos culturais promovidos pelo movimento em suas diferentes determinações. Assim, a atividade passa a configurar-se como trabalho, o qual é o resultado das múltiplas categorias imbuídas nas ações humanas.

O processo gnosiológico, em seu em-si, reproduz a distinção ontológica entre sujeito e objeto, que, por sua vez, apenas pode vir a ser no interior de uma insuperável articulação entre a consciência que conhece e o objeto que é conhecido. A mediação ontológica última dessa concomitante articulação/distinção é a categoria do trabalho (LESSA, 2012, 82).

Desse modo, as propostas de planejamento devem necessariamente oportunizar ainda que teoricamente em suas proposições, elementos científicos que não sejam desconectados da esfera social, histórica e profissional dos estudantes, em um movimento dialético, diante de seres históricos e sociais. Saviani (2013) aborda a importância de um movimento dialético na esfera do desenvolvimento humano e do ensino sistematizado.

[...] não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética expressa no materialismo histórico, que a justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2013. p. 119).

O quadro mostrou que a maioria dos professores consideram articular seus planejamentos em consonância aos meios que propiciam uma percepção do elo entre o contexto social dos estudantes, a diversidade cultural e a apropriação do conhecimento, transposto esse, ao mundo do trabalho, trabalho em equipe e papel social da profissão. Circunstâncias que subsidiarão a compreensão tanto dos conteúdos quanto com sua relação à totalidade e ao trabalho nas atividades promovidas.

Em relação ao conceito de práxis como atividade intencional, nota-se um movimento que será a premissa para que haja uma ação consciente dirigida ao objetivo, pois, há uma preocupação quanto a notar quais são os diferentes pontos

de partidas dos estudantes. E para que haja uma participação ativa vinda das diferentes formas de construção social, os elementos subjetivos que regem a história dos sujeitos sociais são fundamentais para constituir as complexas operações mentais em respostas aos dados planejamentos e objetivos propostos. Vázquez (2011, p. 357) pontua que “os homens são sujeitos da práxis histórica, a qual eleva e derruba uma a outra estrutura social”. A práxis é, portanto, um dos elementos objetivos e subjetivos no processo de aprendizagem, pois, as leis que regem a práxis é a história humana.

As próximas tabelas apresentadas trazem dados referentes há como os professores dinamizam as suas práticas pedagógicas; quais aspectos são levados em consideração para o planejamento e atuação em sala de aula, assim como, a preocupação, envolvimento e interação dos estudantes entre pares e entre o docente referente aos conteúdos acadêmicos, pois, entende-se que as práticas pedagógicas ou estratégias de ensinam se articulam como as atividades para transformação, firmada a partir dos objetivos estabelecidos. De modo que “o pensamento desenvolve-se a partir da operação prática, em direta ligação com ela, para, então, paulatina e relativamente, ir dela se independento e se afirmando enquanto atividade teórica” (MARTINS, 2015. p.70). As práticas, quando bem organizadas ensinam e oportunizam o ensino intencional por uma mediação cultural que se tornam ferramentas psicológicas no processo de reconhecimento científico.

Arnoni (2012) lembra que a práxis tem sua gênese no trabalho, e segundo Marx (1985) no trabalho está imbricado o movimento dialético que possibilita a apropriação das atividades humanas produzidas historicamente. Portanto, o processo do conhecimento ocorre pela passagem do empírico ao concreto por meio da mediação intencional, ou seja, a práxis, em um movimento dialético. Assim, o uso adequado das estratégias de ensinam proporcionam um raciocínio teórico por meio da análise. Nas palavras de Saviani (2012) seria proporcionando que os estudantes passem da síncrese à síntese, ou seja, do conhecimento espontâneo ao saber sistematizado.

Tabela 3: Estratégias de Ensino

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que:					
	Sempre	Muitas	As vezes	Raramente	Nunca

		vezes			
Procura reduzir o espaço das aulas teóricas	8	31	41	15	6
Busca o envolvimento dos estudantes	70	29	2		
Organizar atividades diferentes no decorrer do semestre ou ano letivo	40	41	18	2	
Busca resultados consensuais, considerando os trabalhos em equipe	29	39	30	3	
Utiliza meios eletrônicos em suas aulas ou atividades extraclases	34	39	24	4	
Dinamiza o espaço da sala de aula	28	42	25	5	1
Impulsiona e estimula o uso da biblioteca	29	32	27	11	2
Valoriza o lado prático dos conhecimentos	52	41	8		
Discute os espaços nos quais os conteúdos serão utilizados	52	42	5	2	
Articula conhecimentos práticos e teóricos	67	30	4		
Cria ambientes inovadores para os processos de ensino e aprendizagem	14	41	35	9	2
Acredita no potencial de seus alunos	71	22	6	2	

Fonte: Autora.

Os dados revelam que a maioria dos professores buscam dinamizar suas aulas, valorizam o lado prático do conhecimento, discutem os espaços nos quais os conhecimentos serão utilizados e articulam os conhecimentos práticos e teóricos. O destaque para essas questões versa sobre a formação dos conceitos científicos e sua transposição ao saber empírico. De modo que a apropriação e a articulação do conhecimento se reflitam no desenvolvimento da natureza humana em que se integram “os conceitos de educação e de formação profissional”

(GADOTTI, 2001. p. 56).

Gadotti (2001) explica que não se trata unicamente de aprender uma profissão, contudo é necessário que se compreenda a relação da produção e a organização do trabalho na esfera econômico-social, em um processo de integração entre ensino e trabalho. Nesse bojo, verifica-se também nas respostas dos docentes uma preocupação com resultados consensuais, considerando o trabalho em equipe.

[...] o trabalho é uma condição fundamental na existência humana. Por meio dele, o homem se relaciona com a natureza, constrói sua realidade, significa-se, insere-se em contextos grupais, atua em papéis e finalmente promove a perenização de sua existência. Por viabilizar a relação dos indivíduos com o meio, em um dado contexto, o trabalho expressa-se como incessante fonte de construção de subjetividade, produzindo significado (ROHM; LOPES, 2015, p. 333).

Ao encontro desse processo, verificou-se também que os professores revelaram em sua maioria, buscar atividades diferentes no decorrer do semestre, fugindo de uma organização inflexível. As respostas sinalizam que há um movimento de ruptura de ações tradicionais, onde ensinar já predominou sobre o aprender (PIMENTA, 2005). É possível perceber esse movimento especialmente, no expressivo número de professores que indicam em suas respostas, o envolvimento dos estudantes em um processo dinâmico de trabalho nas atividades propostas. O que possibilita aos estudantes expressarem-se e de realizarem um movimento intelectual em seu processo de participação. Netto (2006) esclarece que o trabalho advém essencialmente do sujeito ativo, e que para ocorrer a aprendizagem sua essência está na estrutura dinâmica.

Vale destacar o que Netto e Braz (2012) pontuam como a natureza social, o trabalho, em que o desenvolvimento do ser social deriva de uma atividade. Nesse movimento, “o trabalho é constitutivo do ser social” (NETTO; BRAZ, 2012 p.55). Pois, sabe-se que o desenvolvimento humano passa pela ação dinâmica dos sujeitos em processo educativo, em que se produz a própria humanidade a medida em que se apropria novo, para continuar a produzir conhecimento e cultura em uma esfera motriz.

À vista de um processo social histórico dos sujeitos, verificou-se nas respostas dos professores um indicativo de que organizam suas aulas em conformidade com momento histórico e cultural. A maioria dos professores utiliza, meios eletrônicos em suas aulas ou atividades extraclasse. Essa constatação “[...] se

traduz, em geral, em mais um reforço das posturas e práticas já existentes do que na mudança ou transformações destas” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 75). Ou seja, sob um enfoque de interpretação Materialista Histórico e Dialético, percebe-se um movimento de superação constante a partir do momento histórico e social.

Em relação às práticas já existentes e às transformações, foi possível verificar nas respostas dos professores que eles estão em sua maioria divididos quanto a distribuição das aulas teóricas e o uso da biblioteca. Práticas voltadas mais a um crivo de um trabalho tradicional. Também se observou, um número expressivo de professores sinalizando que apenas às vezes, utiliza meios eletrônicos e atividades extraclasse. Esses indicativos analisados de maneira fragmentada não indicam uma conduta adequada ou inapropriada, visto que toda prática ou conhecimento teórico advém de um conteúdo específico e a evolução de sua transposição em sala de aula.

Contudo, é possível atribuir a essas respostas, um indicativo aos paradigmas de trabalho estabelecido. Visto que, a educação brasileira se alicerça a partir de uma estrutura tradicional de ensino. Saviani (2012) considera essas questões de trabalho, a teoria da curvatura da vara em que por vezes ainda estão curvadas à métodos tradicionais e irrefutáveis. Saviani (2012) também revela que não basta enunciar uma tendência correta, mas, é necessário serem (re)vistas as certezas, para que se ultrapasse a antítese em direção à síntese em um processo dialético de aprendizagem. A clareza quanto à concepção dialética possibilita substancialmente uma proposta pedagógica que vá ao encontro da esfera social, histórica, cultural, científica, configurando-se em trabalho objetivado, em processos que vão além de métodos novos e tradicionais.

