



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EMILI ROSSI

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E DE SUAS
PRÁTICAS PARA O *ENGAGEMENT* ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS – ERECHIM/RS**

Erechim
2019

EMILI ROSSI

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E DE SUAS
PRÁTICAS PARA O *ENGAGEMENT* ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS – ERECHIM/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciado em Pedagogia pela
Universidade Federal da Fronteira Sul –
Campus Erechim.

Orientadora: Professora Dr^a. Zoraia Aguiar
Bittencourt.

Erechim
2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Rossi, Emili

As contribuições do professor universitário e de suas práticas para o engagement acadêmico na perspectiva de estudantes do Curso de Pedagogia da UFFS - Erechim/RS / Emili Rossi. -- 2019.

81 f.:il.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Pedagogia-Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Educação Superior. 2. Engagement Acadêmico. 3. Aprendizagem. 4. Bom professor universitário. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EMILI ROSSI

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E DE SUAS
PRÁTICAS PARA O *ENGAGEMENT* ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS – ERECHIM/RS**

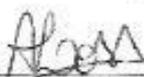
Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

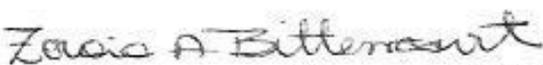
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 11/12/2019

BANCA EXAMINADORA


Prof.^ª Dr.^ª Fernanda Figueira Marquazan (UFN/Santa Maria)


Prof.^ª Dr.^ª Adriana Salete Loss (UFFS/Erechim)


Prof.^ª Dr.^ª Zoraia Aguiar Bittencourt (UFFS/Erechim)

Dedico este trabalho aos professores que tanto fazem e tanto têm a fazer pela educação deste país. Que sempre busquem a excelência humana para uma prática reflexiva e significativa para o aluno.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à minha família pela incansável compreensão dos meus momentos de ausência em detrimento do estudo. Obrigada pela paciência, pelo incentivo, pelo apoio, pela fé em mim depositada em todos os momentos difíceis. Em especial, agradeço minha mãe, que tanto já fez e segue fazendo pelo meu bem, pelo meu crescimento, pela minha vida, sendo minha maior motivação. Sem tudo isso, certamente o meu caminho teria sido muito mais árduo e pedregoso.

Agradeço meu companheiro, Affonso, pelo suporte em todos os momentos em que me vi frágil e cansada. Obrigada por sempre me ajudar, estar disponível, ser presença, me incentivar, acreditar em mim, compartilhar comigo minhas lutas e vibrar com minhas conquistas.

Meu sincero agradecimento às minhas amigas Maiara e Patrícia, por estarem comigo durante todo o processo de formação, dividindo comigo o que se refere à faculdade, mas também à vida. A amizade construída entre nós fez – e faz – minha vida mais feliz.

Agradeço imensamente minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Zoraia, por ser minha fonte de admiração, inspiração e gratidão. Tenho certeza de que esta pesquisa não poderia ter sido orientada por alguém melhor e mais qualificado. Além de orientadora, foi (e é) parceira, incentivadora, humana e exemplo de profissional. A ti, dedico todo meu processo de crescimento a amadurecimento enquanto aluna e pesquisadora.

Àqueles que lutaram para que a UFFS fosse criada, e também àqueles que persistem na luta por sua permanência, meu muito obrigada, pois me oportunizaram estudar em uma universidade pública, gratuita e de excelente qualidade. Que muitos jovens e adultos possam ter a mesma chance e percebam quão enriquecedor é o processo de formação nesta instituição.

Agradeço cada professor que passou por minha formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nesta caminhada pude me reconhecer enquanto professora e construir minha identidade profissional à luz de seus exemplos.

Agradeço a todos os demais amigos, colegas, familiares que de alguma maneira contribuíram no meu processo de formação.

Por último, mas não menos importante, agradeço a Deus por ouvir minhas longas e sinceras orações, atendendo tudo aquilo que eu precisava e merecia, reforçando a cada dificuldade minha fé e força de seguir adiante.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender como o professor e suas práticas contribuem para o *engagement* acadêmico no Curso de Pedagogia da UFFS – Erechim/RS na perspectiva de estudantes do curso, tendo em vista que os elementos que o compõem influenciam diretamente na construção do conhecimento no meio acadêmico. O *engagement* é um tema recente que vem ganhando visibilidade nos estudos brasileiros relacionados à Educação Superior. Ao longo da pesquisa, foram explanados conceitos importantes para compreender temáticas como a formação da identidade do professor universitário, a formação inicial de professores, a história e a identidade do Curso de Pedagogia no Brasil, bem como da Pedagogia da UFFS/Erechim e do *engagement* estudantil. Para isso, foram utilizados autores como Pimenta e Anastasiou (2011); Saviani (2008); Silva (2006); Libâneo (2006, 2004, 2011); Zabalza, Mentges e Vitória (2018); Rigo, Moreira e Vitória (2018); Tardiff e Lessard (2011) entre outros. A pesquisa, de natureza qualitativa, se deu, inicialmente, por meio de uma pesquisa bibliográfica, aliada a uma pesquisa de Estado de Conhecimento. Posteriormente, foram coletados dados por meio de aplicação de questionário com estudantes de todas as fases do Curso de Pedagogia da UFFS/Erechim, totalizando 139 participantes. As questões faziam alusão a aspectos relacionados às motivações pela escolha do curso, identificação dos discentes com áreas de atuação do pedagogo, características e práticas docentes consideradas importantes e pretensões futuras para a área da Educação. A partir dessas questões, que foram objetivas e subjetivas, buscou-se compreender as concepções que os estudantes têm de boas aulas e bons professores universitários, observando de que forma promovem o envolvimento e a motivação em suas trajetórias acadêmicas. Os resultados foram divididos em três categorias e analisados pela perspectiva da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). Referente à primeira categoria, que diz respeito às motivações iniciais pela escolha de cursar Pedagogia, foram apontados quatro principais motivos: (a) o desejo desde muito cedo por ser professor; (b) o fato do curso ser ofertado no período noturno; (c) influência familiar; e (d) inspiração em professores da Educação Básica. Em relação à segunda categoria, relacionada às características e práticas docentes valorizadas pelos estudantes, foram indicados como ótimos professores aqueles que têm domínio de seus conteúdos, são organizados quanto ao planejamento, valorizam os conhecimentos prévios e mantêm uma boa relação com os estudantes. Foi considerado importante, também, que os docentes entendam o estudante como um ser integral e compreendam suas vidas externas à universidade. Relativo à terceira categoria de análise, sobre as perspectivas futuras dos estudantes, foi apontado, na maioria das pretensões, a vontade de seguir na área educacional carregando as experiências e os conhecimentos construídos na universidade. Com isso, conclui-se que as contribuições dos professores para o *engagement* estudantil se dão por meio de propostas de aprendizagem ativa, vivências significativas e uma relação de confiança e segurança entre professor e alunos. Embora o *engagement* estudantil seja tão importante para a compreensão da aprendizagem, ou não, dos alunos na Educação Superior, ainda não se tem nenhum instrumento que meça seus níveis no Brasil. Neste sentido, ao final deste TCC, são apresentados possíveis indicadores de como instrumentalizar o *engagement* na avaliação das IES brasileiras.

Palavras-chave: Educação Superior. *Engagement* Acadêmico. Aprendizagem. Bom professor universitário.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	12
3	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	17
3.1	CURSO DE PEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA PARA COMPREENDER ASPECTOS ATUAIS	21
3.1.1	CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS, CAMPUS ERECHIM	24
4	ENGAGEMENT ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	28
4.1	ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE <i>ENGAGEMENT</i> NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	32
5	METODOLOGIA	37
6	ANÁLISE DOS DADOS	42
6.1	MOTIVAÇÕES INICIAIS DA ESCOLHA PELO CURSO DE PEDAGOGIA	43
6.2	CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS DOCENTES VALORIZADAS PELOS ESTUDANTES	47
6.3	PERSPECTIVAS FUTURAS: O QUE PROJETAM OS ESTUDANTES PARA SUAS VIDAS?	54
7	PROPOSIÇÕES DE INDICADORES DE <i>ENGAGEMENT</i> NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	62
8	CONCLUSÕES	66
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICES	76

1 INTRODUÇÃO

Ser professor na atual conjuntura brasileira é um grande desafio. Inspirar profissionais em formação a assumirem a responsabilidade de ser professor com comprometimento, engajamento e motivação é um desafio ainda maior. Este é, justamente, o tema deste TCC. O *Engagement* na Educação Superior é um tema crescente nas pesquisas dos últimos anos. *Engagement* acadêmico, nesta pesquisa, é tratado como um “processo que envolve múltiplos aspectos (afetivos, cognitivos e comportamentais), que, quando mobilizados, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e com as atividades acadêmicas.” (VITÓRIA; CASARTELLI; RIGO; COSTA, 2018, p. 263). Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é compreender como o professor e suas práticas contribuem para o *engagement* acadêmico no Curso de Pedagogia da UFFS – Erechim/RS na perspectiva de estudantes do curso.

Para tanto, a pesquisa propôs também, como objetivos específicos, investigar a história e a estrutura do Curso de Licenciatura em Pedagogia no âmbito brasileiro, bem como na UFFS – Campus Erechim/RS; discutir sobre a formação inicial do professor pedagogo; traçar aspectos importantes sobre a docência universitária; debater sobre o conceito de *Engagement* estudantil na Educação Superior; analisar questionários respondidos por estudantes acadêmicos do curso de Pedagogia da UFFS – Erechim/RS sobre os aspectos que envolvem o “bom professor”; verificar os aspectos docentes que influenciam na aprendizagem e no *engagement* estudantil na Educação Superior; e apontar indicadores para avaliação do *Engagement* acadêmico.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim/RS, que é uma universidade que conta com seis cursos de licenciatura (Filosofia; História; Geografia; Ciências Sociais; Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza; e Pedagogia), sendo a Licenciatura em Pedagogia o mais procurado. O que se passa nessa trajetória de cinco anos na academia que inspira e motiva os acadêmicos a seguirem na área da educação, buscarem formação continuada, mesmo num panorama não favorável em nível federal? Para entender essa premissa, há de se pensar que, entre outras razões, existem profissionais que encorajam os futuros pedagogos nesta caminhada.

Entretanto, encorajar, inspirar, motivar tantos acadêmicos não é uma tarefa simples, visto que nenhum ser humano é igual e, portanto, não se encoraja, se inspira ou se motiva pelos mesmos exemplos e práticas. Contudo, compreender o estudante como potente,

responsável, respeitar suas capacidades e ver suas possibilidades é um grande passo para construir uma relação positiva.

Neste sentido, a relação professor-aluno deve ser valorizada e pensada mais detidamente, pois é nela que também estão as raízes para o querer ser professor. As raízes de muitos, certamente, estão fundadas naqueles professores que, por meio de seu conhecimento, por meio de suas práticas, por meio de seus exemplos, mas, sobretudo, por meio da sua relação com cada estudante, mostraram e mostram que o aprender vai além do cognitivo. Isso envolve os aspectos afetivos e emocionais profundamente. Por outro lado, essas raízes não se formam apenas positivamente. Por vezes, a motivação para tornar-se professor tem fundação em maus exemplos, nas negligências vividas, nas lacunas deixadas, nas más experiências e, com isso, gera-se o ideal do que *não* ser.

Paulo Freire (2011), patrono da Educação Brasileira, diz que, enquanto educador, deve-se romper a dicotomia entre *seriedade docente e afetividade*. Abrir-se para querer bem os estudantes não exclui a seriedade docente, mas sim mostra que não só dela é feita uma relação. Ensinar, ainda segundo Freire, é uma prática específica do ser humano e, sendo humana, envolve aspectos que estão além da transmissão do conhecimento científico, inclusive na universidade.

Em muitos casos, é possível afirmar, sem correr risco do exagero, que o professor determina permanentemente a ideia que o aluno desenvolverá sobre determinada área do conhecimento ou objeto de estudo, uma vez que

a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Trata-se, pois, de um fator fundante nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A qualidade da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares. (LEITE, 2012, p. 365)

Tal importância motivou essa pesquisa a ir em busca dos fatores que condicionam a aprendizagem, o envolvimento, o engajamento, os processos identificatórios, sobretudo na universidade, dos alunos com seu curso e sua futura profissão. O curso de Licenciatura em Pedagogia é visto por senso comum como um curso “fácil”. Esta ideia construída historicamente, quando muitas mulheres viam na docência sua única oportunidade de trabalho e, pior, não precisavam de formação específica para atuar, perpetua até hoje e, por isso, talvez, há uma grande busca pelo curso. Por esse mesmo motivo, também, há um grande número de

desistentes, pois, quando se conhece com mais afinco o curso, percebe-se que a pedagogia é “uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos.” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 29) e, portanto, não é tão simples quanto o esperado. No entanto, entre a entrada na universidade e a descoberta do que envolve a Pedagogia, há muitas pessoas que se envolvem com o curso, mesmo sendo mais “difícil” do que o esperado. Isso pode acontecer por inúmeros motivos, e, entre eles, espera-se, algum bom professor.

Nessa perspectiva, Antonio Carlos Gil (2011) cita o trabalho de Elaine McEwan (2002), no qual são elencadas 10 características que desenham o bom professor. Essas 10 características são agrupadas em: traços pessoais, traços referentes aos resultados pretendidos e traços da vida intelectual. Pode-se prever que, diante dessas qualidades, o professor consiga construir e manter uma boa relação com os alunos, frutificando em qualidade de desempenho acadêmico, bem como identificação com a futura profissão.

Diante disso, a presente pesquisa foi em busca de compreender quais características e práticas docentes são valorizadas pelos acadêmicos em seus professores, uma vez que estes aspectos compõem o processo de *engagement* estudantil na Educação Superior. Segundo Vitória, Casartelli, Rigo e Costa (2018), há três dimensões que envolvem o processo de *engagement*: a dimensão afetiva, a dimensão cognitiva e a dimensão comportamental, e todas elas têm relação direta com o professor. Para atingir tal objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo com entrega de questionários a estudantes de todas as fases do Curso de Pedagogia da UFFS/Erechim com questões referentes às suas motivações a escolherem a Pedagogia, às características e práticas que valorizam em seus professores universitários e às suas pretensões futuras na vida profissional.

O presente trabalho organizou-se em quatro grandes eixos, os quais compõem os capítulos seguintes. O primeiro eixo corresponde ao aporte teórico da pesquisa, construído com uma pesquisa bibliográfica sobre os respectivos temas: formação e identidade do professor universitário, formação inicial de professores, Curso de Pedagogia no Brasil e *engagement* acadêmico. Ainda neste eixo foi realizada uma pesquisa de Estado de Conhecimento, que consiste numa busca exploratória e sistematizada de trabalhos já publicados no período de 10 anos (entre 2008 e 2018) que envolvessem o *engagement* estudantil. Esta busca foi feita a fim de identificar o que já foi pesquisado sobre a temática, aproximando ou distanciando o presente estudo dos demais. Esta sistematização é apresentada na sequência do último capítulo teórico.

Em seguida é apresentado o percurso metodológico deste estudo. Para desenvolver um estudo de forma aprofundada, foi necessário utilizar-se da pesquisa bibliográfica. Portanto, foram consultados livros e artigos que tratassem dos temas apontados acima, os quais compõem os capítulos teóricos. Esta busca por fundamentação teórica foi realizada a fim de estruturar de modo coeso os princípios e as teorias que circundam este TCC, dando suporte para a etapa seguinte: a análise de dados.

Os resultados, obtidos por meio de 139 questionários, foram analisados na perspectiva de Lawrence Bardin (2016). Esta metodologia pressupõe três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações. O desenvolvimento destas etapas o leitor encontrará na sequência, no capítulo de análise de dados.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Este capítulo aborda questões referentes à formação do professor universitário no Brasil, apresentando algumas discussões e problemáticas que envolvem este processo. Estas discussões são relevantes para este TCC, pois o processo de formação de cada professor interfere nas suas práticas docentes, que é um fator muito importante para o *engagement* acadêmico.

A formação é o pilar do fazer pedagógico do professor, e ela se divide em duas modalidades: inicial – que será tratada na próxima seção – e continuada, que corresponde às práticas de formação que ocorrem após a graduação. Libâneo (2004, p. 227) afirma que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional contemplados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional [...].

A Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, traz alguns esclarecimentos:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015)

Desse modo, Romanowski (2007) auxilia na compreensão categorizando em duas modalidades a formação continuada, são elas: não formal e formal. A primeira corresponde à formação que acontece na ação docente e no ambiente escolar, como grupos de estudo, atividades de extensão, reuniões pedagógicas conforme foi supracitado. A segunda, por outro lado, corresponde a programas estruturados em espaços diferenciados do ambiente de trabalho

do professor, ou seja, na universidade em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado. É esta formação que será abordada ao longo deste capítulo.

Dentro da categoria de formação continuada formal, há uma diferença entre os cursos de especialização e pós-graduação e os cursos de mestrado e doutorado, que é a possibilidade de tornar-se professor universitário. Para que se consiga exercer a docência na universidade, é exigida por lei uma formação mínima. Fica estabelecido na LDB de 1996 que:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996)

Este modelo de formação para o magistério superior é pautado na pesquisa de determinada área, um “recorte” sob o qual o professor edifica seu conhecimento teórico-científico (CUNHA, 2001) e pode, então, adentrar na docência na Educação Superior. A docência universitária pode, pois, ser entendida como a “profissão que tem por natureza construir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 109). Ser professor universitário é, portanto, uma função bastante complexa e com algumas problemáticas que envolvem seu percurso.

Afinal, quem é o professor universitário? Franco (2001, p. 114) analisa este profissional sob várias óticas, mas o resume como aquele que

trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões.

Desse modo, é compreensível que a questão da identidade do professor seja uma pauta amplamente discutida, afinal, seu trabalho pode ter vários vieses. Então, como se forma a identidade do professor universitário neste cenário? Segundo Pimenta e Anastasiou (2011), aqueles que buscam formação em pós-graduação como Mestrado e Doutorado e tiveram sua formação inicial em áreas de licenciatura, tiveram a oportunidade de discutir aspectos importantes que permeiam o trabalho pedagógico. Porém, nem todos os mestres e doutores hoje formados tiveram sua iniciação profissional na área da educação. Neste sentido, onde ficam as discussões sobre os processos de ensino e de aprendizagem, metodologias, avaliação,

currículo e tantos outros elementos importantes do trabalho do professor e, conseqüentemente, da formação gradativa da identidade de professor? Gil (2011) afirma que os programas de pós-graduação são fundamentais na formação de profissionais não reprodutores, e sim construtores de conhecimento científico, mas a falta de disciplinas problematizadoras do trabalho pedagógico deixa um vazio no processo de formação. No entanto, apesar de ser pertinente essa questão, inclusive como possível temática de futuras pesquisas, a discussão desse TCC está focada nos professores formados na área da educação.

A identidade, no geral, é algo que se constrói com o tempo e, principalmente, com a reflexão sobre si. Por esse viés, se há reflexão, deve-se concluir que a identidade pessoal não é uma variável permanente e estável, mas sim algo em constante processo de construção e aprimoramento. A identidade profissional não foge deste processo, ela se constrói “com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais na profissão; na revisão das tradições.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 77). Sendo assim, deve-se pensar sobre o papel do professor e, sobretudo neste caso, do docente universitário. Popularmente, ainda se considera que o papel do professor é ensinar, é dar aulas, mas os processos que compõem o ser professor exigem muito além, pois é necessário estudos sobre a didática, as relações, políticas educacionais entre outros aspectos que permeiam a prática educativa (PASSOS, 2009). Sendo assim, o professor universitário não pode caracterizar-se apenas como alguém que sabe muito acerca de uma temática, pois o processo de construção de conhecimento exige outras habilidades, inclusive sobre relacionamento humano, resolução de conflitos emergentes e inevitáveis que o ato de professorar promove. Estas habilidades podem ser chamadas de *didática*.

O termo “didática” é compreendido como uma ação de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011), mas não se resume apenas a isso. A didática nesta pesquisa é entendida como a capacidade de

compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimento construídos e em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 49)

Neste sentido, os primeiros ensaios sobre ser professor universitário e construção da identidade se dão no ato investigativo do seu campo de atuação, bem como na sua própria atuação. Assim que se iniciam os processos de identificação e engajamento com a profissão, os formadores de professores (CAMPOS, 2008) tendem a contribuir com a instituição na qual trabalham. Uma vez assegurados de seu papel em sala de aula para com os alunos e com a sociedade, o professor também tem obrigações institucionais, isto é, ter postura investigativa perante as situações vivenciadas.

É necessário refletir sobre o que deve ser mantido e alterado, sendo, portanto, fundamental a clareza dos fins e valores. As raízes, crenças, hábitos e formas de ação podem significar resistências às práticas transformadoras. Daí a importância da clareza e compreensão do eu-professor existente em cada um de nós. Por isso, esse aspecto tem sido abordado nos processos de profissionalização não só da área da educação, mas também em diversas áreas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 114-115)

Tudo isso diz respeito às condições de trabalho e, por consequência, à autonomia na profissão, aspectos que podem ser considerados indicativos da qualidade do trabalho docente. O professor tem certos limitantes em seu trabalho, os quais podem ser entendidos como os “guias” já elaborados nas instituições: como avaliações externas e internas, indicativos de textos e bibliografia, os recursos disponíveis, currículo pré-estabelecido, entre outros (CAMPOS, 2008). Todavia, é nesta problemática que reside a capacidade de criatividade e de senso crítico do professor, e, portanto, a construção de sua identidade enquanto docente. Isto é, “o caráter de decisão deste professor sobre o que é prescrito modela e caracteriza a ação docente. O professor tanto executa como se adapta, recria e cria sobre o que é prescrito.” (CAMPOS, 2008, p. 69), contribuindo, também, com o crescimento da instituição enquanto nível de qualidade de ensino.

Ademais, Pimenta e Anastasiou (2011, p. 199) asseguram que a profissão de professor, e neste caso da Educação Superior, exige

alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, nunca de modelos.

Neste sentido, considerando que o “fazer pedagógico é inevitavelmente um fazer investigativo” (FRANCO, 2006, p. 123), a identidade do professor universitário enquanto

pesquisador e produtor de conhecimento se faz altamente necessária, pois, uma vez que esta identidade esteja formada – e em formação –, permite ao professor, de acordo com seus ideais e tendo em vista sua função enquanto formador de professores, analisar cada situação como única e não repetível, para construir novas maneiras de agir.

Por fim, corroborando com a ideia de Campos (2008), acredita-se que a melhoria na formação de professores está intrincada na relação teoria e prática, isto é, refletir teoricamente sobre a realidade concreta, a fim de gerar mudanças e pensamentos passíveis de aplicação, favorecendo a “qualidade profissional e identitária reclamada”.

Os profissionais docentes da Educação Superior da área da Educação trabalham, em sua maioria, em cursos de formação inicial de professores. Neste cenário, portanto, faz-se necessário abrir a discussão sobre esta formação e, também, porque os sujeitos envolvidos nesta pesquisa se encontram em cursos como estes, mais especificamente o de Licenciatura em Pedagogia. Dessa maneira, no capítulo seguinte, esta será a temática a ser abordada.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste capítulo, o texto encaminha-se para a temática da formação inicial. Para tal, serão abordados aspectos legais sobre a formação inicial, bem como serão elucidadas discussões sobre alguns dilemas que envolvem este processo.

A formação inicial de professores, atualmente, acontece em cursos de graduação (licenciaturas), os quais podem ser de áreas específicas, como Matemática, Letras, Geografia, História, Filosofia, Educação Física, Biologia, Química, entre outras, que habilitam o profissional licenciado a trabalhar na etapa da Educação Básica de acordo com sua área de formação. Além desses, também há o Curso de Pedagogia, que é a licenciatura que habilita profissionais para atuarem na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, na área de gestão educacional, bem como no Curso Normal a nível médio. O Curso Normal, aliás, também habilita profissionais para trabalharem nas mesmas áreas que a Pedagogia, salvo a gestão.

O professor é compreendido como

um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88)

Atualmente, a política de formação inicial deste profissional é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, fixadas pela Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015¹. Este documento federal normatiza os processos de formação exigidos para tornar-se professor. O Art. 9º das Diretrizes define que:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:
I - cursos de graduação de licenciatura;
II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
III - cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015)

¹ Em 7 de novembro de 2019, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº: 22/2019, no qual o objetivo é rever a atualizar as Diretrizes fixadas pela Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015. O parecer ainda está em processo de homologação.

A pauta da formação inicial de professores é amplamente discutida, visto que a qualidade da Educação Básica no Brasil não é muito inspiradora e que são exigidas múltiplas competências de diferentes naturezas do professor para que atenda seu público, que está constantemente em mudança. Estas competências dizem respeito, também, ao domínio da teoria e do conhecimento científico, mas não se restringem a isso. O processo educativo é muito complexo e abrangente, uma vez que seu trabalho é essencialmente humano. Neste cenário, é possível observar, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, uma preocupação com as características do perfil do egresso dos cursos de licenciatura. Segundo o Art. 5º, os cursos de formação de professores devem constituir um profissional capaz e atento

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições. (BRASIL, 2015)

Entretanto, mesmo as instituições de ensino que formam o professorado tendo que se adequar ao prazo já vencido de dois anos às novas Diretrizes, ainda podem ser observados antigos problemas: o distanciamento da academia ao contexto escolar, a dificuldade de se

trabalhar com a interdisciplinaridade, visto que as licenciaturas ainda organizam-se em disciplinas específicas, a dicotomia entre as disciplinas de cunho teórico e às relativas à docência e prática em sala de aula... Neste sentido, Gatti (2016, p. 166-167) afirma que:

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas.

Esta falta de atualização nos cursos de formação inicial pode justificar a falta de preparo dos professores nos diversos aspectos que permeiam o trabalho pedagógico, visto que as crianças chegam cada vez mais informadas, com diferentes características e perfis à escola. É importante ressaltar que os cursos de licenciatura específicos, que habilitam os professores a trabalharem uma área do conhecimento, já carregam em si as problemáticas supracitadas, imaginemos o Curso de Pedagogia, que trabalha com todas as áreas do conhecimento, em processos muito importantes da vida e do desenvolvimento das crianças. Além das crianças, ainda há de se lembrar de algumas outras modalidades nas quais os licenciados também atuam, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação do Campo, Educação em ambientes não formais, entre várias outras, que, na maioria das vezes, têm menos de um semestre dedicado a estudos específicos durante a formação inicial.

A essência da docência do professor é o ensinar, e isso está estreitamente ligado à aprendizagem, ou seja, o professor só ensina quando seus alunos aprendem. Sendo assim, é imprescindível a necessidade de remodelamento da formação inicial do professor. Libâneo (2011, p. 77-78) afirma que

o professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

Exige-se hoje do professor que, além de muitas outras coisas, promova a construção do conhecimento de seus estudantes. Apenas esta exigência já caracteriza a complexidade da ação docente, visto que os professores trabalham com turmas numerosas de estudantes, cada um com conhecimentos prévios diferentes, advindos de contextos múltiplos, e cabe à figura do professor articular a bagagem de cada estudante com o conhecimento escolar estruturado. Entretanto, nas entrelinhas deste processo, também se exige do professor que promova a

formação social, cultural, emocional, visando o desenvolvimento integral do estudante. Porém, é possível desenvolver todo esse conhecimento em cursos de formação inicial?

Quando se pergunta a um recém-licenciado se se sente preparado para sua profissão, é comum ouvir um “não” como resposta. O professor se constitui enquanto profissional, também, na sua prática. Nenhum curso de licenciatura é capaz de ensinar como resolver todos os problemas que acontecem em sala de aula, tampouco o professor pode prevêê-los, mas é essencial que, nos cursos de formação inicial, os graduandos tenham oportunidades de estudar o fato social que é a educação, à luz de fundamentos teóricos sobre a escola, sobre a sociedade e sobre sua própria função de professor.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada trazem no segundo parágrafo do Art. 13 as especificidades do currículo dos cursos de formação:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015)

No entanto, há um déficit entre o direcionamento das diretrizes e a concretização nos cursos de formação. Gatti (2016, p. 168) afirma que “as condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho”. Isto é, para que o trabalho real do professor na escola seja modificado, é necessário repensar a sua formação, visto que a formação da identidade e da prática do professor é o resultado da junção entre formação e experiência.

Neste sentido, abre-se a discussão sobre o foco deste estudo: a formação de pedagogos, a qual será abordada na próxima seção.

3.1 CURSO DE PEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA PARA COMPREENDER ASPECTOS ATUAIS

Nesta seção o leitor encontrará uma retomada histórica da constituição do Curso de Pedagogia no Brasil. Para além da história, também são abordadas algumas problemáticas que atravessam a caminhada do curso e, sobretudo, do profissional pedagogo no Brasil.

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil no ano de 1939 por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril, que tinha o intuito de formar bacharéis e licenciados em Pedagogia, com duração máxima de quatro anos. Os três primeiros anos eram destinados à aprendizagem obrigatória de sociologia geral e da educação, psicologia, história e filosofia da educação e, ainda, administração escolar. Aqueles que decidissem cursar também a licenciatura, com duração de um ano, debruçariam seus estudos sobre a didática e práticas de ensino (SILVA, 2006). Esta forma de organização ficou conhecida como “3+1”. Os profissionais bacharéis eram habilitados a trabalhar em cargos técnicos referentes à educação, enquanto os licenciados destinavam-se à docência. Com esse Decreto-Lei, ficou estabelecida a obrigatoriedade do bacharel em Pedagogia para exercer cargos de educação no Ministério da Educação².

O esquema “3+1” vigorou por mais de 20 anos e sofreu alteração apenas em 1969 com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, no qual foi extinta a divisão entre bacharéis e licenciados. Agora, eram formados os “especialistas” em quatro modalidades: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Administração Escolar, além do professor. Neste formato, os especialistas também seriam licenciados.

Dir-se-ia que, por esse caminho, se pretendeu superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou, jocosamente, como “especialista em coisa nenhuma”. Pelas habilitações procurou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de pedagogia; daí a reestruturação desse curso exatamente para atender à referida demanda. (SAVIANI, 2008, p. 49-50)

² No período da Ditadura Militar, houve uma fortificação do tecnicismo em todas as áreas de formação de profissionais, incluindo a educação. Esse período visou à formação de trabalhadores para a crescente sociedade capitalista, motivada principalmente pelo acordo entre a United States Agency for International Development (USAID) e o Ministério da Educação (MEC). Este acordo visava o amoldamento da educação brasileira à tendência de desenvolvimento da economia internacional, supostamente para o crescimento nacional, mas, na realidade, as verdadeiras beneficiadas seriam as corporações norte-americanas (SOKOLOWSKI, 2013).

Esta proposta comprimiu, num curto espaço de tempo, a formação de até quatro profissionais da educação, o que implica na queda da qualidade, uma vez que ou se formam bons professores, ou bons orientadores, ou bons supervisores, ou bons administradores/gestores ou bons inspetores, mas não todos juntos, num mesmo espaço e tempo (LIBÂNEO, 2006). Dessa forma, cada um dos profissionais formados pelo Curso de Pedagogia teria um conhecimento superficial de cada área de atuação, reforçando a ideia já citada de “especialista em generalidades”.

Em busca de uma formação de identidade do pedagogo e do Curso de Pedagogia, formou-se em 1994 a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que, segundo Saviani (2008), serviu – e ainda serve – para manter viva a discussão, problematização, indagações, estudos de problemáticas e apontamento de solução às questões relacionadas à formação de professores. Desse movimento, ainda segundo Saviani (2008), emergiram duas grandes ideias: a primeira é de que o alicerce da formação do educador é a docência, e a segunda é a ideia de “base comum nacional”. Esta referida base diz respeito a certa organização comum da formação de professores, e não sobre currículo.

Em 1996, foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ficou normatizado que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Por este artigo, já se pode perceber o cunho provisório do Curso de Pedagogia, uma vez que o profissional podia, pois, escolher formar-se apenas em nível médio, na modalidade normal, sem necessariamente precisar cursar a Educação Superior, e com isso não ter desvantagens, pois estava admitido na lei. Além disso, o Art. 64 (abaixo) apoiava ainda mais fortemente a provisoriedade da Pedagogia em nível superior, já que deixava a cargo das instituições de ensino que a formação de profissionais da educação não-docentes acontecesse em cursos de pós-graduação.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Pela lógica, então, os profissionais da educação podem cursar o Magistério em nível médio, cursar algum tipo de licenciatura (que não seja Pedagogia), e depois cursar a pós-graduação para atuarem na gestão escolar. Se assim o fizessem, estariam habilitados a trabalhar da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (por conta do magistério) e também na gestão (por conta da pós-graduação), sem terem passado, necessariamente, pela Pedagogia, mas por qualquer outro curso de licenciatura. Portanto, mesmo com a LDB homologada, as questões da identidade do pedagogo e do curso continuam em aberto.