É, sim, a concepção dialética [...] que o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de novos conhecimentos (método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método científico) (SAVIANI, 2012. p. 74).

Para tanto, é necessário que os docentes organizem suas práticas pedagógicas em conformidade com momento histórico e cultural. É necessário que se amparem em um arcabouço teórico e organizem suas práticas de ensino com objetivos claros, para que assim selecionem os instrumentos didáticos apropriados

para atingirem esse fim. Nesse sentido, a tabela a seguir refere-se ainda às estratégias de ensino, mas, busca aprofundar-se e perceber as variações e a frequência, em que as práticas pedagógicas são utilizadas durante o período letivo, bem como quais instrumentos os professores se utilizam para atingir seus objetivos como estratégias de aprendizagem.

Tabela 4: Estratégias de Ensino e Instrumentos Utilizados

Considerando todo período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza quais instrumentos como estratégias de ensino?					
	Sempre	Muitas vezes	As vezes	Raramente	Nunca
Aulas estritamente expositivas.	2	29	44	19	7
Aulas intercaladas entre exposição do professor e diálogo com os estudantes.	40	47	11	2	1
Estudo dos textos em sala, com a interpretação realizada pelos estudantes com elaboração de definições, conceitos, sínteses.	12	28	23	23	15
Atividades em grupo ou coletivas.	21	59	19	2	
Seminário partindo da divisão dos temas e apresentação pelos estudantes.	8	26	35	23	9
Estudo de caso.	11	29	34	14	13
Painel de discussão e oposição.	4	17	27	21	32
Análise de projetos.	10	25	28	21	17
Estudo dirigido.	12	22	37	16	14
Portfólios.	6	9	14	21	51

Fonte: Autora.

A apresentação da tabela número 4 direciona a análise a fronteiras, diante da possibilidade de verificar nas respostas sinalizadas pelos professores, o caráter de intersecção do trabalho docente referente aos instrumentos utilizados em

consonância quanto as práticas pedagógicas, apresentadas na tabela número 3.

Nota-se que muitos docentes ainda se utilizam de aulas estritamente expositivas, no entanto, os professores também sinalizam que buscam aulas intercaladas entre a exposição e o diálogo, o que indica uma intersecção entre a maioria dos professores. Pois, preocupam-se em organizar suas aulas com o envolvimento dos estudantes. Apesar de aulas estritamente expositivas em sua gênese não promoverem o intercâmbio entre professores e alunos, cabe destacar que as aulas expositivas predominam para a apresentação do conteúdo e “tais aulas são de extrema importância para o processo de compartilhamento de conhecimentos, quando preparadas e apresentadas habilidosamente” (SILVA, 2018. p.205).

À vista do processo de transmissão de conteúdo quanto aos recursos como instrumentos de abstrações e transposição do teórico ao empírico e vice e versa, pode se verificar que em sua maioria, os professores diversificam o uso de instrumentos como estratégias de ensino. Contudo, os professores sinalizaram em suas respostas, propostas mais ligadas a práticas tradicionais de ensino. Percebeu-se que um número expressivo de professores não faz uso da construção de síntese em textos trabalhados em sala, ou painel de discussão e oposição. Mais da metade dos professores também responderam que nunca se utilizam do uso do portfólio.

São dados que demonstram um material pouco explorado diante da possibilidade de apropriação de conhecimento por meio da realização trabalho intelectual autônomo, advindo do processo de diálogo e de criação em um movimento dialético, em que os sujeitos diante de “[...] suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber, cristaliza-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideias)” (LEONTIEV, 2004, p. 281).

Deste trabalho de processo de criação nasce um grupo de pensamentos. Este grupo de pensamentos segue o mesmo movimento dialético de categoria simples, e tem por antítese um grupo contraditório. Destes dois grupos de pensamentos nasce um novo, que é a sua síntese (MARX, 1985, p.105).

Assim, percebe-se a importância de ações didáticas e o uso de instrumentos que possibilitem o movimento autônomo do pensamento humano. Nesse processo, haverá contribuições efetivas na esfera da apropriação do

conhecimento, visto que o desenvolvimento humano passa pelo crivo do intercâmbio social na relação instituída entre sociedade e sujeitos sociais. Lembrando que a educação sistematizada tem em sua premissa avanços no processo de humanização do homem, e mostra “em sua dinâmica básica: de uma parte, a vinculação com o trabalho e, de outra, a sua autonomização em face dele” (NETTO; BRAZ, 2012. p.52).

À vista do processo de desenvolvimento do homem compreende-se que, “o trabalho não é qualquer tipo e atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2013. p. 11). Nesse conjunto, configuram-se os aspectos próprios das atividades organizadas no âmbito educacional. Notou-se nas respostas dos professores ações em consonância quanto, ao trabalho em equipe, a dinamização das aulas e em relatarem que acreditaram em no potencial dos estudantes.

Portanto, Instrumentos como: Análise de Projeto; Estudo Dirigido, Seminários; Atividades Coletivas, proporcionam meios para o trabalho dialético, em que os estudantes participam como seres pensantes em constante desenvolvimento e também produtores de conhecimento. Saviani (2013) explica que o desenvolvimento humano passa pela compreensão da educação e que o homem produzir sua existência a partir do trabalho, em suas objetivações e em face dele. Assim, o desenvolvimento do ser social deriva de uma atividade que, tem como base necessária o trabalho, onde em sua gênese se criam objetivações próprias (NETTO; BRAZ, 2012). Assim, a mediação docente junto ao conhecimento científico passa pela mediação e uso dos instrumentos didáticos, os quais são fundamentais nesse processo de apropriação de conhecimento historicamente acumulado e sua transposição intencional na prática pedagógica. Assim, a ação pedagógica

[...] consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, [...] como práxis, unido contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática em um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana (GASPARIN, 2011, p. 1).

Nesse bojo de compreender a processo da organização do trabalho pedagógico, também implica em verificar como o professor identifica o processo de aprendizagem. Desse modo, identificar quais são os mecanismos avaliativos, oferece mais um elemento que dá substratos de análise para a compreensão das ações pedagógicas desenvolvidas na Universidade.

Vale lembrar que o caráter social da avaliação construído historicamente tem/teve o sentido de aferir o conhecimento de maneira pontual e específica, ao passo que, os estudos científicos mostraram que a avaliação do conhecimento ocorre de modo processual, e a avaliação da aprendizagem pode se valer de diferentes instrumentos, os quais devem contribuir na construção do conhecimento, e não se pautarem sob um caráter instrumental enquanto elemento meramente comprobatório (MORAES, 2011). Portanto, vislumbrar os dados das próximas tabelas, possibilita identificar e analisar os elementos da ação pedagógica.

Ao organizar o formulário, os pesquisadores consideraram que a avaliação da aprendizagem pode ocorrer por meio de três concepções: **diagnóstica** (levantamento dos conhecimentos prévios), **somativa** (1 prova e 1 trabalhobimestral, em momentos pontuais definidos regimentalmente) e **formativa** (gradativa, com *feedback* dos erros cometidos e posterior retomada dos conteúdos e notas). A partir das concepções apresentadas, pediu-se que os professores explicitarem como suas avaliações se baseiam. A seguir, verifica-se esses dados tabulados nas tabelas 5 e 6. As quais trazem quais são os instrumentos mais utilizados pelos professores. Na finalidade de perceber se como os professores empregam o processo de avaliação.

Tabela 5: Avaliação

Avaliação Diagnóstica	5
Avaliação Formativa	19
Avaliação Somativa	35
Avaliação Diagnóstica e Formativa	11
Avaliação Diagnóstica e Somativa	5
Avaliação Somativa e Formativa	12
Avaliação Diagnóstica, Somativa e Formativa	14

Fonte: Autora

Tabela 6: Instrumentos Avaliativos

Qual (ais) instrumento(s) você costuma utilizar:					
	Sempre	Muitas vezes	As vezes	Raramente	Nunca

Provas escritas, ou orais ou práticas	51	28	15	5	2
Portfólio	10	7	11	16	57
Mapas Conceituais	5	14	17	11	54
Auto Avaliação	6	14	27	23	31

Fonte: Autora

Dos professores que responderam o formulário de pesquisa, 59 deles, revelaram que adotam uma única forma de avaliação e a maioria ainda se utiliza de um momento pontual para aferir a aprendizagem dos estudantes, optando pela avaliação somativa. O formulário investigativo revelou também que 28 professores utilizam de dois meios de avaliação e ainda em sua maioria nota-se o tradicional método da avaliação somativa. E, um número expressivo de professores sinalizaram, usar provas escritas, orais ou práticas como instrumento avaliativo.

No entanto, não é possível caracterizar essa opção como um modo equivocado, visto que, o processo avaliativo passa pelo planejamento e estratégias de ensino, ou seja, mesmo que os docentes prevaleçam em sua maioria de trabalho e provas, indica apenas o não uso de outras possibilidades ricas pedagogicamente na transposição dialética do conhecimento; em que as mudanças qualitativas se darão “pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento o produz qualitativamente novo” em um processo dialético de devir (GADOTTI, 2001, p.26).

Sabe-se que a construção social dos sujeitos advém de inúmeras experiências, as quais tiveram contato. Assim, modelos vivenciados se repetem. As práticas avaliativas também sinalizam essa construção histórica, e a conduta docente muitas vezes também indica padrões fortemente instaurados historicamente. Além de todas as instituições de Ensino indicarem condutas estruturais e instrumentais para a ação do docente, diante das normas estabelecidas, atendendo a parâmetros legais e curriculares para o Ensino. A Universidade Estadual de Londrina traz entre as normas avaliativas na Resolução CEPE N 021/2018 as seguintes orientações:

Art. 9º As avaliações de aprendizagem das atividades acadêmicas deverão obedecer ao estabelecido nos projetos pedagógicos específicos.

§ 1º As avaliações de aprendizagem do estudante serão expressas por meio de notas variáveis de 0 (zero) a 10 (dez) ou conceito, conforme cada Projeto Pedagógico de Curso.

§ 2º Ao final de cada período letivo será atribuída ao estudante, em cada atividade acadêmica, uma nota final ou conceito, resultante de verificações de aprendizagem estabelecidas no programa de atividade acadêmica, respeitando-se no mínimo de 2 (duas) avaliações por semestre letivo.

§ 3º Nas atividades acadêmicas anuais, obrigatoriamente, deverão ser realizadas no mínimo 2 (duas) avaliações em cada semestre letivo.

§ 4º As avaliações de aprendizagem deverão utilizar registros que possibilitem a instauração de processo de revisão. (UEL, 2018)

Portanto, verifica-se que os professores necessariamente precisam estabelecer notas, e necessitam fazer uso de instrumentos que deem condição a possibilidade de revisão. No entanto, cabe destacar a importância de superar uma visão quantitativa e/ou de medida, na finalidade de se distanciar da avaliação em caráter classificatório instituído historicamente (MORAES, 2014).

Moraes (2014) revela que esse discurso vem ganhando força no campo teórico, e para que haja a superação de paradigmas na prática conservadora, é necessário que a avaliação da aprendizagem não tenha um cunho de função burocrática e um dever de informação maior que a função pedagógica. Luckesi (2002, p. 86) considera que é preciso que se perceba o ato de avaliar e suas atribuições:

A avaliação é sempre uma atribuição de qualidade a alguma coisa, experiência, situação, ação, vale dizer, o ato de avaliar incide sempre sobre alguma coisa que existe extensiva e quantitativamente. Para proceder a uma avaliação sobre atos humanos e, em especial, à aprendizagem.

Portanto, uma característica dialética se funde também ao ato de avaliar, em um movimento de elevação qualitativa de conhecimentos, à medida que eles são apropriados e há a sua transposição em síntese. Segundo Luckesi (2002, p. 86) “Avaliação, para ser constitutivamente avaliação, só pode ser qualitativa”.

Cabe destacar o que pontua Gadotti (2001), quanto ao princípio da dialética, a qual se orienta por elementos contraditórios, os quais coexistem na construção do desenvolvimento/conhecimento humano. Nesse sentido, notou-se na

pesquisa, que alguns professores possibilitam pela a avaliação diagnóstica e pela avaliação formativa, substratos que contribuem para as elevações qualitativas de aprendizagem, tanto diante do levantamento dos conhecimentos prévios, quanto pelo *feedback*. Esses elementos dão condições objetivas para elaboração e reelaboração de um pensamento. Ou seja, da síntese à síntese (SAVIANI, 2012).

Além das opções objetivas, o formulário investigativo também possibilitou aos professores expressarem respostas dissertativas quanto ao uso de outros instrumentos não foram citados nas questões anteriores. Entre as repostas mais frequentes estão: apresentação de trabalhos/seminários; debates/discussão de textos; desenvolvimento de projetos; artigos e construção de textos; e a construção de relatórios. Das 62 respostas dissertativas, três alegaram discutir as respostas coletivamente mesmo se tratando do caso de o instrumento avaliativo ser prova, e para os recursos avaliativos por meio de projetos ou artigos, revelaram ser corrigidos ao longo do processo de construção.

Percebeu-se-que, dentre as respostas que compõe subsídios para essa análise, um número expressivo de professores que articulam meios avaliativos com o trabalho autônomo, o que possibilita por meio da construção do pensamento a partir da contradição nas discussões promovidas. Sabe-se que tal movimento é fundamental para a apropriação e transposição do conhecimento. Seminário, debates, relatórios, revisão de erros promovem por sua gênese uma expressão concreta do conhecimento, pois, são vinculados a um processo de elaboração de pensamento. Ou seja, recursos vinculados a produção, logo, o trabalho humano, o qual transpõe o conhecimento em cultura, do simples ao mais complexo, sendo esse, o conhecimento da cultura adquirida por meio da própria produção. “Trata-se do processo no qual, mediante ao trabalho (isto é, *autoproduziram* como resultado de sua própria atividade) [...] o processo da produção da humanidade através da autoatividade” (NETTO; BRAZ, 2011. p. 49).

Nesse enlace, entre trabalho e concepção dialética, verifica-se nas reflexões de Vázquez (2011) a práxis nas atividades criadoras, em um debate ativo com o fazer e com o mundo, possibilita aos sujeitos reiterarem uma práxis já estabelecida nas ações. “Considerada em seu conjunto, assim como em suas formas específicas: política, artística, ou produtiva, a práxis se caracteriza por esse ritmo alternado do criador e do imitativo, da inovação e da reiteração” (VÁZQUES,

2011, p. 269). Em um processo dialético de apropriação e de produção de conhecimento.

Verificou-se também que um dos professores demonstrou uma preocupação com o processo avaliativo como forma de construção de conhecimento desde de a seleção dos instrumentos a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, nas palavras do docente trata-se de: *“levantamento do conhecimento prévio adquirido em todas as aulas”* de modo que, o processo decorrente dessa organização será acompanhado continuamente. Luckesi (2002) e Moraes (2014), revelam que esse movimento é fundamental na intencionalidade de construção do conhecimento qualitativo, ao passo que é possível deixar para trás os paradigmas estáticos de um sistema avaliativo formal e meramente burocrático de medida.

Gadotti (2001) explica que o princípio da dialética advém do movimento da contradição e que a lógica formal parte do oposto a que concebe fenômenos estaticamente, em que as coisas permanecem sempre iguais. No entanto, a lógica formal não proíbe o pensamento dialético, e pode se integrar em coexistência pela mediação, a qual não pode ser reduzida pelo conteúdo, mas, pode ser integrada ao pensamento elaborado.

A lógica formal revela-se, portanto, capaz de classificar, de distinguir os objetos, mas é insuficiente para atender esses mesmos objetos em seu movimento real e incessante. Por isso a dialética não recusa a lógica formal, ela inclui como parte fundamental da lógica (GADOTTI, 2001, p. 29).

Um dos professores também revela que evita provas, contudo, explica que utiliza um método particular para avaliação em grupo. *“Utilizo um instrumento que desenvolvi para avaliação em grupo. Evito provas, pois o curso busca desenvolver projetos integrados”*. Verifica-se nessas duas falas, o trabalho docente articulado com o trabalho humano para o desenvolvimento do ser. Um enfoque que promove por meio do movimento dialético o enlace entre o conhecimento científico, a atividade humana, e a avaliação da aprendizagem em síntese com o resultado. Ou seja, o trabalho humano desenvolvido pela possibilidade de dominar o conhecimento para produzi-lo de maneira autônoma.

O trabalho – a produção – é o que eleva o homem sobre a natureza exterior e sobre sua própria natureza, e é nessa superação de seu ser natural que consiste a sua autoprodução, [...] o homem só existe como tal e se autoproduz como ser que objetiva e produz um mundo humano (VÁZQUEZ, 2011, p. 130).

Em síntese, percebeu-se um movimento que vai ao encontro de um trabalho pedagógico pautado em mecanismos que possibilitam a práxis educativa. Em que “na verdade, a história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma única e verdadeira história: a histórica humana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 259). Os dados revelaram na maioria das questões, quanto as repostas dos docentes, que existe uma harmonia com entre os planejamentos, estratégias de ensino e avaliação junto a um desenvolvimento humano. Como explica Lukács (2007), um movimento que busca respostas para aquilo que é provocado, em uma ordem na qual a resposta torna-se a atividade humana, e aponta o rumo que o trabalho deve tomar.