Neste contexto, em 1998, no IX Encontro Nacional, realizado em Campinas, foi redigida pela ANFOPE a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”. Esta proposta tinha como principal ideia defendida a de que o *locus* da formação de professores para a Educação Básica e Superior fosse a universidade, na tentativa de universalizar a formação e desfazer as distinções entre os pedagogos e os demais licenciados (FURLAN, 2008).

No entanto, somente 10 anos depois foram criadas as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Nelas, fica estabelecido que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Com este documento, o pedagogo fica caracterizado como o profissional que tem sua formação baseada na docência, apto para trabalhar em espaços escolares e não-escolares, conforme descrito no Art. 2 e em seu primeiro parágrafo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do

conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006)

Neste cenário, com inúmeras leis e decretos ao longo dos anos, estaria formada a identidade do pedagogo? Franco (2006) levanta uma problemática que, ao que parece, não está esclarecida nem mesmo entre os profissionais envolvidos, quiçá na sociedade. Afinal, professor e pedagogo são sinônimos? A autora argumenta que, ao abreviarmos o pedagogo a professor, considera-se apenas a prática docente diretamente ligada à vivência escolar e se esquece da pesquisa, da problematização sobre a práxis docente, sobre a ação educativa em todas as suas esferas e a produção de conhecimento científico.

À medida que insistirmos que o pedagogo é por excelência o professor, ficará ampliado um vazio de formação, pois o professor, sozinho, não consegue e nem pode dar conta da educação necessária e exigida pelas demandas do mundo atual. Assim perguntamos: Qual será o profissional que está pensando, investigando, propondo, refletindo sobre esta formação? Qual é o profissional que irá direcionar o debate crítico sobre a formação docente? Qual será o profissional que irá investigar metodologias de formação? Qual será o profissional que estará avaliando, de modo emancipatório e transformador, as práticas educativas e docentes usuais, tirando delas o essencial à reflexão? Quem organizará e articulará os diversos saberes que convergem na prática docente? Quem organizará reflexões sobre a seleção de conteúdos que poderão compor as estruturas curriculares? (FRANCO, 2006, p. 107)

Quem, se não o pedagogo, será a resposta para todas essas perguntas? Desse modo, o pedagogo também é professor por formação, mas não somente. É ele que pode – e deve – refletir sobre as problemáticas que envolvem seu próprio trabalho, assim como é em todas as outras áreas. Dessa forma, a formação em Pedagogia, embora tenha sua fundação na e para a docência, também tem outros vieses de trabalho. Esta é a ideia de pedagogo que será tratada ao longo da pesquisa, um pedagogo professor, investigador, pensante de sua própria prática e campo de atuação.

Em vista disso, a próxima seção será pautada nas características do Curso de Pedagogia da UFFS/Erechim, visando compreender o perfil do pedagogo formado por esta instituição, pedagogo este que será o sujeito de pesquisa deste estudo.

3.1.1 CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS, CAMPUS ERECHIM

Nesta seção serão abordados os marcos da criação da Universidade Federal da Fronteira Sul, bem como um panorama geral do Curso de Pedagogia na instituição. Para

contextualizar a criação, estrutura, objetivo, perfil do egresso e do docente da UFFS – Erechim/RS e, sobretudo, do curso de Licenciatura em Pedagogia, será utilizado como fonte o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Pedagogia. Todas as informações a seguir têm sua origem fundada neste documento.

A Universidade Federal da Fronteira Sul foi criada por meio da assinatura da lei 12.029, de 15 de setembro de 2009, do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Entretanto, a iniciativa de criá-la não foi do governo, e sim de movimentos sociais da região Norte do Rio Grande do Sul, Oeste e Extremo Oeste de Santa Catarina e Sudoeste e Centro do Paraná, por meio de lutas e reivindicação de acesso democrático e gratuito à Educação Superior.

A universidade foi criada com vários campi (Erechim, Laranjeiras do Sul, Cerro Largo, Realeza e Chapecó) e, no dia 29 de março de 2010, iniciou-se o primeiro semestre letivo em todos eles³. Dentre eles, além do campus Erechim, os campi de Chapecó e Laranjeiras do Sul também contam com o Curso de Pedagogia. Segundo o PPC do Curso de Pedagogia, 2.160 alunos foram admitidos na universidade por meio de suas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009. Todos os esforços realizados para a consolidação de cursos de graduação na universidade resultaram em abertura de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em 2011, e *stricto sensu* em 2013.

O curso de Licenciatura em Pedagogia é realizado na modalidade presencial, conferindo aos egressos a titulação de professor. A cada novo ano são ofertadas, no campus Erechim, 50 vagas para o curso, que, atualmente, após passar por uma remodelação em sua estrutura, que entrou em vigor a partir do ano de 2018, tem carga-horária total de 3.285 horas, distribuídas em 4 anos e meio de duração (tempo mínimo). Além dos CCR's regulares, os alunos têm a exigência de completar 210 horas de atividades curriculares complementares (ACC's) de pesquisa, extensão e cultura.

O currículo do curso é dividido em três categorias: Domínio Comum, que corresponde às disciplinas que objetivam formação crítico-social e inserção no ambiente acadêmico; Domínio Conexo, que visa formação e diálogo interdisciplinar entre os cursos de licenciatura do campus; e Domínio Específico, que tem compromisso com a formação específica de cada curso.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, com o objetivo de proporcionar a formação de pedagogos habilitados a atuar na Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental,

³ Atualmente, também há um campus na cidade de Passo Fundo/RS.

curso Normal em nível médio, e cursos em áreas que sejam requisitados conhecimentos pedagógicos, veio para contribuir com as necessidades sociais desses profissionais, bem como com a necessidade de cursos de formação continuada pra os professores da região, visando elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, especialmente na rede pública.

Sendo assim, espera-se dos profissionais formados nesta instituição que utilizem os conhecimentos construídos ao longo de sua formação inicial para intervir em espaços escolares e não escolares que exijam conhecimentos pedagógicos, promovendo ações de transformação na sociedade, de modo a torná-la mais ética, igualitária e democrática; que compreenda o significado do que compõe seu trabalho especialmente no tangente à formação integral do ser humano. Deste modo, o PPC apresenta como características do perfil do pedagogo egresso:

- a) Sensibilidade social;
- b) Senso crítico;
- c) Consciência histórica;
- d) Capacidade de trabalho independente e em grupo;
- e) Autonomia intelectual e atitude investigadora;
- f) Capacidade de produção científica;
- g) Domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas;
- h) Capacidade de planejar a ação.

Sendo assim, espera-se que os profissionais egressos do Curso de Pedagogia tenham a capacidade de observar com sensibilidade o contexto no qual estiverem inseridos, não apenas para constatar a realidade, mas sim para analisá-la criticamente e fornecer subsídios para que os sujeitos envolvidos no processo pedagógico possam, também, perceber e analisar seu meio e construir maneiras de superar a exclusão social e as demais problemáticas nas quais possam estar envolvidos. Para isso, a atitude investigadora, o planejamento consciente de ações significativas e o domínio de conhecimentos científicos se apresentam tão importantes, pois, assim, o pedagogo consegue pensar autonomamente, de acordo com seus conhecimentos e capacidade de discernimento, sem cair em senso comum, e proporcionar a seus estudantes situações para que também pensem crítica e autonomamente.

Para tal, reitera-se a importância do ensino, da pesquisa e da extensão – compromisso da universidade –, pois são estes momentos que proporcionam aos graduandos, além da teoria discutida em sala de aula, a aproximação com a prática (escola) e, a partir destas experiências, se construam enquanto profissionais com as características acima citadas.

Nesse viés, é ideal que os profissionais docentes da universidade, também, tenham as características exigidas do pedagogo egresso da UFFS, uma vez que não se pode ensinar a ter sensibilidade social e senso crítico, por exemplo, sem os realmente ter e expressar por meio de suas ações. Ademais, exige-se dos professores universitários que tenham um consistente domínio teórico, formação em pesquisa e consciência social de sua atuação profissional. Além disso, espera-se que tenham conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da Educação Superior, habilidade de planejamento do ensino, ciência da psicologia da aprendizagem, conhecimento de diversas metodologias de ensino e de técnicas de avaliação. Resumidamente, o perfil esperado do professor universitário é de um profissional que busque “promover uma educação para cidadania e autonomia, na qual podemos depreender que o professor deva desenvolver suas aulas compreendendo o aluno como um sujeito ativo, um sujeito que pensa e produz sentidos sobre os saberes construídos e sobre sua realidade” (RADOMSKI, 2018, p. 53).

No que se refere à avaliação, o PPC do Curso de Pedagogia aponta que esta tem caráter processual de acompanhamento da construção ou não de conhecimentos acerca da disciplina. Os instrumentos ficam a cargo de cada docente, estando admitidas avaliações interdisciplinares, isto é, atividades avaliativas que interliguem e valham para duas ou mais disciplinas.

Ter conhecimento destas informações é importante, pois os sujeitos envolvidos nesta pesquisa estão se formando neste viés, e, portanto, se faz relevante saber se suas ideias de “bom” professor dialogam com a ideia do que é esperado destes pela instituição. Pensando no *engagement* estudantil, pode-se prever que, se os professores têm estas características e compreendam o aluno como sujeito protagonista do processo, podem promover aulas que envolvam a atenção e a motivação dos estudantes, contribuindo, assim, para o *engagement* no curso.

Neste cenário, o próximo tópico a ser abordado diz respeito ao foco desta pesquisa: *engagement* estudantil. Nele, será apresentado o conceito de *engagement* estudantil, sobretudo na Educação Superior, e discussões sobre os fatores que o influenciam.

4 *ENGAGEMENT* ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O conceito de *engagement* estudantil vem sendo estudado atualmente como o envolvimento, o empenho, o engajamento dos estudantes universitários em suas construções de aprendizagem na Educação Superior. Kampff (2018, p. 86) afirma que:

O termo *engagement* está presente em vários contextos, relacionando-se à maneira como as pessoas se envolvem em casos, atividades ou projetos, mantendo o foco de atuação e persistindo da busca dos objetivos relacionados.

Existem vários fatores que contribuem para o *engagement* estudantil. A própria instituição de ensino, por exemplo, por meio de políticas, organização, programas, currículo, até mesmo do espaço físico pode contribuir para que o *engagement* ocorra, ou não. Kampff (2018, p. 88) argumenta que “o currículo deve intencionalmente promover o *engagement* estudantil, em consonância com as demandas atuais de um mundo em transformação, oferecendo percursos formativos flexíveis e relevantes para o desenvolvimento social, acadêmico e profissional dos alunos”. Para isso, as instituições de Educação Superior precisam organizar seus documentos, como Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), levando em consideração as demandas de seus estudantes acadêmicos e as mudanças na sociedade. Dessa maneira, seria possível ofertar aos estudantes trajetórias acadêmicas mais personalizadas, de modo que a formação de cada um seja a mais proveitosa e significativa possível, afinal, “a universidade não pretende simplesmente produzir profissionais, senão proporcionar a formação integral de homens e mulheres que sejam capazes de desenvolver suas respectivas atividades profissionais dentro de parâmetro de autêntica excelência humana” (TEIXEIRA, 2018, p. 14).

O ponto crucial a ser tratado neste estudo é a prática docente dos professores neste processo de engajamento com o curso e com a profissão do pedagogo. Nesta perspectiva, são várias as ações docentes que podem ser apontadas como motivadoras para os estudantes. Ambientes que mostrem claramente altas expectativas referentes à aprendizagem, espaços que provêm apoio às necessidades, integração com várias pessoas de modo a promover a construção significativa de conhecimentos, retorno frequente sobre o desenvolvimento dos estudantes (TINTO, 2000 *apud* KAMPFF, 2018) são medidas que promovem o engajamento dos alunos e motivam a busca por envolvimento cada vez maior.

O professor universitário tem grande poder de influência na trajetória acadêmica de seus alunos. Sua metodologia, seu modo de avaliar, a construção de sua relação interpessoal com as turmas e com cada estudante são fatores de alta importância na escolha dos estudantes por dedicar-se ou não àquela disciplina, àquele objetivo. Corroborando com esta ideia, Wiebusch, Martins e Lima (2018, p. 195) afirmam que

a maneira como o professor entende o ensinar repercute em seu modo de desenvolver a prática pedagógica e, conseqüentemente, influencia a aprendizagem, reverberando, essencialmente, no interesse do estudante para se integrar como copartícipe de suas aprendizagens.

Neste sentido, evidencia-se que o entendimento do professor sobre o que seu trabalho envolve e significa reflete em suas ações, e suas ações refletem na formação inicial de um profissional que, possivelmente, carregará lembranças dos aprendizados de suas aulas nas suas práticas futuras, depois de graduado. O engajamento acadêmico, nesta perspectiva, tende a agregar à relação professor-aluno, pois ele é “um exercício de auto(trans)formação e autoconhecimento pessoal e profissional, de experiências individuais e coletivas, envolvendo todas as dimensões que constituem o ser professor” (WIEBUSCH; VITÓRIA, 2018, p. 65).

Considerando que o *engagement* é um conceito que engloba muitas variáveis, Vitória, Casartelli, Rigo e Costa (2018) contribuem para os estudos da temática definindo que há três categorias que envolvem o *engagement* acadêmico: a dimensão afetiva, a dimensão cognitiva e a dimensão comportamental. A dimensão afetiva abrange as relações emocionais, como a motivação, o desejo, a ligação pessoal, com áreas do conhecimento ou com a própria instituição. A dimensão cognitiva diz respeito ao trabalho intelectual desempenhado pelos acadêmicos em suas trajetórias. Por fim, a dimensão comportamental abarca ações individuais de cada aluno no comprometimento com sua vida estudantil, como entrega de trabalhos, frequência e outras atitudes desta natureza. Estas três dimensões mostram-se indissociáveis e, uma vez em desequilíbrio, o *engagement* tende a não acontecer.

Por muito tempo pensou-se que o desempenho acadêmico dos estudantes dependia exclusivamente de sua própria vontade de aprender. No entanto, as Instituições de Educação Superior (IES) podem – e devem – tomar ações que contribuam enormemente para o compromisso dos estudantes. O sentimento de identificação e a integração no ambiente acadêmico são elementos de suma importância para o *engagement* (KAMPFF, 2018), isto é, as instituições podem desenvolver movimentos de acolhida aos novos estudantes de modo que se sintam confortáveis e situados no novo ambiente. Da mesma maneira, os espaços

organizados para o público discente também contribuem para promover o bem-estar na universidade. No entanto, o professor tem um papel ainda maior, pois, mesmo que haja a melhor universidade em termos físicos, políticos, condições de acesso e permanência, caso as aulas não sejam interessantes e significativas, o resto poderia perder a importância.

Nas palavras de Rozek (2018, p. 118, grifo nosso), “no campo educativo, há necessidade de reconhecer o *diálogo* como elemento mediador de práticas e relações pedagógicas mais humanizadoras e que contemplem os diferentes sujeitos do processo educativo”. Nesta perspectiva, o diálogo apresenta-se como uma importante ferramenta na construção de condições para o bom desempenho dos alunos. Por meio da escuta atenta e sensível, os professores podem compreender as necessidades de seus estudantes e criar estratégias para melhorar as condições de estudo e, conseqüentemente, de seu próprio trabalho. O engajamento do aluno motiva o professor em seu ofício, pois este consegue visualizar resultados satisfatórios, turmas participativas, aprendizagens efetivas, fomentando mais vontade no docente em planejar suas aulas. Este planejamento, por sua vez, suscita ainda mais engajamento dos alunos, criando um loop incansável de bom desempenho (MARTINS; MACHADO, 2018), e este bom desempenho acarreta em benefícios para as IES.

No entanto, mesmo considerando a importância do *engagement* estudantil para o bom desenvolvimento das instituições, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) ainda não tem nenhum instrumento estruturado que indique o nível de engajamento dos estudantes. Considerar o *engagement* como item de avaliação institucional conferiria a ele a importância devida, bem como uma visibilidade maior. As entidades, dessa maneira, poderiam ter dados concretos para desenvolverem políticas que promovessem o *engagement* e, inclusive, expor para seu corpo docente o quanto ele é significativo no intuito de motivar ações que o promovam.

No cenário internacional, já existem instrumentos de avaliação que visam analisar o engajamento acadêmico. Segundo Martins e Ribeiro (2017), o principal deles é o modelo *National Survey of Student Engagement* (NSSE), dos Estados Unidos. A partir deste, foram criados outros mecanismos de avaliação no Canadá e na África do Sul. Estes instrumentos têm como eixos os seguintes aspectos: desafio acadêmico, interações dos estudantes, aprendizagem ativa e colaborativa, experiências educacionais enriquecedoras e suporte no ambiente do campus (KUH, 2001 apud MARTINS; RIBEIRO, 2017).

Observando estes eixos, podemos perceber que os itens considerados pelo NSSE envolvem a avaliação sob a ótica dos estudantes acerca das propostas dos professores, de seu envolvimento pessoal nas discussões em sala de aula e fora dela sobre as temáticas que

envolvem sua aprendizagem; sua relação com os membros da instituição de ensino, bem como com os demais alunos; as oportunidades de estudo além da sala de aula, como grupos de estudos, projetos de pesquisa, atividades comunitárias, estágios; e, também, o ambiente no campus como um todo.

No Brasil, os alunos de graduação passam por um sistema de avaliação chamado Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), que, como o próprio nome já sugere, busca avaliar a aprendizagem dos estudantes de maneira geral, sem se preocupar com os fatores que contribuem – ou não – para esta aprendizagem.

Resumidamente, compreende-se que o *engagement* tem múltiplas facetas e variáveis que contribuem para seu acontecimento. O estudante é a alma da universidade e, sendo assim, a necessidade de pensar em seu bem-estar e sentimento de pertença à instituição se faz cada vez mais importante, visto que a sociedade apresenta cada vez mais empecilhos para a permanência do aluno na universidade. Entre as ações que influenciam diretamente no desempenho do estudante está a prática do professor:

[...] é possível perceber, portanto, que, quanto mais os docentes interagem e prestam suporte aos discentes, maiores são, a mobilização por parte destes e o consequente engajamento. Dessa forma, as instituições de educação superior devem levar em consideração que o relacionamento entre professores e estudantes não pode ser meramente formal, pautado apenas na transmissão de conteúdos, nos saberes formais. Um professor de saber notável ao ignorar as dificuldades e potencialidades dos estudantes pode apresentar uma visão equivocada sobre os processos de ensino e aprendizagem e criar situações que, ao invés de promover o engajamento acadêmico, resulte em não engajamento (apatia, desmotivação, evasão) ou engajamento negativo (boicotes às aulas, não realização das atividades). (VITÓRIA; CASARTELLI; RIGO; COSTA, 2018, p. 268)

Diante dessas considerações, é possível germinar a reflexão sobre o ciclo do *engagement* observando três aspectos: instituição, professorado e estudantes. Estes três aspectos se relacionam da seguinte maneira: as universidades, caso promovam condições para o *engagement* acadêmico, motivarão seus professores a fazerem o mesmo, o que acarretará em práticas significativas de construção do conhecimento, que, conseqüentemente, mobilizarão os estudantes em suas trajetórias acadêmicas, resultando em bons resultados para as instituições. Toma forma, assim, um ciclo de crescente desenvolvimento e desempenho no ambiente universitário.

A temática central deste estudo, que é o *engagement*, tem muitos desdobramentos e vieses. No entanto, este TCC foca no *engagement* estudantil, mais precisamente nas condições oportunizadas pelos professores para promovê-lo, segundo a ótica dos estudantes.

A seguir, será apresentada uma sistematização dos estudos recentes sobre a temática desta pesquisa: *engagement* estudantil na Educação Superior. Esta sistematização será realizada a partir de uma pesquisa de Estado de Conhecimento e se faz importante, pois busca contemplar os trabalhos já publicados sobre esse assunto, abordando seus objetivos, metodologia, referencial teórico, resultados e conclusões. Esse tipo de pesquisa, por fim, busca localizar a presente pesquisa em suas aproximações e distanciamentos em relação ao que vem sendo publicado sobre o mesmo assunto.

4.1 ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE *ENGAGEMENT* NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Morosini e Fernandes (2014, p. 155) conceituam o Estado de Conhecimento como a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Na presente pesquisa, a busca realizada teve foco teses e dissertações que envolvessem a temática do *engagement* estudantil.

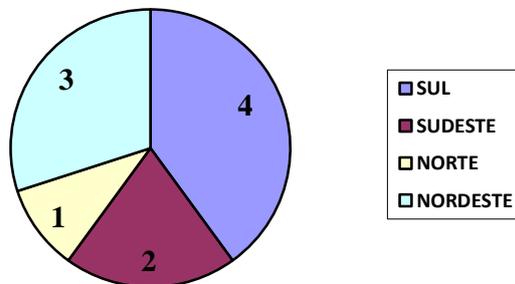
A plataforma escolhida para recolher dados sobre as pesquisas que envolvem o tema foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Esse portal reúne em um catálogo todas as teses e dissertações do país, no qual ficam disponíveis os metadados, sendo que as publicações originais, caso queiram ser consultadas, ainda encontram-se nos repositórios das instituições de defesa.

Sendo assim, foi realizada uma busca na BDTD com os seguintes descritores: “bom professor universitário”, “relação docente/aluno universitário”, “influência do professor no desempenho acadêmico”, “*engagement* estudantil”. Após a busca, foi possível encontrar precisamente 10 trabalhos que continham no título algum dos eixos pesquisados. Curiosamente, o eixo “*engagement* estudantil” não obteve nenhum resultado relacionado ao foco deste TCC.

Em seguida, foi realizada a leitura flutuante dos resumos destes trabalhos, e os principais dados (ano, autor, instituição de defesa, título, objetivos, referencial teórico, metodologia e resultados) foram tabelados no intuito de melhor visualização. Após a sistematização, foi possível inferir algumas conclusões sobre o conjunto de trabalhos reunidos na pesquisa.

No Gráfico 1, é possível visualizar o número de publicações por região do Brasil:

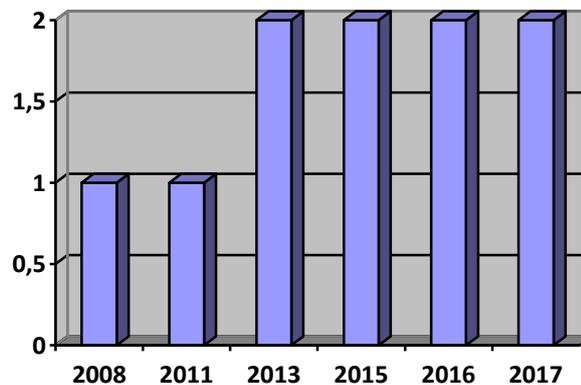
Gráfico 1: Número de publicações por região do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de fazer um recorte na pesquisa, no momento de busca foi selecionado o período de 10 anos, entre 2008 e 2018. Com este recorte, foi possível perceber que os estudos envolvendo os impactos das ações dos professores na trajetória acadêmica dos estudantes são relativamente recentes, conforme demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2: Número de publicações por ano



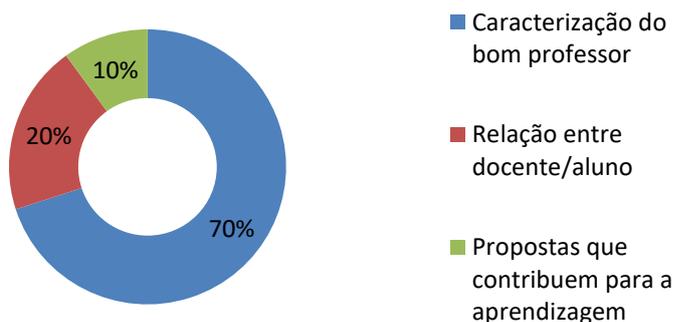
Fonte: Elaborado pela autora.

Interessantemente, todos os trabalhos selecionados utilizaram abordagens qualitativas em suas metodologias, sendo que os instrumentos variam entre aplicação de questionário, entrevistas, técnica de grupo focal, pesquisa bibliográfica, estudo de campo e estudo de caso.

Todos os trabalhos selecionados trazem em seus percursos metodológicos algum tipo de consulta aos estudantes.

No tangente aos objetivos, o Gráfico 3 traz os eixos pesquisados nas dissertações encontradas.

Gráfico 3: Eixos de pesquisa dos estudos relacionados ao *engagement*



Fonte: Elaborado pela autora.

O fato de que, mesmo que em pequena escala, está crescendo o número de pesquisas sobre os eixos temáticos apresentados no gráfico acima reafirma a importância que estes elementos têm nas trajetórias acadêmicas dos estudantes e mostra o grande valor da contribuição do professor nos processos de construção de conhecimento. Uma das dissertações encontradas afirma que “é preciso compreender que, apesar de ter seus limites demarcados por um programa com objetivos específicos explicitados, [...] a relação estabelecida entre professor e aluno, também, pode determinar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (ALMEIDA, 2015, p. 12).

Mesmo não tendo ligação direta com o termo “*engagement*”, as pesquisas tabuladas fazem referência aos elementos que o compõem, como é possível visualizar no trecho a seguir, retirado de uma das dissertações, a qual trata da percepção dos alunos sobre as atividades propostas pelos professores:

Vários outros fatores externos à dinâmica da sala de aula podem estar relacionados à percepção que os alunos têm das atividades que lhe são solicitadas, como exemplo, o pouco interesse ou afinidade com o Curso, com a disciplina, ou mesmo com o professor, além da falta de habilidade na utilização dos recursos para a busca de informações, entre outros. (PACHECO, 2008, p. 10)

As pesquisas trazem diversos elementos relacionados ao *engagement* estudantil em seus resultados. Os sujeitos das pesquisas sistematizadas apontaram algumas características

que consideravam importante em seus professores. Estas características podem ser agrupadas em eixos, conforme apresenta o Gráfico 4.

Gráfico 4: Resultados sobre o perfil do bom professor obtidos nas pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora.

O item “Realização profissional” é abordado nas pesquisas como a satisfação dos professores com suas carreiras profissionais, deixando transparecer em suas aulas a boa relação pessoal com seu objeto de estudo/trabalho. O segundo item diz respeito à trajetória prática do professor em relação ao conteúdo estudado, bem como às relações construídas pelo professor entre este conteúdo e as experiências práticas em sala de aula.

O terceiro item mencionado no gráfico é tangente ao conhecimento teórico e à formação dos professores na área na qual trabalham com os estudantes. Este item é fortemente citado pelos estudantes que participaram das pesquisas dos textos aqui sistematizados como sendo um item primordial no bom professor.

Os dois últimos itens estão relacionados um com o outro. Por “boa didática”, nas pesquisas, entende-se a habilidade do professor em organizar suas aulas, articular os processos avaliativos, explicar o conteúdo de maneira clara. O “bom relacionamento” vem atrelado a estas habilidades. A maior parte das pesquisas traz em seus resultados e conclusões a importância de uma boa relação entre o professor e os estudantes. Uma das pesquisas afirma que:

Pelos dizeres dos acadêmicos, entendemos que a relação afetivo-emocional também é importante na prática do bom professor. Essa dimensão é tão vital quanto os conhecimentos científicos, as estratégias de aprendizagem, o compromisso social e

moral dos docentes. Sabemos que o objetivo da academia é formar sujeitos autônomos, críticos, éticos e responsáveis, por isso a dimensão emocional é fundamental para o desenvolvimento de todo sujeito. (RIBEIRO, 2013, p. 128)

Portanto, de forma geral, os bons professores são caracterizados por uma sólida base de conhecimentos, gostar de sua profissão, oportunizar situações diversas de efetiva aprendizagem, relacionando com experiências práticas e, também, construir uma boa relação com os alunos. Outra pesquisa afirma que “envolver-se na aprendizagem do aluno pressupõe que o professor tenha uma atuação que seja referência para os mesmos, sem, contudo, se colocar como dono do saber” (ROCHA, 2011, p. 61).

O *engagement* acadêmico é “uma variável complexa e passível de investigação na medida em que envolve os múltiplos atores e as interações que se processam no ambiente acadêmico, gerando implicações que afetam toda a comunidade educativa, bem como a qualidade da formação universitária” (VITÓRIA; CASARTELLI, RIGO; COSTA, 2018). Sendo assim, é possível concluir que os apontamentos finais dos trabalhos selecionados encaixam-se nas variáveis que compõem o *engagement* acadêmico, visto que tratam dos professores e das práticas que favorecem a aprendizagem, definindo o que é um “bom” professor.

A pesquisa apresentada neste TCC buscou identificar as práticas dos professores que promovem o engajamento na UFFS/Erechim, no Curso de Pedagogia, e, portanto, contribuirá com o aumento do número de pesquisas sobre o *engagement*, visto que não se encontram muitos estudos publicados sobre o tema em nível de teses e dissertações, mesmo o tema sendo tão atual, importante e relevante para alunos, professores e instituições. Ademais, diferencia-se dos estudos apresentados nesta sistematização, pois tem foco específico nas práticas dos professores, sejam elas relacionadas ao conteúdo, às relações, a características pessoais numa perspectiva inteiramente estudantil.

Para investigar quais são as práticas e as características docentes que os estudantes consideram importantes para o *engagement* na UFFS/Erechim, foi necessário pesquisar teoricamente sobre a temática, realizar pesquisa de campo e analisar os resultados. Todo este percurso metodológico é apresentado no próximo capítulo.

5 METODOLOGIA

A pesquisa realizada utilizou uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2017), uma vez que seu foco foi a intencionalidade presente nos dados coletados. Desse modo, foram valorizadas as subjetividades que compõem o processo e, por consequência, influenciam no resultado final. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características quanto à sua organização e desenvolvimento. A *primeira* delas diz que a fonte direta de recolhimento de dados é o ambiente natural dos sujeitos, neste caso, a universidade. A *segunda* característica diz respeito aos dados, que não são números, mas sim palavras, ou seja, a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva. A *terceira* particularidade do estudo qualitativo é o interesse pelo processo, não apenas no resultado final, o que, interessadamente, dialoga com a *quarta* característica, que é a análise de dados de forma indutiva, isto é, os dados são recolhidos para que se conheça a realidade do estudo, não criando hipóteses antecipadas, mas sim as construindo no processo. E a *quinta* característica, afirmam os autores, é de que o significado é muito importante na abordagem qualitativa, ou seja, aqueles que investigam de forma qualitativa atentam-se ao que os sujeitos da pesquisa pensam, vivem, conhecem, para conhecer particularidades, afinal, a pesquisa é sobre um grupo específico de sujeitos, e não sobre uma população inteira.

Desse modo, tendo em vista que a pesquisa envolve variáveis humanas, é imprescindível que se utilize da perspectiva qualitativa, pois, embora os dados possam ser convertidos em números em algum momento do estudo, o que realmente foi valorizado é a subjetividade por trás de cada resposta obtida. Para tal, este estudo foi realizado em três etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado de Conhecimento e pesquisa de campo.

Neste sentido, o primeiro momento foi a pesquisa bibliográfica. Esta metodologia “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Severino (2010, p. 122) também contribui afirmando que

a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos.

Nessa direção, foram consultados livros e artigos científicos que tratavam de estudos relacionados à história e à constituição do curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, à

docência na Educação Superior, à formação inicial de professores e ao *engagement* estudantil também na Educação Superior. Esta consulta foi realizada, pois bons estudos são caracterizados por uma sólida base teórica, afinal “os bons investigadores estão conscientes de seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 52). Sendo assim, os principais autores utilizados foram Zabalza, Mentges e Vitória (2018); Rigo; Moreira e Vitória (2018); Saviani (2008); Gil (2011); Pimenta e Anastasiou (2011); Morosini (2001); Pimenta e Libâneo (2006); Gatti (2016) e Libâneo (2004, 2011).