5 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM OLHAR DIALÉTICO SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei construir novos olhares para velhas questões...

(MOLL, 2000. p. 25)

A partir de um olhar histórico, sabe-se que o mundo e os homens se constituem diante de processos de mudanças, a sociedade/homens se alicerçam sobre as certezas concebidas, e buscam nas incertezas construir o novo e novas certezas. Muitas mudanças são promovidas diante desse movimento, muitas, ou grande parte delas são irreversíveis. Processos que podem ou não serem benéficos aos homens e a sociedade, mas, trata-se de processos que mudam as certezas.

Não coube apresentar nesse trabalho, os contornos históricos que levaram o surgimento da sociedade capitalista, ou outros modos de produção. No entanto, apresentou-se uma concepção de homem que evolui diante do movimento e desenvolvimento social em face das inúmeras transposições científicas, filosóficas, sociológicas e/ou culturais.

A revolução industrial por exemplo, entre suas fases trouxe o emprego do uso de combustíveis derivado do petróleo, a otimização da produção em relação ao tempo por meio do uso de máquinas, a luz elétrica e sua expansão nas cidades, entre outras tecnologias desenvolvidas em “benefício” da sociedade. E, também foi fator determinante ao trabalho assalariado, a inserção das mulheres no mercado de trabalho, mas com baixos salários, a fragmentação dos saberes, a expropriação do homem ao trabalho criador, entre outros fatores que contribuem na formação da personalidade do homem trabalhador como se conhece no séc. XXI.

Evidenciou-se que o contexto que engendra a educação formal também se instituiu em razão da organização social. Verificou-se que o contexto do Ensino Superior não esteve a margem das influências capitalistas e a lógica que constituiu a sociedade contemporânea. Percebeu-se que o trabalhador docente responde a sociedade que vive, e que entre os inúmeros desafios da docência, os professores também se deparam no desafio da produtividade teórica, na qualificação curricular, como também em trâmites burocráticos em face do cumprimento da legislação e currículo. Circunstâncias que fazem dos professores profissionais

polivalentes em suas múltiplas funções.

O cenário descrito, instigou e engendrou a base de análise da pesquisa. Cabe considerar que o imprevisível cenário epidemiológico vivenciado por todo o mundo no ano de 2020, não foi elemento de análise quanto à ação docente. No entanto, sabe-se que o exercício da docência sofreu mudanças significativas em face do contexto instalado. Como mencionado sobre certezas, incertezas e mudanças, é certo que o trabalho docente está em um processo irreversível de transposição, pois o processo histórico de desenvolvimento humano revela que isso ocorre.

Cabe destacar também que muitos desses processos estavam em curso, e a história humana revela que certos fatores influenciam na aceleração de processos que estavam previstos no decurso. Usando o mesmo exemplo acerca da revolução industrial, sabe-se as influências sobre tecnologia e trabalho estavam previstas acontecer, no entanto muitos desses fatores foram acelerados em virtude de duas guerras. Assim, é possível conjecturar uma hipótese sobre o Ensino a Distância, o qual já acontecia em muitas instituições, mas, sendo refutado por alguns sujeitos e/ou cursos, como também uma modalidade de ensino não aceita em muitas instituições. Porém, no ano de 2020 essa passou a ser a única opção de estudo para os educandos e de trabalho para os docentes. O que torna mutável também o apreço pelo espaço físico de sala de aula, e as ações pedagógicas em razão da crise instalada.

Voltando às certezas constituídas até o ano de 2019, o ano da realização da pesquisa apresentada junto aos cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina. O primeiro elemento verificado se pauta sobre o pequeno número de docentes que responderam o questionário de pesquisa. Para esse dado, acredita-se que a demanda de trabalho determina uma seleção de prioridades e tarefas, condição objetiva que pode interferir nos resultados dessa pesquisa acerca do perfil e qualificação profissional. No entanto, a vista dos e-mails enviados e os cursos considerados para análise, a pesquisa contou com aproximados 16% de respostas, mas, divididas em 60% dos cursos na Universidade, de modo que esse dado possibilita um panorama mais amplo quanto ao processo de análise sobre a ação didática, pois, os professores estão distribuídos em diferentes departamentos dentro da Universidade, logo, contou-se com pensamentos teóricos distintos e heterógenos.

O foco e o objetivo dessa pesquisa foi o de verificar e analisar as práticas da ação docente nos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Londrina, a fim de vislumbrar diante de questões que versam acerca do planejamento, estratégias de ensino e a avaliação se há na ação didática a práxis educativa. Verificou-se em muitas respostas que existe uma proposição de trabalho em direção a objetivos que coadunam com a práxis educativa. Contudo, não foi possível verificar se existe a intersecção entre a proposição dos professores e as ações concretas em vivenciadas em sala de aula, e que, há uma distância expressiva sobre essa inter-relação.

A pesquisa demonstrou elementos da didática na maioria da resposta, o que se revelou como positivo em virtude da ausência de formação didática dos professores. São dados que revelam fragmentos correspondência à própria aprendizagem do professor em razão da ausência de formação pedagógica. Notou-se que um número expressivo de docentes organiza suas aulas a partir de métodos tradicionais, o que não se configura inadequado, mas, não oportuniza explorar novos instrumentos. E, na concepção teórica dessa pesquisa, não propicia um ensino dialético e emancipador, portanto, mesmo diante de uma ação intencional, a ação didática não se configura em práxis educativa. Revelando-se como uma fragilidade sobre o objetivo da ação docente intencional e justificando ações que viabilizem melhoria na qualidade do Ensino na Educação Superior.

O enfoque teórico dessa pesquisa subsidiou pensar o objeto de análise por uma visão de totalidade que envolve a problemática do objeto, condição que propicia substratos científicos sobre as proposições que superem e transformem a realidade. O trabalho de pesquisa intitulado: "A docência universitária: implicações das ações docentes para a emancipação humana", buscou na teoria do desenvolvimento humano e na história, elementos que dessem certezas ao cenário e subsídios para uma análise. E por fim, essa análise, revelou na verdade, que a sociedade não estática nos faz navegar em um mar de incertezas. Incertezas profissionais, teóricas, científicas, epidemiológicas. O que faz levantar novas hipóteses, logo a mais produção de conhecimento. É certo que o contexto educacional sofrerá mudanças exponenciais, mas, entre as certezas, verifica-se que socialização do saber e da cultura oportuniza aos homens uma sociedade mais justa. Portanto, que como sabiamente expressou Anita Garibaldi em 1835, a educação é instrumento de liberdade. Assim, a partir do novo cenário que se instala,

resta agora, perguntaria Drummond, “e agora José”?

REFERÊNCIAS

- ADOLFO, Sérgio Paulo. Literatura e visão de mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). **Leitura e Visão de Mundo: Peças de um quebra-cabeça**. Londrina: EDUEL, p. 25 – 36, 2007.
- ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf> acesso em: 15/out/2019.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**. Campinas. V.25, n.87. Maio/ago. 2004.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula**. Revista Educação e Emancipação, Maranhão, v.5, n.2, p. 58-82, jul/dez. 2012.
- ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. **A arte e o ensino de literatura na educação escolar**. Contexto, Vitória, n. 27, 2015.
- BERNARDES, Maria Eliza Matozinho. **O desenvolvimento e a apropriação da cultura**. In/ Mediação simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico Cultural para o ensino e aprendizagem. 1 ed. Curitiba, PR, 2012.
- BEZERRA, Ciro. Silva, SANDRA Regina Paz da. **Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico**. In: VI Seminário da regulação educacional e trabalho docente. 2006. Rio de Janeiro. RJ. disponível em: http://estrado.fae.ufmg.br/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/mercadorizacao_precarizacao.pdf. Acesso em: 15 out.2019.
- BOSI, Antônio de Pádua. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
- BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. LDBN nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 20 dez. 1996.
- CADORIN, Adilcio. **Anita Garibaldi guerreira da liberdade**. São Paulo, SP: Nova Cultura, 2003.
- CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. São Paulo, Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/ Dez, 2003, n. 24, p.5-15.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. **A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso.** In: COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação.* Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 3. p. 66-93. Tradução: Naila Freitas.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades.** In: COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação.* Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 1. p. 15-45. Tradução: Naila Freitas.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3. ed. Campinas: Autores associados, 2001.

_____. Humanização e Alienação. In: _____. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** 3 ed. Autores Associados. Campinas, 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do Currículo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: *Educação em revista.* Curitiba: UFPR, 2000.

FERRETTI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90.** Educ. Soc. [online]. 1997, vol.18, n.59, pp.225-269. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200002>>. Acesso em: dez. 2019.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 139-158. Disponível: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-LIMITES-CONTEMPORANEOS.pdf> acesso: out/2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf> acesso em: 15/out/2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão : crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão : crítica ao neoliberalismo em educação.** Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: _____. **Os Circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI**. Revista Brasileira de Educação. V. 16, n. 46, p. 235-254. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-28

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório** – 12. Ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

_____. **Pesquisa qualitativa? Superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos (UNIVALI), Itajai, v. 3, n.3, p. 393-407, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/vania/Downloads/735-1289-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

_____. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Práxis, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. IN: NOVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GASPARIN, João Luiz. Planejamento e Avaliação. 2011. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.10.46.f10026cfdb3402723ee1bd9293bf915d.pdf acesso em: 20 jun.2020.