O segundo momento utilizou-se do que Morosini (2014, p. 107) denomina como *Estado de Conhecimento*. Segundo a mesma autora, “pela leitura, além de revermos os apoios teóricos que fundamentam nossa temática, buscamos identificar o que já foi produzido em matéria de pesquisa sobre a mesma.”. Para tanto, será realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) buscando pelos temas relacionados a este estudo. As palavras-chave de busca foram: “bom professor universitário”, “relação docente/aluno universitário”, “influência do professor no desempenho acadêmico” e “*engagement* estudantil”. Todos os estudos, para serem selecionados, deveriam conter alguma das palavras-chave no título. Dos trabalhos encontrados, aqueles que dialogaram com a presente pesquisa foram categorizados por seus aspectos mais importantes, tais como ano de publicação (entre 2008 a 2018), objetivos da pesquisa, metodologia utilizada para o desenvolvimento e análise dos dados, resultados obtidos e as conclusões que os autores chegaram. Essa pesquisa teve como meta construir uma ideia inicial sobre o que está se pesquisando e publicando sobre a temática da relação do professor universitário com o desempenho acadêmico e profissional dos alunos.

Após a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de Estado de Conhecimento, a fim de atingir o objetivo geral desta pesquisa, que era compreender como o professor e suas práticas contribuem para o *engagement* acadêmico no Curso de Pedagogia da UFFS – Erechim/RS na perspectiva de estudantes do curso, foi necessário conhecer as ideias formadas pelos estudantes sobre seus professores universitários. Este levantamento foi feito por meio da aplicação de questionário⁴. Gil (2008, p. 121) define “questionário” como

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças,

⁴ Modelo em anexo.

sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Desse modo, participaram da pesquisa 139 estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS – Erechim/RS. Foram contempladas todas as turmas do curso, totalizando cinco turmas. Esses alunos têm entre 18 e 69 anos, estudantes de escola pública em sua maioria e advindos de variadas regiões do Brasil, principalmente do sul.

Visto o grande número de sujeitos envolvidos na pesquisa, foi escolhido utilizar questionário como instrumento de coleta de dados, mas não apenas por isso. Gil (2008, p. 121) afirma que:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Fachin (2006) alerta que é necessário considerar os aspectos materiais e técnicos durante a elaboração do questionário. Os aspectos materiais dizem respeito à estética visual e organização das questões. Esse cuidado facilita o preenchimento pelo participante, mas também a tabulação dos dados posteriormente. Os aspectos técnicos dizem respeito ao conteúdo das questões.

Sob esse foco, é necessário atentar-se aos tipos de questões, pois é por meio delas que as respostas serão obtidas. Portanto, elas devem ser claras, sistemáticas, não passíveis de dupla interpretação, nem indutivas. As perguntas são divididas em duas categorias: abertas e fechadas. As abertas

são aquelas que dão condição ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que se está questionando; as respostas são de livre deliberação, sem limitações e com linguagem própria. Com estas respostas, pode-se detectar melhor a atitude e as opiniões do pesquisado, bem como sua motivação e significação. (FACHIN, 2006, p. 163)

Já as questões fechadas correspondem àquelas de múltipla escolha “em que o pesquisado escolhe sua resposta em um conjunto de categorias elaboradas juntamente com a questão. Esse tipo de questão direciona o pesquisado para as alternativas já estruturadas; não há liberdade para que ele expresse sua opinião” (FACHIN, 2006, p. 165). Desse modo,

considera-se que o ideal é um equilíbrio entre os dois tipos de questões, de modo que o objetivo do questionário seja atingido.

Há diversas vantagens em utilizar o questionário como instrumento de recolhimento de dados. Entre as vantagens, como já mencionado, está a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam em locais distantes do pesquisador; o questionário colabora com a garantia do anonimato dos sujeitos; pode ser respondido no momento em que o participante achar mais conveniente; protege o pesquisado da influência do pesquisador, podendo utilizar seus próprios ideais (GIL, 2008). Entretanto, exclui os analfabetos; se não for bem organizado ou se for muito extenso, é passível de muitas desistências; e normalmente os sujeitos não têm a oportunidade de esclarecer dúvidas com o pesquisador (FACHIN, 2006). No entanto, considerando o objetivo do presente projeto, o questionário foi eleito o instrumento mais adequado para recolhimento de dados.

Para tal, foram elaboradas questões abertas e fechadas relacionadas à: a) escolha dos discentes pelo Curso de Pedagogia; b) fase em que estão cursando; c) qual área de atuação têm se identificado mais (Educação Infantil, Anos Iniciais, Nível Médio); d) possíveis motivos que contribuíram para esta identificação; e) aspectos que julgam importantes num “bom” professor; f) pretensões futuras (seguir na área da educação ou não).

Antes de responder o questionário, os sujeitos da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Informado⁵, no qual ficou declarado que suas respostas poderiam ser utilizadas nesta pesquisa, desde que suas identidades fossem preservadas. A questão ética em pesquisas qualitativas é bastante importante, visto que, muitas vezes, são informações pessoais que estarão sendo tratadas, e o sujeito envolvido na pesquisa não pode ser prejudicado. Nesse cenário, geralmente utiliza-se de nomes inventados para que não se revele a real identidade do participante (LÜDKE; ANDRÉ, 2017).

A etapa seguinte foi a análise dos dados. As respostas obtidas por meio dos 139 questionários foram analisadas pelo viés da Análise de Conteúdo, de Lawrence Bardin (2016). Esta metodologia é dividida em três etapas:

1) *Pré-análise*: consiste num período organizacional, no qual é definido o material a ser submetido à análise – neste caso os questionários –; as hipóteses sobre os resultados a serem obtidos; o objetivo no qual se propõe chegar analisando as respostas; e a categorização de elementos essenciais que fundamentem a interpretação final.

⁵ O Termo encontra-se nos Apêndices desse TCC.

2) *Exploração do material*: esta etapa corresponde à aplicação propriamente dita dos termos definidos na pré-análise.

3) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*: após o material já ser explorado, o seguinte passo é analisar os resultados, podendo gerar gráficos, diagramas, quadros, figuras, de acordo com os elementos fundamentais extraídos e, por fim, interpretar os dados a fim de confirmar ou refutar as hipóteses iniciais, ou criar novos vieses de análise.

Para isso, foi necessário definir o *corpus* da pesquisa. Segundo Bardin (2016, p. 126), “o *corpus* é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Sendo assim, o *corpus* deste TCC foram os 139 questionários.

Ademais, foi feita a construção de um conjunto de categorias descritivas (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). Para Bardin (2016, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Portanto, essas categorias descritivas fizeram alusão aos principais aspectos apontados nos questionários, seja por maior incidência de palavras ou frases, por grau de significância ou por temáticas. A categorização é realizada para organizar de maneira sistemática os dados brutos encontrados durante a pesquisa (BARDIN, 2016). Para que as categorias sejam relevantes, segundo a mesma autora, há alguns itens a serem considerados. O princípio de exclusão determina que uma categoria deve anular a outra de modo que um elemento não possa se encaixar em mais de uma. Corroborando com isso, há o princípio de homogeneidade, o qual explica que apenas um único princípio deve comandar a categoria. Além disso, há a pertinência, que significa que a categoria deve ser relevante para a pesquisa. O princípio de objetividade e fidelidade determina que “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (BARDIN, 2016, p. 150), e por último, o princípio da produtividade garante que os dados categorizados garantam resultados promissores. Todos esses itens foram observados no momento da construção das categorias do presente estudo.

Com base nos dados categorizados, a pesquisa direcionou-se à interpretação e discussão dos resultados obtidos. Esta análise se fez à luz do embasamento teórico supracitado, relacionado aos temas das categorias. As categorias construídas para a análise de dados foram (a) Motivações iniciais da escolha pelo Curso de Pedagogia; (b) Características e práticas docentes valorizadas pelos estudantes; e (c) Perspectivas futuras, as quais serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo desse TCC.

6 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo é destinado à análise dos dados coletados por meio de questionários entregues a estudantes de todas as fases do Curso de Pedagogia da UFFS – Erechim/RS com o objetivo de compreender como o professor e suas práticas contribuem para o *engagement* acadêmico na instituição. A pesquisa coletou um total de 139 questionários⁶, os quais contavam com perguntas objetivas e subjetivas sobre: I) os motivos pelos quais escolheram cursar Licenciatura em Pedagogia; II) qual fase do curso se encontram; III) com qual área de atuação têm se identificado mais e por quê; IV) características que consideram importantes no professor universitário; V) características valorizadas nas aulas; VI) perspectivas futuras na área da Educação. Estas perguntas foram elaboradas a fim de identificar o perfil de professor e de aulas que atraem e envolvem os estudantes em suas trajetórias acadêmicas. Ao passo em que os estudantes tiverem suas respostas citadas no texto, a fim de preservar sua identidade, será utilizado um código⁷ para identificá-los.

A fim de melhor organizar os dados obtidos, foram definidas três categorias de análise, as quais compõem as próximas subseções: (a) Motivações iniciais da escolha pelo Curso de Pedagogia; (b) Características e práticas docentes valorizadas pelos estudantes; e, por fim, (c) Perspectivas futuras dos estudantes. As categorias foram definidas de acordo com o direcionamento das perguntas do questionário, bem como pela relevância das respostas obtidas para esta pesquisa.

Considera-se importante levar em consideração as motivações iniciais pela escolha do Curso de Pedagogia, pois, após ser realizada uma leitura flutuante do material recolhido, percebeu-se que muitos dos estudantes não tinham a Pedagogia como primeira opção de escolha, mas, com o aprofundamento dos estudos sobre a área, acabaram envolvendo-se com o curso e com a profissão. Neste sentido, a segunda categoria de análise foi estabelecida, pois aborda muitos dos motivos pelos quais os estudantes engajaram-se e envolveram-se com o curso. A terceira categoria foi definida pela grande incidência de menções às práticas dos professores, isto é, um grande número de estudantes sinalizou que carregarão em suas trajetórias profissionais as “inspirações” de seus professores universitários para suas futuras salas de aula.

⁶ Os questionários foram entregues durante as aulas, com a presença dos docentes. Desta forma, os questionários foram entregues aos alunos presentes, recebidos de volta e analisados

⁷ O código será sempre iniciado pela letra E, indicando “estudante”, seguido pelo número de seu questionário e, em seguida, a fase que está cursando. Por exemplo, E13_6.

6.1 MOTIVAÇÕES INICIAIS DA ESCOLHA PELO CURSO DE PEDAGOGIA

Ser professor nos dias atuais pode não parecer uma boa escolha aos olhos de muitas pessoas considerando o desprestígio social, as perseguições, o salário, as dificuldades que envolvem a profissão, a falta de recursos, e outros tantos desafios. No entanto, ainda assim, muitas pessoas seguem ingressando em cursos de licenciatura, e aqui, sobretudo, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Muitos dos sujeitos da pesquisa sinalizaram em seus relatos que desde muito cedo gostariam de ser professores e professoras:

Porque sempre quis ser professora e me identifico com a profissão. (E33_4)

Por ser um sonho de criança, quando era mais pequena, nos anos iniciais e até no ensino médio adorava ajudar os meus colegas nas atividades, ajudando até mesmo a professora da turma. (E36_4)

Escolhi cursar licenciatura, pois sempre quis ser professora desde pequena. (E43_4)

Por sempre ter gostado dessa área, por poder trabalhar com pessoas e educação. (E55_4)

Porque sempre tive o desejo de ser professora. A Pedagogia foi uma consequência [...]. (E137_10)

Este desejo por seguir a docência é construído ao longo da trajetória de vida de cada um, de acordo com suas experiências na escola. Nenhum outro profissional, antes de chegar à universidade, passa tanto tempo em seu futuro ambiente de trabalho como o professor. Desde lá, se observa e se constitui o que Pimenta (2009) chama de identidade profissional. Segundo a mesma autora, “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 2009, p. 19).

Neste sentido, a significação social da profissão professor é elemento importante para a escolha da docência e, nos resultados obtidos, percebe-se isso nas frases abaixo retiradas de alguns questionários, oriundas da pergunta “Por que você escolheu cursar Licenciatura em Pedagogia?”:

Porque eu acredito que a transformação do mundo acontece com as pessoas e, formar pessoas, sobretudo crianças, é a forma [...] que encontrei de transformar. (E25_4)

Admiração pelo ensinar, considero uma profissão muito importante. (E31_4)

Escolhi o curso de Pedagogia, pois sempre foi um desejo contribuir de ampla forma positiva para melhorar os tantos problemas que a Educação enfrenta. (E69_6)

A representação do professor para um aluno pode, também, ser motivo de opção pela docência. Ao longo da vida, cada pessoa conhece inúmeros professores e, destes, alguns são recordados por bons e outros por maus motivos, criando, assim, o ideal do que ser e do que não ser enquanto docente. Os estudantes pesquisados também trouxeram relatos em suas motivações sobre bons e maus exemplos:

Sempre sonhei em ser professor e seguir os passos de meus mestres. Decidi cursar a Pedagogia, pois posso ser como eles. (E45_4)

Pela vontade de fazer pelas crianças o que não foi feito por mim, de usar novas metodologias e poder contribuir para a formação e vida de muitas crianças. (E86_6)

A formação da identidade profissional está profundamente intrincada na prática docente, pois aqueles professores que significam sua profissão, compreendem sua importância social e carregam isso em suas trajetórias certamente deixarão transparecer em sua atividade a boa e significativa relação que têm com seu ofício. Desta maneira, poderão inspirar e motivar estudantes em busca da docência, conforme trechos abaixo. Professores assim, no meio universitário, são potencializadores do *engagement* estudantil:

[...] sempre admirei meus professores, que apesar de terem práticas tradicionais, me motivaram a escolher este curso. (E54_4)

[...] desde criança sempre me encantei pelos meus professores e acho que isso foi o que fez eu me apaixonar mais ainda por essa profissão. (115_8)

[...] desde muito pequena eu dizia que ia ser professora, a minha inspiração foi a primeira professora que eu tive. (E118_8)

[...] Na adolescência tive a oportunidade de frequentar o magistério, no entanto, a admiração e gratificação pela profissão aumentou fazendo-me perceber e decidir o que queria para meu futuro, então busquei formação no curso de Pedagogia. (E135_10)

Talvez por compreenderem a importância social, há alguns relatos de influência familiar na escolha pela docência. Alguns sujeitos da pesquisa apontaram que seus familiares mais próximos demonstraram desejo de que escolhessem esta profissão. Sendo assim, é possível interpretar que o papel do professor na sociedade ainda é visto por muitos como importante e reconhecido.

Por outro lado, observa-se também um grande número de pessoas que não escolheu a Pedagogia como primeira opção, mas que, no entanto, após iniciar seus estudos acerca desta

ciência, ou até mesmo entrar em contato com a realidade escolar por meio de estágios, mudaram de opinião e encontram-se satisfeitos com sua escolha. O fato de estudantes que não optaram pela Pedagogia em primeira instância envolverem-se com o curso pode ser apontado como um reflexo do *engagement* estudantil. Aulas envolventes, propostas bem elaboradas, conhecimento teórico bem estruturado, professores acolhedores podem motivar os estudantes a se engajarem na área da Educação.

Sobre os estágios, obrigatórios ou não, é possível afirmar que constituem o processo de formação e reafirmação de identidade do professor visto que, “no embate do ‘chão de sala de aula’, relações e representações sobre ser professor são ratificadas ou retificadas, angústias e questionamentos antes circunscritos a momentos pontuais, tornam-se parte do cotidiano e levam à tomada de decisões” (CARLOS et al., 2010, p. 109). Neste sentido, aqueles que não tinham certeza de sua escolha, no momento em que se depararam com a realidade de sua futura profissão, agora como professores e não mais como alunos, reafirmaram seu compromisso com a Pedagogia e com a educação de forma geral.

Muitos dos relatos, ainda, trazem como motivação inicial o gosto por crianças e pelos encantos da infância. Um trecho de um questionário (citado abaixo), no entanto, traz uma reflexão bastante importante:

Em um primeiro momento [a escolha] foi pelo fato de gostar de crianças, justamente por conviver e pela experiência que o magistério proporcionou, mas após o decorrer do curso pude perceber que a Pedagogia vai muito além do gostar de crianças. (E130_10)

O Curso de Pedagogia, embora tenha ligação direta com a educação formal e não-formal de crianças, exige reflexões muito profundas e complexas sobre educação. Antes de chegar à escola e trabalhar com as crianças, há de se entender todo um processo que envolve a educação, sobretudo a educação brasileira, como a sua história, seus princípios, compreender e analisar sociologicamente e filosoficamente os fenômenos educacionais, conhecer e interpretar a legislação, entender sobre os processos psicológicos e cognitivos da aprendizagem e do desenvolvimento humano, as teorias da educação, entre tantos outros fatores que envolvem o fazer pedagógico. Segundo Pimenta e Anastasiou (2011, p. 66), podemos compreender

a Pedagogia – enquanto campo teórico da prática educacional que não se restringe à didática da sala de aula nos espaços escolares, mas está presente nas ações educativas da sociedade em geral –, possibilita que as instituições e os profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas se apropriem criticamente da

cultura pedagógica para compreender e alargar a sua visão das situações concretas nas quais realizam seu trabalho, para nelas imprimir a direção de sentido, a orientação sociopolítica que valorizam, a fim de transformar a realidade.

Além disso, o curso de Pedagogia abre um leque de possibilidades de campo de atuação dentro e fora da escola. Alguns estudantes descobrem ao longo do curso as variadas áreas de atuação pedagógica. No entanto, alguns trazem em suas motivações iniciais este fato, conforme relatos abaixo:

Sempre me interessei pela área da Educação e vejo na Pedagogia um leque aberto de possibilidades para atuar na área. (E90_8)

Escolhi cursar Pedagogia, pois me abriu muitas portas no mercado de trabalho. (E119_8)

Escolhi cursar Pedagogia pelo campo de atuação que a formação abrange. (131_10)

Por ter abertura para trabalhar em diversos espaços. (E132_10)

É apontado pelos sujeitos da pesquisa que perceberam a vasta área de trabalho que esta graduação lhes oferece após iniciarem os estudos, principalmente sua identificação com a pedagogia hospitalar, gestão escolar e educação inclusiva.

Outro ponto bastante importante, ou até mesmo indispensável, presente nas manifestações dos estudantes nos questionários, é a oferta do curso noturno em uma universidade pública e gratuita. O fato de a Pedagogia ser ofertada no campus no período da noite possibilitou que pessoas com mais idade tivessem a oportunidade de obter uma graduação. Muitas delas sempre quiseram ser professores, mas não tinham a oportunidade, ou aquelas que são mais jovens cursavam outra graduação e transferiram para a Pedagogia. Da mesma maneira, mesmo que em menor quantidade, também há relatos de pessoas que não tinham a Pedagogia como primeira opção, mas que, entre as graduações ofertadas na universidade no período noturno, esta era a que mais lhe agradava. Terribili Filho e Raphael (2009, p. 25) afirmam que, no Brasil, “é imperativo que políticas educacionais estabeleçam metas concretas de crescimento na oferta de vagas de instituições públicas para este período, sejam elas federais ou estaduais”.

Há um relato muito significativo que diz respeito especificamente à Pedagogia na UFFS – Erechim/RS, na qual a estudante que migrou da Pedagogia de uma universidade privada da região para a da UFFS, afirma o seguinte:

Aqui as aulas são mais atrativas, trabalhos construídos com envolvimento e hoje adoro o que estudo. (E78_6)

Este relato dialoga com o perfil dos docentes que a universidade busca: professores com sólido conhecimento teórico, que tenham habilidade de planejar o ensino, sensibilidade social, conhecimento de diferentes metodologias de ensino e, assim, conseguindo proporcionar as aulas citadas acima.

Em suma, pode-se afirmar que os principais motivos dos estudantes da UFFS – Erechim/RS terem escolhido cursar Pedagogia são: (a) o desejo desde muito cedo por ser professor; (b) o fato do curso ser ofertado no período noturno; (c) influência familiar; e (d) inspiração em professores da Educação Básica.

Conhecidos os motivos iniciais, em seguida, serão explanadas as características e práticas docentes que os estudantes consideram importantes em seus professores, as quais os fazem envolverem-se com o curso.

6.2 CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS DOCENTES VALORIZADAS PELOS ESTUDANTES

Na seção anterior, vimos que muitos estudantes não tinham a Pedagogia como primeira escolha de curso, no entanto, na medida em que iniciaram seus estudos, acabaram gostando e se identificando com esta área do conhecimento. Nesta seção, portanto, serão apresentadas as características dos professores e de suas práticas consideradas ideais ou importantes pelos estudantes. Estes apontamentos serão apresentados, pois são parte crucial na identificação dos acadêmicos com o curso e, também, são fatores decisivos que contribuem para o *engagement* estudantil, tema deste TCC.

Schwartz e Bittencourt (2012), em um estudo que buscou caracterizar o bom professor na perspectiva de estudantes e professores, constataram que:

É possível perceber que as habilidades requeridas pelo avanço das tecnologias e das diferentes formas que o trabalho vem assumindo impõem a exigência de competências distintas dos professores e dos alunos, para priorizarem, entenderem e interpretarem informações, o que implica, também, estar habilitado a transitar pelas diferentes áreas do conhecimento e das relações existentes entre elas. (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012, p. 3)

Neste sentido, as concepções de características e práticas docentes consideradas importantes podem diferir entre os professores e os estudantes. Brauer (2012) ajuda a compreender algumas características de um ensino de qualidade na universidade apontando

quatro tópicos: i) estabelecer e manter uma boa relação com os estudantes; ii) designar um contrato entre professor e estudantes; iii) servir-se de metodologias de aprendizagem ativa; iv) condicionar um ambiente de elevada atenção dos estudantes.

Estes itens dialogam com os resultados obtidos em uma questão respondida pelos sujeitos da pesquisa, na qual precisavam classificar algumas qualidades profissionais dos professores em pouco importante, importante ou extremamente importante, conforme quadro a seguir.

Quadro 1: Qualidades profissionais valorizadas pelos estudantes.

Qualidades profissionais	Pouco Importante	Importante	Extremamente importante
Conhecimento teórico		17,99%	82,01%
Experiência profissional	8,63%	51,80%	39,57%
Organização e planejamento		10,79%	89,21%
Propostas inovadoras e não-tradicionais		19,42%	80,58%
Capacidade de comunicação		28,78%	71,22%
Boa relação afetiva com os estudantes	0,72%	25,90%	73,38%
Propostas de avaliação coerentes		21,58%	78,42%

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta sistematização ilustra que a maioria dos estudantes considera todas as características supracitadas no quadro importante ou extremamente importante e, ainda que sejam valorizadas algumas características arraigadas em práticas de ensino tecnicista e tradicional, como o domínio do conteúdo, comprometimento e organização do professor, também são ressaltadas como indispensáveis algumas qualidades centradas nas relações interpessoais e práticas mais voltadas à aprendizagem ativa dos estudantes.

Entre elas, ressalta-se a importância atribuída à boa relação afetiva estabelecida entre docente e alunos, somando pouco mais de 99% das respostas entre importante ou extremamente importante. Segundo Brauer (2012, p. 19), referindo-se a professores, “por vezes, seu ensino será mais ‘eficaz’ se você investir 15 minutos em uma atividade que permita melhorar suas relações com seus alunos, mais que investi-los em alguma melhoria de seu PowerPoint”. Este ponto é facilmente compreensível se for feita uma busca pelas memórias de professores que passaram pela trajetória de formação de cada um. Aqueles que conseguiram, durante suas aulas, criar relações afetivas de confiança, admiração e segurança, certamente também construíram conhecimentos mais significativos do que aqueles que não os fizeram.

A docência é uma atividade feita essencialmente de relações: professor/aluno, aluno/conteúdo, professor/instituição, instituição/aluno, e é no bojo dessas relações que se dão os processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, uma prática docente sem um positivo

vínculo emocional estabelecido muito provavelmente não será uma prática significativa, mas, se houver esta ligação, as possibilidades de significação certamente serão muito maiores. Tardiff e Lessard (2011, p. 35) afirmam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores”. Considerando isso, pode-se prever que esta resistência ou participação se baseie, entre outros fatores, na relação construída entre docentes e estudantes.

O estudo de Schwartz e Bittencourt (2012) sobre as qualidades valorizadas no bom professor universitário trazem alguns apontamentos que diferem entre alunos e professores. Os alunos consideraram importante o domínio teórico dos conteúdos trabalhados, competência sobre a disciplina a qual ministra suas aulas e um olhar sensível e investigativo. Por outro lado, os professores apontaram a importância de conhecer o contexto dos estudantes, conhecimento teórico, “do respeito ao aluno, da constante produção científica, da importância da transposição didática, da flexibilidade e da disponibilidade” (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012, p. 10).

Brauer (2012) cita um outro estudo, de Buskit & Saville (2001), no qual são apontadas atitudes dos professores que favorecem a boa relação com os estudantes, sendo elas: ter disponibilidade antes e depois da aula para atendimentos, estimular discussões em classe, mostrar interesse pelos estudantes, partilhar experiências pessoais, exemplificar conteúdos com ilustrações cotidianas, entre outros. Coincidentemente, estas características também foram citadas, de uma forma ou outra, pelos sujeitos da presente pesquisa.

Além destas características supracitadas, os estudantes apontaram outros aspectos importantes nos docentes e nas práticas desenvolvidas. Um termo muito utilizado pelos estudantes para caracterizar as aulas nas quais mais participam e se envolvem foi “dinâmica”. Os alunos apontaram que há necessidade de haver espaço para o diálogo durante as aulas, como é possível perceber nos relatos abaixo:

Entendo que às vezes é necessário que tenha aulas expositivas, porém, participo mais quando há dinâmicas, quando o professor permite que os alunos se expressem. (E52_4)

Mesmo sendo um professor universitário as aulas precisam ser interativas e que nos chamem a atenção como um todo. Que nos instigue a dar nosso melhor diante de qualquer atividade proposta, sendo avaliativa ou não. (E61_4)

Uma aula dinâmica, na qual podemos participar e não como ouvintes da aula. (E97_6)

Neste sentido, faz-se necessária uma reflexão sobre as aulas demasiado expositivas e teóricas. Embora se entenda a necessidade de, vez ou outra, haver uma aula assim, quando torna-se rotineiro, os estudantes já vão à universidade possivelmente desanimados. A aula expositiva tem seus benefícios para o professor, assim como o estudante também aprende com ela, mas é preciso refletir sobre seu planejamento e execução.

Na estratégia de aula expositiva se garante a relação tempo/conteúdo com maior propriedade. Pode-se até dividir o número de tópicos a serem repassados pelo número de aulas ou palestras, e tem-se todo o ‘programa vencido’... Vencer o programa não é garantia de ensino ou aprendizagem, nem de possibilitação do profissional necessário à realidade dinâmica e contraditória. *Assistir a aulas* como se assiste a um programa de TV e *dar aulas* como se faz uma palestra não é mais suficiente: estamos buscando modos de – em parceria – *fazer aulas*. (ANASTASIOU; ALVES, grifo do autor, 2010, p. 78)

Cabe aqui, ainda, discutir um dos motivos pelos quais os estudantes não se envolvem com estas aulas. A maioria dos alunos de cursos noturnos, como é a Pedagogia da UFFS/Erechim, são trabalhadores e, sendo assim, quando chegam à universidade, estão vindo de uma jornada extensa e cansativa de trabalho, como expõem os estudantes a seguir:

O professor universitário precisa criar uma relação com seus alunos, propor atividades diferentes e ser exigente sim, mas sabendo que os alunos que estão em sua sala estão cansados e provavelmente vieram de uma jornada de trabalho cansativa. (E48_4)

Entender que os alunos têm outros compromissos além de estudar. (E81_8)

Professor compreender que a maioria dos estudantes são trabalhadores e por esse motivo não possuem muito tempo para estudar em outro horário que não seja na aula, e com isso oportunizam tempo para que leiam os textos na aula. (E125_10)

Neste contexto, torna-se indispensável “identificar as necessidades cotidianas do estudante do ensino superior noturno e conhecer suas inter-relações com os ambientes (sobretudo os externos à instituição de ensino) tornam-se relevantes, à medida que se visa uma formação educacional de alta qualidade” (TERRIBLI FILHO; RAPHAEL, 2009, p. 38). Não se trata, pois, de poupar os estudantes de leituras extraclasse, ou então adotar uma postura protecionista, mas sim de refletir sobre a realidade de sala de aula, buscando, entre tantos estudos e pesquisas, metodologias e estratégias que consigam manter a atenção dos estudantes, motivando-os à participação e reflexão em seu próprio processo de construção do conhecimento acadêmico. Dessa forma, é possível manter a qualidade na Educação Superior pública, bem como auxiliar os alunos em suas trajetórias estudantis.

A docência é uma prática para, com e pelos alunos (TARDIFF; LESSARD, 2011). Sendo assim, suas bagagens de conhecimento são elementos extremamente importantes a serem considerados por um professor no planejamento de suas aulas. Os conhecimentos prévios, assim como na infância e adolescência, devem ser levados em consideração pelos professores para que suas aulas sejam significativas, potentes e interessantes. É necessário “trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados. A competência do professor é, então, essencialmente didática.” (PERRENOUD, 2000, p. 28). Dessa forma, os alunos sentem-se valorizados, o que pode auxiliar na motivação e no envolvimento dos estudantes nas aulas.

Quando questionados em relação às contribuições dos professores nos processos de identificação com as áreas de atuação do pedagogo, os estudantes, em sua maioria, apontaram que a maneira como o docente apresenta sua disciplina, organiza suas aulas, demonstra seu encantamento e expõe suas experiências contribui para que os alunos tenham interesse por determinada área.

Pode influenciar positivamente (ou negativamente) na nossa escolha com métodos, alternativas... (E13_2)

Na identificação com a área não, porém em sua maioria são professores que me influenciam em como ser quando eu for lecionar. (E26_4)

Ter um professor fantástico nos deixa com um certo brilho nos olhos e nos faz querer ser pelo menos semelhante a ele, que nos influencia e nos inspira diretamente. (E58_4)

Devido à forma com que o professor expõe suas experiências, seu entusiasmo perante seus falas nos faz querer se espelhar e seguir na mesma área. (E125_10)

Dessa maneira, percebe-se que a estratégia utilizada por cada professor reflete de maneira positiva ou negativa nos estudantes. Quando positiva, os estudantes tendem a participar, envolverem-se, dedicarem-se e, no caso inverso, o interesse é diminuído. É possível constatar aqui que professores, por meio de suas aulas, contribuem – ou não – de maneira significativa para o *engagement* estudantil e também com sua futura profissão, visto que, mesmo num panorama não muito favorável, os professores universitários promovem iniciativas de mudança e inovação na educação, como afirmam os estudantes a seguir:

[...] as explicações, leituras e vivências propostas por professores desencadeiam interesse em nós, acadêmicos, por finalmente termos uma referência de que é possível ter uma educação de qualidade. (E88_6)

Acho que nos identificamos mais com as áreas onde os professores passam uma visão real, mas possível de mudança da educação [...]. (E82_6)

Foram sugeridas muitas estratégias de aula pelos alunos, entre elas:

Um conteúdo interessante, inovador, várias metodologias mescladas em uma aula, exemplo: slides, explicações com algo diferente e uma síntese no final, em grupos e socialização de dúvidas que surgiram no dia. (E41_4)

[...] Modo atraente de tratar os conteúdos (filmes, vídeos, charges, dinâmicas, jogos). Oportunidade de participação/integração dos alunos durante a fala do professor. (E83_6)

Uma das alternativas mais citadas pelos alunos é a aula cooperativa, isto é, com agrupamentos e interação dos estudantes. Aulas que possibilitem que os universitários conversem entre si, troquem ideias, participem do processo de discussão e construção do conhecimento são apontadas como aulas excelentes. No entanto, sobre isso é importante ressaltar que “[...] o que caracteriza o grupo não é a junção dos alunos, mas o desenvolvimento inter e intrapessoal e o estabelecimento de objetivos compartilhados, que se alteram conforme a estratégia proposta, o processo objetivado e seu processamento” (ANASTASIOU; ALVES, 2010, p. 83). Ou seja, apenas agrupar os estudantes não garante discussão, estudo e interação. É necessário que haja objetivos bem definidos e orientação eficiente.