HARVEY, David. Parte II: A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In:_____ **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 115-184.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KELNIAR, Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosângela Maria. **A Teoria do capital humano: revisitando conceitos**. In: Encontro de Produção Científica e Tecnológica 8. 2013. Campo Mourão. Anais eletrônico. Campo Mourão: UPEM. 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf> Acesso em: 13 fev. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justificativa a inclusão excludente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1153-1178. 2007.

LEFEBVRE, Henri. A filosofia marxista. In: _____. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 3.ed.rev.cor.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Tendências pedagógicas contemporâneas**. Revista da ANDE, nº 6, 1982. p. 65.

LOPES, Antonia, Osima. **Aula expositiva: superando o tradicional**, In. Técnicas de ensino por que não? Campinas: Papirus 1991.

LUCIAN, Rafael; DORNELAS, Jairo Simião. **Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas**. RAC, Rio de Janeiro, v. 19, 2ª Edição Especial, art. 3, pp. 157-177, Agosto 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. EccoS Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo: (n. 2, v. 4). 2002. 79-88. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2020.

LUKÁCS. Gyorgy. **Ontologia do ser social: el trabajo**. 1 ed. Buenos Aires: Herramienta. 2004.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior**. Psicologia: Ensino & Formação, 2013, p. 60-78.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do Conhecimento no jovem Marx**. RJ: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Lígia Márcia. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Da concepção de homem a concepção de psiquismo. In: _____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigtskiano**. 2. Ed. – Campinas, SP: Autores Assossiadados, 2015.

_____. Psicologia Histórico Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: _____. **Periodização Histórico Cultural do Desenvolvimento, do Nascimento a Velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Natália. DIAS, Vânia Alboneti Terra. FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **Prática Pedagógica À Luz Do Materialismo Histórico E Dialético, Da Teoria Histórico-Cultural E Da Pedagogia Histórico-Crítica.** In: Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, 2016, Vitória. Anais eletrônicos: UFES, 2016. p. 365-375. Disponível em: <https://grupoemep.files.wordpress.com/2017/07/anais-do-seminacc81rio-dermeval-saviani-e-a-educaccca7acc83o-brasileira-construccca7acc83o-coletiva-da-pedagogia-histoccc81rico-cricc81tica.pdf> acesso em: nov. 2019.

MARX, Karl. **Processo de trabalho e processo de valorização.** In: _____ **O capital:** crítica da economia política. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Transformação do dinheiro em capital.** In: _____ **O capital:** crítica da economia política. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1985

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Livro 1. V. 1. Tomo 1. (Os economistas). Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultura LTDA, 1996a.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã.** Tradução Luiz Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASETTO, Marcos. T. **O Professor na Hora da Verdade.** São Paulo: Avercamp. 2010.

MELLO, Suely Amaral. **Cultura, mediação e atividade.** In/Marx, Gramsci, Vigotski: Aproximações. Araraquara, SP, 2009.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. **História de vida, história de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. Quem manda na educação no Brasil? Brasília, DF: Idéa, 2000.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **A prova formativa na educação superior: possibilidade de regulação e autorregulação.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 272-294, maio/ago. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/vania/Downloads/2846-11334-2-PB.pdf>>. Acesso em: 30 mai 2020.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **A prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/vania/Downloads/1975-7493-1-PB.pdf>> Acesso em: 30 mai 2020.

NETTO, João Paulo. **O que é Marxismo.** 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica –** 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, Mario Borges; LUCENA, Carlos Alberto. Luta pela Instrução Pública na obra de Marx e Engels. In: OMENA, A.; LIMA, A. B.; LUCENA, Carlos. **Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas.** Uberlândia: Navegando publicações. 2016. P. 55-82.

NEVES, Magda de Almeida; Pedrosa, Célia Maria. **Gênero, flexibilidade e precarização: o trabalho a domicílio na indústria de confecções.** Sociedade e Estado, Brasília, v. 22, n. 1, p. 11-34, jan./abr 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v22n1/v22n1a02.pdf>> Acesso: dez. 2019.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és: e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. p. 181-191.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro, **Como Fênix Renascida das Cinzas: análise do processo histórico do curso de Formação Docentes em nível médio no Estado do Paraná.** 2007. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Nuances: São Paulo, Vol. III, p. 05-13, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revedo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério – 2º Grau).

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. In: IX Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis. 2009.

SANTOS, José Douglas Alves dos; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. **Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas**. In: seminário nacional de estudos e pesquisas história, sociedade e educação no Brasil, 9, 2012, João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. P. 4352-4366. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/cameta/baiao2012/texto-%20politica%20educacional.pdf. Acesso em: out de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **O choque teórico da Politecnia**. Trab.educ.saúde. Vol. 1. Rio de Janeiro.Mar, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>> Acesso em: out 2019.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> acesso in: out/2019.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica**. Revista Faz Ciência, v.12, n.16 Jul./dez. 2010, p. 13-36.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **O legado educacional do século XX**. – 3 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. **Sobre a natureza e especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7 n. 1, p. 286-293, jun. 2015a. Disponível em:<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/951>> Acesso em: 20 dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHULTZ, T. W. **Investment in Human Capital**. New York: The Free Press, A Division of the Macmillan Company. 1971.

SELLTIZ, C; WRIGHTSMAN, L. S; COOK, S.W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Volume 1. Delineamentos de pesquisa. São Paulo. E.P.U. 1976.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia na formação universitária**. Revista Páginas de Filosofia, v.2, n.1, p. 31-45, jan/jun 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/vania/Downloads/1952-4377-1-PB.pdf>>. Acesso: 10 nov. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. Educ. rev. [online]. 2008, n.31, pp.73-89. ISSN 1984-0411. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JR., João dos Reis. **As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Maria Abádia da. **Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. v. 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1993.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/vania/Downloads/29099-Texto%20do%20artigo-168500-1-10-20171128.pdf>> Acesso em: fev 2019.

SPIRKINE, A. YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Histórico**. São Paulo: Estampa, 1975.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CEPE n 021/2018. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_21_18.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Catálogo de cursos de graduação.2019/Pró-Reitoria de Graduação. Pró-Reitoria de Planejamento**. - Londrina: COPS, 2019. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2019/documentos/apresentacao.pdf>. Acesso em 2 dez.2019.

VASCONCELLOS, C. S. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 33-58, v. 9.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Anita Garibaldi a irmã em 1835, retirada do livro: **Anita Garibaldi guerreira da liberdade**, de Adilson Cardorin

Laguna, janeiro de 1835

Minha querida irmã,

... Que grande invenção, a escrita! Também quero aprender a escrever. Um dia vou encontrar alguém que ensine... Imagine só que maravilha poder ser livre! Poder fazer o que eu quiser! Por exemplo, ajudar meu tio a preparar a revolução. E não me diga que estou louca. Você se lembra das noites que passamos em casa, ouvindo as aventuras dele e dos amigos, perto do fogo? Quando os ouvia, eu tinha sensações estranhas, fortes, sentia que estávamos todos unidos, amigos para toda a vida. Desde então procurei entender o que é a liberdade que falam. Acho que as pessoas deveriam escolher quem as governa e lutar para os pobres não sofrerem mais, para todos poderem ler e escrever e para os doentes não serem abandonados a morte. Tio Antônio está cada vez mais bravo. Desde que queimaram a casa dele, parede mesmo decidido a organizar a revolta, e você vai ver como ele vai conseguir. (...) Nuca seio que dizer aos rapazes. Eles parecem crianças, ficam ali sem fazer nada, em grupinhos, rindo feito tontos. Eu tento evita-los. Também tento evitar as comadres, principalmente aquelas fofoqueiras e carolas que não preciso dizer quem são. Se vejo alguma delas a tempo, mudo de caminho ou entro em algum jardim. Quando não dá, passo com nariz empinado. A única coisa que elas fazem o dia inteiro é falar mal dos outros. As piores passam horas e horas na igreja e depois ficam o resto do tempo condenando todos ao inferno. Além do mais, para elas, eu nunca seria uma pessoa correta. Minha saia é muito curta, não ando na rua com olhos baixos, não vou a missa, saio sozinha, faço caretas, rebolo. As línguas delas disparam sempre que me veem. Nunca vou me esquecer daquela história do banho de mar. Lembra? Parece que ainda estou sentindo o calor pesado do começo da tarde, o suor grudando meus cabelos na nuca. Ainda vejo meu lindo vestidinho florido, que não queria estragar, a tua cara espantada quando, depois de termos molhado um pouco os pés, você me viu voltar até o seco, tirar a roupa, estendê-la cuidadosamente na areia e depois correr para as ondas aconchegantes, a delícia da água fria na pele nua. Tudo parecia muito natural. De repente eu me havia transformado numa parte da espuma do mar, num peixe. Mas você se lembra do escândalo? Se pelo menos eu não tivesse tido a ideia de contar tudo quando voltamos e encontramos a mamãe e a comadre Marta na cozinha. Logo entendi que alguma coisa estava errada quando vi os olhos arregalados da mamãe e os lábios finos da comadre salibando como uma cobra. Mas era tarde demais... para variar, eu tinha dado um escândalo. Querida irmã, as sombras estão ficando mais longas e tenho que voltar pra casa. Amanhã, Maria Rosário vai a Lages fazer umas visitas, mas quando ela voltar vamos acabar estas notícias para você. Enquanto isso, penso em você e te beijo.

Aninha

APÊNDICE B – Questionário enviado pelo formulário on-line.

PROJETO: TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A DOCÊNCIA EM FOCO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL

Este questionário faz parte da coleta inicial de dados de pesquisa que insere-se na área de formação de professores e tem como foco a Docência Universitária e sua necessária formação pedagógica. O objetivo é investigar e promover ações que visem aprimorar o ensino de graduação nos diversos centros da UEL, disponibilizando recursos técnicos, ferramental teórico, e criando fóruns e oportunidades para discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem, de tal forma a contribuir para o desenvolvimento profissional de seus docentes e para a formação dos alunos.

Apesar das condições em que trabalhamos, nem sempre favorável em termos de disponibilidade de tempo, enfatizamos que é muito importante sua participação, principalmente porque sua opinião é indispensável e valiosa para que este trabalho possa realmente representar nossa parcela de realidade aqui na UEL.

A opção por consultar professores possibilita fazer um recorte contextualizado para analisar a docência na Educação Superior e colher subsídios para o desenvolvimento do estudo.

Importante ressaltar que a pesquisadora se compromete a manter sigilo sobre a instituição e identidade dos docentes participantes na divulgação dos resultados. Obrigada!

QUESTÕES DE ORDEM PESSOAL

1. Idade: () 25 a 35 anos
 () 36 a 46 anos
 () 47 a 57 anos
 () 58 a 68 anos

2. Sexo: () feminino () masculino

3. Qual sua formação acadêmica?

Graduação: _____ ano: _____
 Especialização: _____ ano: _____
 Mestrado: _____ ano: _____
 Doutorado: _____ ano: _____
 Pós-Doutorado: _____ ano: _____

4. Além das alternativas do item anterior, você possui outro tipo de formação Pedagógica?
 () sim
 () não
 Especifique? _____

5. Há quanto tempo atua no Magistério do Ensino Superior?

- () Menos de 5 anos
 () De 6 a 10 anos
 () De 11 a 15 anos
 () De 16 a 20 anos
 () 21 anos ou mais

6. Tem outra atividade profissional além do Magistério na UEL?

- () NÃO
 () SIM

Especifique:

7. Há quanto tempo trabalha na UEL, como professor?

- () menos de 5 anos;
 () de 6 a 10 anos;
 () de 11 a 15 anos;
 () de 16 a 20 anos;
 () 21 anos ou mais

Em qual(is) Curso(s) da graduação da UEL, você ministra aulas? Indique também o grau concedido se é de Licenciatura e/ou Bacharelado.

8. Participa em projetos? Você pode selecionar mais de uma opção, se for o caso.

- () Extensão;
 () Pesquisa;
 () Ensino;
 () Não participo

Legenda para a Escala:

1 - Nunca - significa que nem por uma vez tem essa prática;

2 - Raramente: significa que realiza em uma situação ou outra, com muito pouca regularidade;

3 - Às vezes significa que realiza durante o semestre ou ano letivo;

4 - Muitas vezes significa que o faz regularidade durante o semestre ou ano letivo e;

5 - Sempre: significa que realiza durante e para todo o período que ministra suas aulas.

QUESTÕES TRANSDISCIPLINARES:

As práticas pedagógicas adotadas em aula são influenciadas pelas crenças, valores, formação, cultura e experiências vivenciadas pelos professores que compõem o quadro de docentes de um Curso.

DEMANDA	QUESTÕES	ESCALA
QUESTÕES TRANSDISCIPLINARES	Quando você planeja suas aulas, leva em conta os seguintes aspectos:	

Contextualização	contexto social dos estudantes	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
Educação ambiental	preservação, manutenção e/ou recuperação do meio ambiente	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	questões ecológicas relacionadas a atuação no campo de trabalho e a sua área de ensino	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
Diversidade	diversidade cultural dos estudantes	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
Trabalho em equipe	desenvolvimento pessoal para o trabalho em equipe	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
Relacionamento humano ou interpessoal	às questões de relacionamento humano no campo de trabalho ou com o usuário do serviço ou trabalho que será desenvolvido no meio profissional.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
Cidadania	papel social assumido pela profissão e a contribuição de sua disciplina neste processo	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre

METODOLOGIA DE ENSINO

A decisão de selecionar práticas de ensino depende de uma concepção metodológica mais ampla do processo educativo.

METODOLOGIA	Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que:	
	procura reduzir o espaço das aulas teóricas	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	busca o envolvimento dos estudantes	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	organiza atividades diferenciadas no decorrer do semestre ou ano letivo	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	busca resultados consensuais, considerando os trabalhos em equipe	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	utiliza meios eletrônicos em suas aulas ou atividades extraclasse	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	dinamiza o espaço da sala de aula	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	impulsiona ou estimula o uso da biblioteca	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	valoriza o lado prático dos conhecimentos	() nunca () raramente () as vezes

		() muitas vezes () sempre
	discute os espaços nos quais os conteúdos serão utilizados	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	articula conhecimentos práticos a teóricos	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	cria ambientes inovadores para os processos de ensino e aprendizagem	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	acredita no potencial de seus alunos	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Se concordarmos que o significado etimológico da palavra educar é "levar de um lugar para outro" e reconhecermos que a educação no Ensino Superior ocorre em uma ação entre seres humanos, talvez possamos concordar também que a escolha e a condução das estratégias de ensino podem proporcionar ganhos culturais, cognitivos, de experiência e experimentação para o aprofundamento dos processos de aprendizagem dos alunos?

PLANEJAMENTO	Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala:	
Metodologia de Ensino e aprendizagem Metodologias que priorizam o desenvolvimento individual	aulas estritamente expositivas	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	aulas intercaladas entre exposição do professor e diálogo com os estudantes	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	leituras individuais silenciosas	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	leituras para o grupo, conduzidas por você	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	leituras em grupo, alternadas entre os estudantes	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	estudo dos textos em sala, com a interpretação realizada pelos estudantes com elaboração de definições, conceitos, sínteses	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	atividades ou exercícios individuais	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	atividades em grupo ou coletivas	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	seminário com estudo prévio dos textos e temas	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	seminário partindo da divisão dos temas e apresentação pelos estudantes	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
dramatização	() nunca () raramente () as	

		vezes () muitas vezes () sempre
	estudo do meio ou visitas técnicas: espaços ligados ao campo de atuação da respectiva profissão (hospital, fórum, museu, marcos históricos, áreas agrícolas, institutos, câmara de vereadores e outros que você possa ter convidado seus alunos a conhecerem).	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	estudo de caso	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	painel de discussão e oposição	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	análise de projetos	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	demonstração de métodos	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	estudo dirigido	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	Portfólios	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	retomada das atividades propostas	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	questionários para estudo	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	práticas de laboratório específicos da área de conhecimento para a qual a formação está destinada.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	<i>brainstorming</i> (tempestade de ideias)	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	exposição elaborada pelos estudantes, após trabalhos em grupo e/ou equipes	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A avaliação da aprendizagem pode ocorrer por meio de três concepções: diagnóstica, somativa e formativa.