A motivação dos estudantes é elemento importante para o engajamento e a aprendizagem. Brauer (2012, p. 207) afirma que, “enquanto bons professores, uma de nossas tarefas será tentar orientar os estudantes para que sua aproximação dos estudos seja a mais benéfica possível”, e também aponta algumas estratégias para que a motivação ao estudo seja mantida durante os semestres. Entre estas estratégias está a orientação de como estudar, possibilitar escolhas de temas para apresentação de trabalhos/seminários, e, principalmente, transmitir entusiasmo. Não há nada tão desmotivante quanto um professor que transparece aos seus alunos que não gostaria de estar dando aula naquele momento (BRAUER, 2012). Em diálogo com esta constatação, os estudantes também apontam que apreciam e se motivam nas aulas nas quais os professores demonstram gostar do que fazem.

Não pode ser uma aula tradicional, onde somente o professor fala, para mim é preciso haver um diálogo entre alunos e professores, uma troca de conhecimentos, além disso, a aula precisa ser animada, gosto de ver o professor feliz e satisfeito com a aula que está ministrando. (E54_4)

Carisma, comprometimento, exigência e amor pelo que se está ensinando, para mim são os pontos mais importantes, que fazem me encantar e não querer faltar nas aulas por serem super interessantes. (E69_6)

Alguns professores sim, pois demonstram gostar da sua área, falam com entusiasmo sobre o desenvolvimento das crianças, mostram ter conhecimento sobre o assunto, sentem-se realizados com a área que escolheram. (E72_6)

Ainda sobre as práticas docentes, foi apontado que há necessidade de organização e planejamento prévio das aulas e leituras, diálogo entre a teoria e a prática, acolhimento, espaço para socialização de dúvidas e a utilização de linguagem acessível, principalmente nas disciplinas introdutórias. Ademais, foram apontadas como qualidades pessoais importantes nos professores a humildade, o respeito e a empatia. Durante o curso de Pedagogia, os estudantes da UFFS/Erechim formulam ideias de uma educação com acolhimento, escuta sensível e atenta, protagonismo estudantil, práticas significativas e contextualizadas, e muitos outros conceitos e, portanto, esperam que, nas suas aulas na universidade, vejam corporificados em seus professores os ensinamentos que constroem, conforme fala abaixo:

A aula precisa ser dinâmica, com boa didática, e coerente com o que nos é ensinado. Em outras palavras, que os docentes nos tratem da mesma forma que nos ensinam a tratar as crianças. (E132_10)

Paulo Freire, na sua ampla trajetória de publicações e estudos sobre Educação, elencou alguns pontos importantes a serem considerados pelos professores em suas práticas para que sejam cada vez mais humanizadoras:

Em revista a obras de Freire, constata-se que a amorosidade, a coerência, a confiança, a curiosidade, a decência, a dialogicidade, o escutar, a esperança, a humildade, o respeito (ao saber do outro), a simplicidade e a tolerância são virtudes imprescindíveis ao educador na perspectiva de uma educação humanizadora. (ECCO, 2014, p. 79)

O sentido de “humanização” aqui tratado refere-se a olhar para o estudante, tentar compreendê-lo, respeitá-lo e, com isso, caminhar no percurso de construção dos conhecimentos da melhor maneira possível. Para isso, há de se repensar a concepção de aulas que muitos professores têm ainda hoje. A universidade não pode ser um espaço de protagonismo docente, tampouco apenas discente. A universidade é espaço de diálogo, de conhecimento, pesquisa, estudo e construção. Nesta tentativa, de refletir os reveses da ação pedagógica, muito desafios são encontrados. Entre eles, um dos mais importantes é o de

superar um modelo centrado na fala do professor – em que se toma o dizer do conteúdo como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem – em direção a uma nova construção da sala de aula, em que coabitem tanto o dizer da ciência – por meio ou não do dizer do professor – quanto a leitura da realidade (e a ação sobre ela), da qual o aluno, como futuro profissional, terá de dar conta. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 211)

Em suma, são muitos os fatores que circundam a trajetória acadêmica dos estudantes. O *engagement*, enquanto indicador do envolvimento, do interesse e do empenho dos alunos, pode contribuir enormemente na análise dos “fatores de permanência e êxito na formação universitária, buscando características que denotem o envolvimento do estudante em suas experiências de aprendizagem” (KAMPFF, 2018, p. 86). Nesta seção, foram levantados alguns dados sobre as características que os estudantes do Curso de Pedagogia da UFFS/Erechim valorizam em seus professores e em suas aulas. Na próxima seção, portanto, o leitor encontrará o que pensam estes estudantes sobre suas futuras profissões, ambições e pretensões acerca da Educação, visando o que valorizam e compreendem como “bons professores e boas práticas”. Estas perspectivas se relacionam diretamente ao *engagement* promovido durante o curso, pois despertaram interesse e envolvimento dos estudantes para que seguissem – ou não – na profissão docente.

6.3 PERSPECTIVAS FUTURAS: O QUE PROJETAM OS ESTUDANTES PARA SUAS VIDAS?

Os momentos vivenciados no processo de formação são decisivos para a construção da identidade docente e de perspectivas para a futura caminhada profissional. Nesta seção, serão abordadas as concepções dos estudantes sobre suas trajetórias futuras na área da educação (ou não), bem como os motivos pelos quais fizeram, e estão fazendo, suas escolhas.

A caminhada acadêmica é rodeada de muitos desafios, especialmente para alunos de cursos noturnos, como é a Pedagogia da UFFS/Erechim. No entanto, há aulas e professores universitários que contribuem para que o processo de graduação seja muito envolvente, potente e motivador. O *engagement* é um fator muito importante a ser considerado nas universidades, pois, quando ele não acontece, os alunos tendem a não dedicarem-se aos estudos como poderiam, perdendo oportunidades ricas de construção de conhecimento.

No Curso de Pedagogia da UFFS, a maioria dos estudantes tem suas futuras carreiras projetadas nas vivências que tiveram e ainda têm na universidade. Os trechos abaixo, retirados da pergunta “Você pretende seguir na área da Educação? Se sim, que tipo de professor você

quer ser? Como imagina suas aulas? Se não, quais são suas perspectivas futuras, e por que não seguirá na área da Educação?”, elucidam claramente as grandiosas contribuições dos professores e de suas práticas nas trajetórias dos estudantes:

Sim. Quero ser uma profissional de muitos valores. Quero passar adiante o que os meus professores da universidade me passaram. (E23_2)

Sim, pretendo. Gostaria de dar as minhas aulas como nossos educadores falam, sabe-se que a realidade da escola é diferente, mas com esforço e fazendo pequenas ações e atos, vamos mudando essas concepções. (E78_6)

Sim, pretendo me espelhar em professores que para mim foram importantes e que me marcaram para sempre. Imagino as minhas aulas pensadas em novos planejamentos, ideias... para que não seja algo repetitivo. (E89_6)

Pretendo. Quero ser aquela professora que faz a aula ser prazerosa como acontece em algumas disciplinas que temos na universidade. (E71_6)

Pretendo sim! Sou apaixonada pela Pedagogia e acredito e quero ser uma professora que reflete tudo o que é estudado na universidade, quero ser uma professora reflexiva. (E52_4)

Vivenciar aulas que possibilitem refletir sobre a práxis⁸, que envolvem os estudantes e promovem momentos de discussão e interação sobre a profissão é um fator que contribui para a formação de professores reflexivos e que se importam com a qualidade da educação. Sendo assim, “a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados” (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Durante o curso, os alunos vivenciam múltiplas aulas com variadas metodologias e inúmeros recursos. A partir destas experiências, refletem e decidem o que consideram mais importante e agregam à sua prática. Neste cenário, é imprescindível que se ensine sobre como acolher as crianças e como desenvolver um trabalho significativo, mas é ainda mais importante que se pratique isso na universidade, pois a vivência real de situações ideais é que tornam as experiências mais valorosas e mostram que é possível fazer uma educação diferente. Saber ensinar é “algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social” (MOYSÉS, 2012, p. 14).

⁸ Práxis, segundo as palavras de Konder (1992, p. 115), é “a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.”

A partir disso, emerge uma reflexão bastante significativa no tangente às vivências proporcionadas aos estudantes ao longo da graduação em Pedagogia na UFFS/Erechim. Alguns estudantes, majoritariamente da décima e última fase do curso, apontaram em seus relatos que se sentem mais seguros para trabalhar em determinadas áreas de atuação do pedagogo em detrimento de outras. Os fragmentos abaixo, retirados dos questionários, explanam o motivo disso acontecer:

[...] na graduação nos foram disponibilizados mais momentos de prática na área em que mais me identifico. Além disso, a professora forneceu ótimas bases teóricas e metodológicas, o que, por consequência, me deixou mais segura para a prática pedagógica. (E132_10)

[...] os componentes curriculares que tratavam das outras áreas não oportunizaram um embasamento teórico e metodologias que me assegurassem para trabalhar com crianças [...] (E127_10)

Isto é uma problemática muito importante a ser refletida e discutida quando se fala em qualidade da Educação. O pedagogo é habilitado para trabalhar em muitas áreas educacionais, como a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Nível Médio na modalidade Normal, Gestão Escolar, Pedagogia Hospitalar, entre outros campos dentro e fora dos muros escolares. Nesse viés, pressupõe-se que, quando formado, o pedagogo tenha base teórica e metodológica para exercer sua função em qualquer uma dessas áreas, mas, como ilustrado nos relatos acima, ainda há falhas no processo de formação de professores. Visto que a Pedagogia é uma ciência bastante complexa e extensa, é possível inferir que, em quatro ou cinco anos, como é a duração média dos Cursos de Pedagogia no Brasil, não há tempo hábil o suficiente para aprofundar de modo satisfatório todas as áreas de atuação do pedagogo. No entanto, também se pode imaginar que muito é deixado de fazer no tempo disponível. Podemos relacionar essa segunda hipótese com o *engagement* estudantil. É possível que a maneira como as aulas são ministradas pelos professores, as oportunidades de inserção no ambiente escolar ofertadas, as propostas de reflexão e construção do conhecimento façam com que os estudantes sintam-se mais ou menos seguros para atuar em um ou outro campo educacional.

Nesses termos, Libâneo (2002, p. 35) afirma que “uma educação de qualidade para os alunos depende de uma formação teórica e prática de qualidade dos professores”. Esta afirmação é tão verdadeira que se aplica a todos os níveis da educação. No entanto, focando na Educação Superior, cerne desta pesquisa, a constatação de Libâneo torna-se ainda mais

relevante, uma vez que é na Educação Superior que se formam os professores das demais etapas de escolarização das crianças.

Para que se faça uma educação de qualidade, é necessário que haja significação das experiências e conteúdos. Nessa direção, os sujeitos da pesquisa mostram-se bastante preocupados com este aspecto e afirmam que pretendem, em suas futuras práticas, proporcionar situações significativas de aprendizagem:

Quero ser uma professora que cria metodologias a partir da realidade da escola que atua. Imagino minhas aulas animadas, onde a aprendizagem se dê de forma espontânea na maioria das vezes. (E8_2)

Espero ser compreensiva e divertida, trabalhar com os assuntos a partir dos conhecimentos e vontades das crianças. (E19_2)

Imagino minhas aulas com conhecimentos significativos e trabalhos de forma leve, onde os pré conhecimentos dos alunos são valorizados, com atividades diferenciadas e ambientes elaborados com/e a partir do interesse das crianças. (E32_4)

Pretendo ser um professor que traga sentido do por que estar ali, o porque é importante e o quanto a educação pode mudar a vida. Acredito que minhas aulas serão da forma que eu aprendi que precisa ser, com o embasamento teórico da minha formação, além de manter a compreensão, sensibilidade, escuta ativa e principalmente a humanidade. (E93_6)

Sim, me imagino uma professora sensível e atenta para atender as curiosidades das crianças. Espero proporcionar momentos de exploração e vivências significativas que marquem as crianças pela dimensão dos momentos e das propostas vividas. (E127_10)

O grande número de relatos relacionados a práticas significativas demonstra que, na trajetória acadêmica dos estudantes, os professores demonstraram por meio de suas aulas a importância “de levar o aluno a compreender o sentido do conteúdo, qual a relação que ele tem com sua vida, com seu mundo e com a sociedade na qual está inserido” (MOYSÉS, 2012, p. 23). Dessa forma, será proporcionada uma educação de qualidade, na qual os conteúdos tratados em aula ultrapassem a utilidade escolar e perpassem as esferas da vida cidadã dos sujeitos. Faz-se importante, ainda, que sejam valorizados os conhecimentos prévios dos estudantes, pois, para que sejam desenvolvidas novas aprendizagens, é preciso que se faça relação com o que já se sabe. Segundo Moysés (2012, p. 40),

O valor social da aprendizagem depende do quanto ela é significativa para o aluno. Para isso é necessária a ocorrência de uma vigorosa atividade psicointelectual por parte de quem aprende, atividade essa que se divide entre a busca incessante do sentido e a constante coordenação mental dos conhecimentos novos com os já existentes.

Para que tudo isso seja possível, a reflexão constante sobre a práxis é imprescindível.
A Pedagogia,

mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. (LIBÂNEO, 2001, p. 10)

Portanto, a Pedagogia é fundada em processos de investigação, pesquisa, reflexão e transformação de fenômenos educacionais, baseados na realidade e nas mudanças da sociedade. Neste sentido, os cursos de formação de pedagogos precisam, necessariamente, preocuparem-se com a formação de sujeitos capazes de pensar e criticar (LIBÂNEO, 2002) o ensino, as tradições e as estratégias que se perpetuam na educação. Os estudantes que participaram da pesquisa levantaram questionamentos referentes a isso em seus relatos, como apresentado a seguir:

[...] Estou na fase de estágios e a educação pública tem me decepcionado. Tenho medo de ser “engolido pelo sistema” e me tornar um professor ruim, que marca a vida de seus (suas) estudantes de forma negativa. Não quero ser um professor frustrado. (E126_10)

No momento tenho minhas dúvidas [em relação ao futuro], pois em meu entender as escolas acabam mesmo sem querer corrompendo os professores. Com didáticas coerentes, participação dos alunos, sempre com propostas inovadoras. Se eu não seguir é tão somente pelos modelos tradicionais que é diariamente cobrado dos professores. (E26_4)

É muito positivo que os estudantes demonstrem estas preocupações, pois, em retrospectiva, a educação tem muito mais história de práticas tradicionais do que estratégias inovadoras e significativas de ensino e, infelizmente, essa história ainda perpetua nas escolas. É animador que os alunos têm se mostrado incomodados com esse “sistema”, pois demonstra que, de fato, a universidade têm proporcionado vivências e possibilidades para refletir sobre o tradicionalismo e o tecnicismo. Essas reações estudantis contraditórias são frutos de processos de reflexão, envolvimento e comprometimento com a qualidade da educação, e, portanto, reflexo, também, do *engagement* na universidade, pois, caso não houvesse mobilização do interesse dos alunos com as propostas problematizadoras da graduação, não haveria, tampouco, estranhamento ao tradicional.

Outro reflexo do *engagement* está ilustrado nas frases a seguir, nas quais os sujeitos afirmam que pretendem, em suas futuras práticas, levar consigo as aprendizagens construídas com seus professores universitários:

[...] pretendo seguir na área da educação, principalmente nas turmas de alfabetização, e assim seguir os métodos ensinados em aula [...]. (E62_4)

[...] A maior expectativa é conseguir colocar em prática os conhecimentos adquiridos aqui na universidade. (E99_8)

Pretendo seguir na área da Educação como professora aberta a novas ideias, com boa base teórica e com práticas que condizem com o que aprendi na graduação. (E132_10)

Estes relatos mostram que as vivências e os conhecimentos desenvolvidos ao longo da graduação foram, ou estão sendo, significativos para os alunos, fazendo com que planejem incorporá-los ao máximo nas suas práticas em futuras aulas. Além disso, alguns dos estudantes relatam que, quando entraram na universidade, começaram a interessar-se na docência universitária, conforme trechos abaixo:

Sim, quero começar na escola, como professor na educação infantil, dar aulas que envolvam os alunos e os fazem pensar... Então, vou tentar investir na carreira de professor universitário. (E64_4)

Pretendo seguir na área da educação infantil sendo a professora que sou hoje, com mais experiência e conhecimento. Pretendo motivar sempre a sair da zona de conforto proporcionando a eles conhecimentos, experiências e vivências onde se sintam respeitados. Não descarto a ideia de me profissionalizar e quem sabe ser uma professora universitária. (E74_8)

Pretendo atuar na educação básica para adquirir experiência, após partir para formação de professores na universidade, me qualificando para isso. (E124_8)

Vou continuar na área da Educação sim, quero sempre ser uma professora que tenha uma escuta ativa e um olhar sensível para as crianças e se tudo acontecer como eu quero, vou seguir estudando e ser uma professora universitária. (E133_10)

[...] quem sabe no futuro eu seja professor de nível superior. Espero trazer propostas lúdicas no planejamento das aulas, diferente de aulas tradicionais. (E135_10)

Muito dessa vontade de seguir a docência em nível superior tem a ver com os exemplos de professores universitários que demonstraram por meio de suas práticas a satisfação e a realização pessoal que têm com sua profissão. Dessa maneira, assim como na

Educação Básica, os estudantes sentem-se incentivados e motivados a também seguirem a mesma carreira.