Você poderia dizer que o processo de avaliação em suas aulas ocorre com a utilização de:	
() avaliação diagnóstica (levantamento dos conhecimentos prévios).	
() avaliação somativa (1 prova e 1 trabalho bimestral, em momentos pontuais definidos regimentalmente).	
() avaliação formativa (gradativa, com feedback dos erros cometidos e posterior retomada dos conteúdos e notas).	
Qual(ais) instrumento(s) avaliativo(s) você costuma utilizar:	
provas escritas, ou orais ou práticas.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
Portfólio.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre

Mapas conceituais.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
Auto-avaliação.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre

Se você utiliza outro(s) tipo(s) de instrumento(s) avaliativo(s), informe qual(is)

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

TECNOLOGIA	Considerando a cultura digital em que a nossa sociedade está imersa, você diria que utiliza e/ou indica em suas aulas:	
Recursos tecnológicos	Recursos visuais: diagramas, esquemas, gráficos, vídeos, etc	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	filmes, vídeos, ou qualquer outra forma de imagem ou movimento para elucidar os exemplos ligados ao conteúdo curricular relacionados ao conteúdo da aula	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	pesquisas pela Internet, para que os estudantes possam acessar imagens, artigos, vídeos e outros.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	pesquisas pela <i>Internet</i> , para que os estudantes possam acessar imagens, artigos, vídeos e outros	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	o uso de artefatos digitais em sala de aula: celular, tablets e/ou computador	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
Criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado	atividades de trabalho cooperativo e/ou colaborativo	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
		() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	jogos interativos	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre

PESQUISA NO ENSINO

PESQUISA	Considerando as metodologias que utilizam a investigação como recurso para a aprendizagem, você poderia dizer que seus alunos fazem:	
Ensino para a ou com a valorização da pesquisa como processo de	pesquisa bibliográfica.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	preparação de instrumentos para coleta dados.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre

ensino	elaboração de resumos e resenhas.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	reflexão em grupo.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	registro da reflexão individual.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	metodologias que envolvem resolução de problemas.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	práticas de estudo em laboratório de informática.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	produção de artigos científicos.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	orientação para produção de artigos científicos.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	orientação para publicação e disseminação de artigos científicos.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	práticas de laboratório e de campo.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	atividades de observação no campo de atuação relacionado a área de formação do curso e disciplina.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre
	construção de modelos e maquetes.	() nunca () raramente () as vezes () muitas vezes () sempre

APÊNDICE C – Dados gerados pelo programa SPSS

Quadro 02

Você possui outro tipo de formação Pedagógica?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	71	70,3	70,3	70,3
	Sim	30	29,7	29,7	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 03

Há quanto tempo atua no Magistério do Ensino Superior?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	21 anos ou mais	34	33,7	33,7	33,7
	de 16 a 20 anos	21	20,8	20,8	54,5
	de 6 a 15 anos	37	36,6	36,6	91,1
	menos de 5 anos	9	8,9	8,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 04

Tem outra atividade profissional além do Magistério na UEL?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	89	88,1	88,1	88,1
	Sim	12	11,9	11,9	100,0

	Total	101	100,0	100,0	
--	-------	-----	-------	-------	--

Quadro 05

Há quanto tempo trabalha na UEL, como professor?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	21 anos ou mais	27	26,7	26,7	26,7
	de 11 a 15 anos	16	15,8	15,8	42,6
	de 16 a 20 anos	9	8,9	8,9	51,5
	de 6 a 10 anos	31	30,7	30,7	82,2
	menos de 5 anos	18	17,8	17,8	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 06

Quando você planeja suas aulas, leva em conta os seguintes aspectos: [contexto social dos estudantes.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	21	20,8	20,8	20,8
	muitas vezes	24	23,8	23,8	44,6
	Nunca	7	6,9	6,9	51,5
	Raramente	7	6,9	6,9	58,4
	Sempre	42	41,6	41,6	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 07

Quando você planeja suas aulas, leva em conta os seguintes aspectos: [diversidade cultural dos estudantes.]					
--	--	--	--	--	--

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	16	15,8	15,8	15,8
	muitas vezes	28	27,7	27,7	43,6
	Nunca	4	4,0	4,0	47,5
	Raramente	10	9,9	9,9	57,4
	Sempre	43	42,6	42,6	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 08

Quando você planeja suas aulas, leva em conta os seguintes aspectos: [desenvolvimento pessoal para o trabalho em equipe.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	13	12,9	12,9	12,9
	muitas vezes	45	44,6	44,6	57,4
	Raramente	2	2,0	2,0	59,4
	Sempre	41	40,6	40,6	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 09

Quando você planeja suas aulas, leva em conta os seguintes aspectos: [papel social assumido pela profissão e a contribuição de sua disciplina neste processo.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	5	5,0	5,0	5,0
	muitas vezes	28	27,7	27,7	32,7
	Nunca	1	1,0	1,0	33,7
	raramente	3	3,0	3,0	36,6
	sempre	64	63,4	63,4	100,0

	Total	101	100,0	100,0	
--	-------	-----	-------	-------	--

Quadro 10

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [procura reduzir o espaço das aulas teóricas.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	41	40,6	40,6	40,6
	muitas vezes	31	30,7	30,7	71,3
	Nunca	6	5,9	5,9	77,2
	raramente	15	14,9	14,9	92,1
	sempre	8	7,9	7,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 11

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [busca o envolvimento dos estudantes.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	2	2,0	2,0	2,0
	muitas vezes	29	28,7	28,7	30,7
	Sempre	70	69,3	69,3	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 12

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [organiza atividades diferenciadas no decorrer do semestre ou ano letivo.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	18	17,8	17,8	17,8

	muitas vezes	41	40,6	40,6	58,4
	raramente	2	2,0	2,0	60,4
	sempre	40	39,6	39,6	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 13

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [busca resultados consensuais, considerando os trabalhos em equipe.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	30	29,7	29,7	29,7
	muitas vezes	39	38,6	38,6	68,3
	raramente	3	3,0	3,0	71,3
	sempre	29	28,7	28,7	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 14

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [utiliza meios eletrônicos em suas aulas ou atividades extraclasse.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	24	23,8	23,8	23,8
	muitas vezes	39	38,6	38,6	62,4
	raramente	4	4,0	4,0	66,3
	sempre	34	33,7	33,7	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 15

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [dinamiza o espaço da sala de aula.]					
---	--	--	--	--	--

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	25	24,8	24,8	24,8
	muitas vezes	42	41,6	41,6	66,3
	nunca	1	1,0	1,0	67,3
	raramente	5	5,0	5,0	72,3
	sempre	28	27,7	27,7	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 16

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [impulsiona ou estimula o uso da biblioteca.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	27	26,7	26,7	26,7
	muitas vezes	32	31,7	31,7	58,4
	nunca	2	2,0	2,0	60,4
	raramente	11	10,9	10,9	71,3
	sempre	29	28,7	28,7	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 17

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [valoriza o lado prático dos conhecimentos.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	8	7,9	7,9	7,9
	muitas vezes	41	40,6	40,6	48,5
	sempre	52	51,5	51,5	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 18

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [discute os espaços nos quais os conteúdos serão utilizados]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	5	5,0	5,0	5,0
	muitas vezes	42	41,6	41,6	46,5
	raramente	2	2,0	2,0	48,5
	sempre	52	51,5	51,5	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 19

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [articula conhecimentos práticos a teóricos.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	4	4,0	4,0	4,0
	muitas vezes	30	29,7	29,7	33,7
	sempre	67	66,3	66,3	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 20

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [cria ambientes inovadores para os processos de ensino e aprendizagem.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	35	34,7	34,7	34,7
	muitas vezes	41	40,6	40,6	75,2
	Nunca	2	2,0	2,0	77,2
	Raramente	9	8,9	8,9	86,1
	Sempre	14	13,9	13,9	100,0

	Total	101	100,0	100,0	
--	-------	-----	-------	-------	--

Quadro 21

Quanto as suas práticas pedagógicas você poderia dizer que: [acredita no potencial de seus alunos.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	6	5,9	5,9	5,9
	muitas vezes	22	21,8	21,8	27,7
	raramente	2	2,0	2,0	29,7
	Sempre	71	70,3	70,3	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 22

Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala: [aulas estritamente expositivas.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	44	43,6	43,6	43,6
	muitas vezes	29	28,7	28,7	72,3
	Nunca	7	6,9	6,9	79,2
	raramente	19	18,8	18,8	98,0
	Sempre	2	2,0	2,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 23

Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala: [aulas intercaladas entre exposição do professor e diálogo com os estudantes.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	11	10,9	10,9	10,9
	muitas vezes	47	46,5	46,5	57,4
	Nunca	1	1,0	1,0	58,4
	raramente	2	2,0	2,0	60,4
	Sempre	40	39,6	39,6	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 24

Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala: [estudo dos textos em sala, com a interpretação realizada pelos estudantes com elaboração de definições, conceitos, sínteses.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	23	22,8	22,8	22,8
	muitas vezes	28	27,7	27,7	50,5
	Nunca	15	14,9	14,9	65,3
	Raramente	23	22,8	22,8	88,1
	Sempre	12	11,9	11,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 25

Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala: [atividades em grupo ou coletivas.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	19	18,8	18,8	18,8
	muitas vezes	59	58,4	58,4	77,2
	raramente	2	2,0	2,0	79,2
	Sempre	21	20,8	20,8	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 26

Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala: [seminário partindo da divisão dos temas e apresentação pelos estudantes.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	35	34,7	34,7	34,7
	muitas vezes	26	25,7	25,7	60,4
	Nunca	9	8,9	8,9	69,3
	raramente	23	22,8	22,8	92,1
	Sempre	8	7,9	7,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 27

Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala: [estudo de caso.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	34	33,7	33,7	33,7
	muitas vezes	29	28,7	28,7	62,4
	Nunca	13	12,9	12,9	75,2
	raramente	14	13,9	13,9	89,1
	Sempre	11	10,9	10,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 28

Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala: [painel de discussão e oposição.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	27	26,7	26,7	26,7
	muitas vezes	17	16,8	16,8	43,6
	Nunca	32	31,7	31,7	75,2
	raramente	21	20,8	20,8	96,0
	Sempre	4	4,0	4,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 29

Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala: [análise de projetos.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	28	27,7	27,7	27,7
	muitas vezes	25	24,8	24,8	52,5
	Nunca	17	16,8	16,8	69,3
	raramente	21	20,8	20,8	90,1
	Sempre	10	9,9	9,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 30

Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala: [estudo dirigido.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	37	36,6	36,6	36,6
	muitas vezes	22	21,8	21,8	58,4
	Nunca	14	13,9	13,9	72,3
	raramente	16	15,8	15,8	88,1
	Sempre	12	11,9	11,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 31

Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala: [portfólios.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	14	13,9	13,9	13,9
	muitas vezes	9	8,9	8,9	22,8
	Nunca	51	50,5	50,5	73,3
	raramente	21	20,8	20,8	94,1
	Sempre	6	5,9	5,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 32

Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala: [brainstorming (tempestade de ideias)]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	25	24,8	24,8	24,8
	muitas vezes	11	10,9	10,9	35,6
	Nunca	29	28,7	28,7	64,4
	raramente	19	18,8	18,8	83,2
	Sempre	17	16,8	16,8	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 33

A avaliação da aprendizagem pode ocorrer por meio de três concepções: diagnóstica, somativa e formativa. Você poderia dizer que sua prática avaliativa se baseia em:					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	avaliação diagnóstica (levantamento dos	5	5,0	5,0	5,0

	conhecimentos prévios).				
	avaliação diagnóstica (levantamento dos conhecimentos prévios)., avaliação formativa (gradativa, com feedback dos erros cometidos e posterior retomada dos conteúdos e notas).	11	10,9	10,9	15,8
	avaliação diagnóstica (levantamento dos conhecimentos prévios)., avaliação somativa (1 prova e 1 trabalho bimestral, em momentos pontuais definidos regimentalmente).	5	5,0	5,0	20,8
	avaliação diagnóstica (levantamento dos conhecimentos prévios)., avaliação somativa (1 prova e 1 trabalho bimestral, em momentos pontuais definidos regimentalmente)., avaliação formativa (gradativa, com feedback dos erros cometidos e posterior retomada dos conteúdos e notas).	14	13,9	13,9	34,7
	avaliação formativa	19	18,8	18,8	53,5

	(gradativa, com feedback dos erros cometidos e posterior retomada dos conteúdos e notas).				
	avaliação somativa (1 prova e 1 trabalho bimestral, em momentos pontuais definidos regimentalmente).	35	34,7	34,7	88,1
	avaliação somativa (1 prova e 1 trabalho bimestral, em momentos pontuais definidos regimentalmente)., avaliação formativa (gradativa, com feedback dos erros cometidos e posterior retomada dos conteúdos e notas).	12	11,9	11,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 34

Qual(ais) instrumento(s) avaliativo(s) você costuma utilizar: [provas escritas, ou orais ou práticas.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	15	14,9	14,9	14,9
	muitas vezes	28	27,7	27,7	42,6
	Nunca	2	2,0	2,0	44,6

	Raramente	5	5,0	5,0	49,5
	Sempre	51	50,5	50,5	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 35

Qual(ais) instrumento(s) avaliativo(s) você costuma utilizar: [Portfólio.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	11	10,9	10,9	10,9
	muitas vezes	7	6,9	6,9	17,8
	Nunca	57	56,4	56,4	74,3
	Raramente	16	15,8	15,8	90,1
	Sempre	10	9,9	9,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 36

Qual(ais) instrumento(s) avaliativo(s) você costuma utilizar: [Mapas conceituais.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	17	16,8	16,8	16,8
	muitas vezes	14	13,9	13,9	30,7

	Nunca	54	53,5	53,5	84,2
	Raramente	11	10,9	10,9	95,0
	Sempre	5	5,0	5,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 37

Qual(ais) instrumento(s) avaliativo(s) você costuma utilizar: [Auto-avaliação.]					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	as vezes	27	26,7	26,7	26,7
	muitas vezes	14	13,9	13,9	40,6
	Nunca	31	30,7	30,7	71,3
	Raramente	23	22,8	22,8	94,1
	Sempre	6	5,9	5,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Quadro 38

Se você utiliza outro(s) tipo(s) de instrumento(s) avaliativo(s), informe qual(is)					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido		62	61,4	61,4	61,4
	3 Provas; 4 trabalhos e 2 projetos. Os trabalhos e projetos são corrigidos e posteriormente apresentados aos grupos os principais problemas e o grupo pode fazer a correção e entregar novamente.	1	1,0	1,0	62,4

Análise de filme; relatório de visita pedagógica; outros.	1	1,0	1,0	63,4
Apresentação de trabalhos e elaboração de artigos	1	1,0	1,0	64,4
Artigo	1	1,0	1,0	65,3
Atividades de TBL, entrega de atividades realizadas em sala	1	1,0	1,0	66,3
Atividades semanais extraclasse e em classe, individualmente ou em grupo. Forneço feedback informativo para todas essas atividades sendo a nota final atribuído a partir do somatório da realização de todas essas atividades (que podem, inclusive, ser refeitas).	1	1,0	1,0	67,3
Aula simulada, Seminário, Estudo Dirigido, Resenha de Textos, Análise de Livro Didático.	1	1,0	1,0	68,3
Avaliação de projetos	1	1,0	1,0	69,3
Construção de textos; elaboração e discussão de pré-projetos de pesquisa em disciplinas de Construção de Projeto; elaboração	1	1,0	1,0	70,3

de levantamentos bibliográficos em disciplinas específicas de Fontes de Informação				
Desenvolvimento de projetos	1	1,0	1,0	71,3
Desenvolvimento de Trabalhos Práticos em Organizações	1	1,0	1,0	72,3
Diários de aprendizagem, relatos de modos de participação em sala	1	1,0	1,0	73,3
Elaboração de planos de ensino com critérios de correção previamente definidos e apresentados aos alunos	1	1,0	1,0	74,3
Elaboração de textos	1	1,0	1,0	75,2
Elaboração de trabalhos em grupo em sala de aula, acompanhado por mim. Em relação a questão anterior, uso o levantamento do conhecimento prévio adquirido em todas as aulas, mas não como sistemática para avaliação da disciplina.	1	1,0	1,0	76,2
Elaboração de Vídeos sobre o conteúdo	1	1,0	1,0	77,2
Elaboração e	1	1,0	1,0	78,2

Desenvolvimento de Projetos de Negócios					
Estudos de casos em Administração	1	1,0	1,0	79,2	
Exercícios e supervisões de grupos de trabalho	1	1,0	1,0	80,2	
fichamentos, resenhas e artigos elaborados pelos/as estudantes com várias correções	1	1,0	1,0	81,2	
Pesquisa de campo	1	1,0	1,0	82,2	
Prática em Laboratório	1	1,0	1,0	83,2	
produção de texto / artigo ao longo do ano. S estudantes ao longo da disciplina vao elaborando partes e a cada devolucao .. corrigem seus erros e retomam processos no final da disciplina eles possuem uma producao do objeto principal da disciplina.. sob o olhar do estudante.	1	1,0	1,0	84,2	
produção de textos variados	1	1,0	1,0	85,1	
Produções textuais como vídeos, glossário, análise de material didático, produção de material	1	1,0	1,0	86,1	
Projetos e trabalhos realizados em	1	1,0	1,0	87,1	

equipes ou individualmente				
Questionários online, participação em tutoriais de PBL e TBL	1	1,0	1,0	88,1
registro de resultados de atividades realizadas em sala de aula. Modelo MODThink (na versão completa ou de uma determinada fase, depende do contexto da avaliação)	1	1,0	1,0	89,1
Relatórios	1	1,0	1,0	90,1
relatórios de experimentos	1	1,0	1,0	91,1
Relatórios de práticas de laboratório	1	1,0	1,0	92,1
Seminário, debates e discussões, participação em classe	1	1,0	1,0	93,1
Seminários	1	1,0	1,0	94,1
Seminários, trabalhos em grupo, trabalhos individuais.	1	1,0	1,0	95,0
seminários; cumprimento de atividades (fichamentos, estudo dirigido)	1	1,0	1,0	96,0
Trabalho prático	1	1,0	1,0	97,0
Trabalhos em grupo ou individuais	1	1,0	1,0	98,0
trabalhos escritos individuais ou em grupo	1	1,0	1,0	99,0

	Utilizo um instrumento que desenvolvi para avaliação em grupo. Evito provas, pois o curso busca desenvolver projetos integrados.	1	1,0	1,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	