Por outro lado, há aqueles que se identificaram com outras áreas de atuação do pedagogo e relataram que pretendem, no futuro, direcionar seus esforços à Pedagogia Hospitalar, à Gestão Educacional e à Educação em Espaços não-formais. No entanto, há aqueles que ainda não decidiram sobre qual área se identificam mais. Isso acontece, na maioria das vezes, por falta de experiência com todos os campos de atuação. Alguns estudantes aguardam a oportunidade de estágios para consolidarem suas ideias, conforme relatos:

[...] ainda tenho muito que aprender e vivenciar para decidir. Acredito que a oportunidade e estágios é essencial para uma visão futura. (E67_4)

Acho que [...] preciso ainda da experiência dentro da escola. (E87_6)

O estágio como componente curricular é “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14). Neste sentido, a proposta dos estágios pode servir como instrumento de aproximação do estagiário com a realidade escolar, auxiliando o aluno de licenciatura a reconhecer suas afinidades na educação.

Há também relatos de estudantes, embora não muito numerosos, que não pretendem seguir na área da educação, visto que seus atuais empregos são em outras áreas.

[...] Tenho planos de crescer na empresa que trabalho atualmente. (E43_4)

No momento, não [pretende seguir na educação], pois trabalho em outra área. Porém, não descarto a possibilidade de trabalhar na área educacional. (E125_10)

[...] Estou trabalhando em uma empresa na qual já exerço uma função que gosto bastante, sou bem valorizada e já tenho 16 anos de experiência na área. A educação é uma opção futura, mas ainda não tenho certeza. (E137_10)

Estes relatos podem significar que, mesmo com uma graduação em Nível Superior, a profissão de professor não é mais viável ou financeiramente compensatória do que seus empregos atuais. A partir disso, pode-se inferir que, para tomar a decisão de não seguir a profissão docente, os sujeitos consideraram fatores como as condições de trabalho, a desvalorização da categoria, o salário, o sucateamento da Educação em todas as suas

modalidades, entre outros elementos que circundam a vida docente. No entanto, o fato de não terem evadido do curso ao longo dos anos demonstra que, por algum motivo, seguir os estudos na área era relevante para suas vidas.

Em suma, pode-se inferir que muito das perspectivas futuras dos estudantes de Pedagogia da UFFS/Erechim está diretamente ligada ao *engagement* estudantil. Há muitos relatos de aulas e vivências proporcionadas na universidade que possibilitaram que alunos conseguissem projetar-se enquanto professor, carregando conhecimentos construídos na graduação. Estas aprendizagens desenvolvidas são fruto de dedicação, envolvimento, incentivo, motivação dos estudantes e dos professores, e tudo isso são elementos relevantes do *engagement* estudantil.

Em vista disso, percebe-se uma lacuna na avaliação da Educação Superior, pois, mesmo o *engagement* contribuindo de forma tão ampla nas trajetórias acadêmicas de cada estudante, ele não é levado em consideração nas avaliações. Diante disso, na próxima seção, serão propostos alguns indicadores passíveis de consideração durante o processo avaliativo nas IES.

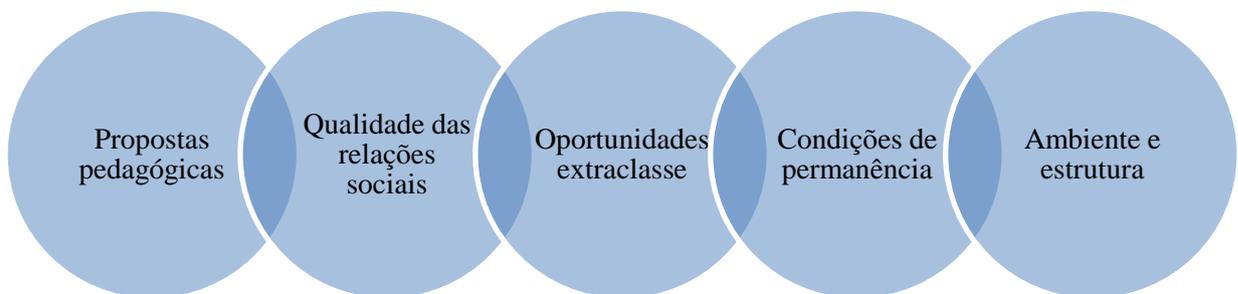
7 PROPOSIÇÕES DE INDICADORES DE *ENGAGEMENT* NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, o leitor encontrará discussões e proposições de possíveis indicadores a se considerar para o *engagement* acadêmico nos processos de avaliação da Educação Superior.

O *engagement* vem sendo estudado no contexto brasileiro há pouco tempo. No entanto, já se pode esboçar seu conceito a partir de estudos estrangeiros. O *engagement*, portanto, surge “como uma variável que se preocupa em investigar por quais razões, por quais meios e em quais circunstâncias um indivíduo consegue desenvolver e manter uma linha de condução, um foco, um direcionamento em relação a uma pessoa, um grupo, uma atividade ou um projeto” (BRAULT-LABBÉ; DUBÉ, 2009 *apud* COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2261). Neste sentido, observando-o no contexto universitário, é possível compreender sua importância e as contribuições de avaliá-lo enquanto indicador de qualidade no meio acadêmico.

Ainda que não exista nenhum instrumento brasileiro para medir os aspectos que circundam o *engagement*, não significa que eles não sejam importantes, ou até mesmo imprescindíveis para a aprendizagem, e já é possível, com a literatura disponível, ensaiar alguns indicadores a serem considerados em uma avaliação do *engagement* nas IES do Brasil. A seguir, são apresentados cinco eixos que podem orientar a avaliação do *engagement* nas instituições.

Figura 1: Eixos para avaliação do *engagement* acadêmico.



Fonte: Elaborado pela autora.

Cada um destes eixos se relaciona a alguma dimensão da vida acadêmica dos estudantes, professores ou técnicos das IES. Dessa forma, se todos estes itens estiverem com

elevados níveis de qualidade, o *engagement* será promovido e mantido, resultando numa instituição com alta qualidade de produção de conhecimento científico, bem como num ambiente acolhedor, que gera envolvimento e pertença naqueles que ali estão, seja de maneira fixa ou transitória.

Para especificar ainda mais os eixos apresentados, o Quadro 2 apresenta elementos que se relacionam a cada um deles, ilustrando de maneira mais concreta a instrumentalização da avaliação do *engagement* nas IES.

Quadro 2: Possíveis indicadores a serem considerados para o *engagement* estudantil e institucional no Brasil

Propostas pedagógicas	Diz respeito às ações dos professores em sala de aula, sobre suas propostas de estudo, organização de cronograma coerente com a fase na qual os estudantes se encontram, inovação no planejamento e no uso de tecnologias, trabalhos colaborativos, atividades estimulantes e não tradicionais, avaliações coesas aos processos de aprendizagem.
Qualidade nas relações sociais	Diz respeito à abertura ao diálogo entre professor e aluno, à sensibilidade na resolução de problemas emergentes, ao vínculo bem estabelecido na relação professor/aluno, aluno/aluno, instituição/professor e instituição/aluno.
Oportunidades extraclasse	Diz respeito às possibilidades de realização de estágios não-obrigatórios, grupos de estudo, projetos de pesquisa, ações sociais, imersão em ambientes diferentes, intercâmbios, oferta de congressos, semanas acadêmicas, entre outros.
Condições de permanência	Diz respeito à oferta de condições econômicas, sociais, emocionais de permanência estudantil na universidade.
Ambiente e estrutura	Diz respeito aos espaços institucionais oferecidos aos estudantes para promover o acolhimento, aconchego, opções diferentes para estudo e lazer no ambiente acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora.

É imprescindível que, para avaliação do *engagement*, sejam considerados todos os aspectos que envolvem a vida acadêmica dentro e fora de sala de aula.

As instituições de Educação Superior devem, portanto, estar atentas às responsabilidades que possuem no processo de engajamento de seus estudantes, atentando para a concepção de engajamento acadêmico que vem (ou não!) sendo trabalhada a nível institucional, bem como as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental que o compõem e que devem ser consideradas e trabalhadas em conjunto na ocasião do planejamento de políticas e ações institucionais. (COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2269)

Para que os estudantes estejam envolvidos e engajados com os processos de produção do conhecimento científico, é necessário que haja mobilização por parte dos professores para que tornem as aulas interessantes e estimulantes. Sobre isso, Costa, Rigo e Vitória apontam que,

para a promoção do engajamento acadêmico, além de estarem motivados, os estudantes precisam estar envolvidos em atividades que os mobilizem intelectualmente, que façam sentido, que envolvam o protagonismo, a interação entre pares, o trabalho colaborativo em redes de cooperação nacional e internacionalmente, a pesquisa e a inovação, elementos cruciais na formação e atuação profissional dos sujeitos na contemporaneidade. (COSTA; RIGO; VITÓRIA, 2017, p. 7)

Sendo assim, é relevante que se reflita sobre as práticas docentes para que se caminhe no sentido da inovação. Inovação não quer dizer apenas inserção de tecnologias nos processos de ensino, embora isso também possa fazer parte, mas o mais importante é pensar metodologias que mobilizem a aprendizagem ativa dos estudantes, de modo que pensem, reflitam, construam e interajam durante todo o processo.

Ademais, a qualidade na Educação Superior não se expressa apenas por meio da produção de conhecimento científico dentro das salas de aula. Para que as condições em aula sejam favoráveis à aprendizagem, é preciso, também, considerar os fatores externos à sala, mas internos das instituições, como

ações e políticas que contemplem as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, mobilizadas de maneira conjunta e complementar umas às outras, pois um estudante motivado não é necessariamente comprometido com os processos de ensino e aprendizagem (dimensão cognitiva). Da mesma forma, um estudante que participa ativamente das atividades acadêmicas pode não se identificar com o espaço acadêmico, não partilhar do sentimento de pertencimento à instituição de Educação Superior que frequenta (dimensão afetiva). (COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2264)

Com todas estas constatações, é completamente compreensível e de fácil entendimento que se considere o *engagement* acadêmico uma dimensão de avaliação institucional e da aprendizagem. Nos modelos brasileiros atuais de avaliação, as IES têm retorno destes dois fatores separadamente. A aprendizagem é avaliada por meio de provas como o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), e o fator institucional é avaliado por diversos instrumentos internos e externos. O *engagement* acadêmico não se encaixa em apenas um destes eixos, pois perpassa os dois, bem como os transcende. Martins e Ribeiro (2017, p. 225) afirmam que é oportuno refletir sobre o *engagement* nos modelos de avaliação, pois o modelo “brasileiro encontra-se em um processo contínuo de desenvolvimento e

aprimoramento, de modo que esteja constantemente buscando por novos olhares e formas que visem garantir a qualidade da educação superior”.

É importante que se atente ao equilíbrio entre os fatores que promovem e garantem que o *engagement* acadêmico aconteça no ambiente universitário, pois, “ao se enfatizar uma dimensão em detrimento das demais, corre-se o risco de provocar no estudante a apatia, o tédio, a repulsa e a eventual consequente evasão” (VITÓRIA; CASARTELLI; RIGO; COSTA, 2018, p. 265). Isto é, não só com boas práticas, metodologias e fazeres pedagógicos se provoca o envolvimento dos estudantes. Caso não haja mobilização a nível institucional, caso o espaço não seja acolhedor, caso o ambiente acadêmico valorize apenas o aspecto cognitivo da produção de conhecimento científico, é possível que os estudantes acabem mais estressados e pressionados, podendo desistir de sua formação.

O *engagement*, embora tenha seus “resultados finais” visíveis na qualidade da Educação Superior, envolve muito mais do que apenas a aprendizagem dos estudantes. Para que o *engagement* acadêmico seja promovido, mantido e elevado constantemente, é necessário que sejam combinados vários fatores, entre eles, bons processos metodológicos de aprendizagem, que mobilizem o interesse e o envolvimento dos estudantes, ações e políticas educacionais promovidas a nível institucional que possibilitem condições físicas, emocionais, sociais e financeiras para a permanência e bom rendimento dos estudantes, pois, caso não haja essas condições, dificilmente um aluno terá condições cognitivas de empregar toda sua capacidade pessoal ao estudo. Além disso, também é necessário que sejam promovidos momentos de mobilização acadêmica como um todo, a fim de que seja promovida a participação dos estudantes, que se sintam pertencentes e comprometidos com a instituição.

Sendo assim, o engajamento acadêmico emerge como uma variável de relevância a ser investigada em contextos de educação superior não apenas porque se debruça sobre aspectos cognitivos e metodológicos, envolvendo o corpo discente e docente e os processos de ensino e aprendizagem, mas porque lança um olhar investigativo sobre as instituições de ensino, focando sua organização institucional, bem como sua gestão. (VITÓRIA; CASARTELLI; RIGO; COSTA, 2018, p. 264)

Neste sentido, incluir o *engagement* nos aspectos passíveis de serem considerados para a avaliação da qualidade da Educação Superior implicará, ou deveria implicar, em esforços, estudos e movimentações institucionais que o promovessem. Dessa forma, tanto docentes, quanto discentes e equipe gestora se beneficiariam, pois um ambiente no qual os níveis de *engagement* são elevados é um espaço propício e agradável para se estar, quer seja estudando ou trabalhando.

8 CONCLUSÕES

Há muito se pensava e acreditava que a aprendizagem do estudante dependia exclusivamente de sua vontade e dedicação para estudar. No entanto, felizmente, com estudos mais aprofundados, atualmente é possível afirmar que muitos fatores contribuem positiva ou negativamente no processo de construção do conhecimento.

Na Educação Superior, estudos sobre o *engagement* acadêmico vêm crescendo e esclarecendo fatores que contribuem para o envolvimento dos estudantes com suas trajetórias acadêmicas. Elementos como metodologias de aprendizagem ativa, propostas inovadoras que promovam interação, condições institucionais como programas e espaços pensados para os estudantes e qualidade nas relações interpessoais são pontos a serem considerados na avaliação da aprendizagem, pois podem contribuir ou dificultar o processo de construção do conhecimento.

A presente pesquisa buscou compreender como o professor e suas práticas contribuem para o *engagement* acadêmico no Curso de Pedagogia da UFFS – Erechim/RS na perspectiva de estudantes do curso. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para embasar teoricamente os temas tratados ao longo deste estudo, incluindo, aqui, uma pesquisa de Estado de Conhecimento. Também foram analisados os conteúdos presentes nos questionários realizados com os estudantes de todas as fases do Curso de Pedagogia da UFFS/Erechim, totalizando 139 participantes nessa pesquisa.

Os resultados obtidos e analisados nesta pesquisa foram divididos em três categorias. A primeira delas aponta as motivações iniciais dos estudantes pela escolha de cursar Pedagogia. Neste contexto, houve uma grande incidência de relatos de desejo por ser professor desde muito cedo. Outro ponto que foi notável é a influência familiar na escolha do curso. Estes dois elementos podem ser justificados pela significação social que o papel do professor tem no senso comum da população. Este profissional é visto por muitos como o responsável pela transformação de vidas e de sociedades, motivando os sujeitos, bem como suas famílias a desejarem contribuir neste processo.

Outro ponto citado na primeira categoria foi o fato de o curso ser ofertado em período noturno em uma universidade federal popular e gratuita. Este fato nos alerta à importância de considerar o público trabalhador, que, muitas vezes, é forçado a migrar de sua área de interesse por não ter condições de estudar durante o dia. Neste sentido, é preciso refletir sobre a relevância de oferecer o máximo de possibilidades para os sujeitos, fazendo com que cada um tenha a oportunidade de se dedicar àquilo que mais lhe interessa.

Além disso, os estudantes também relataram que decidiram seguir a carreira docente por inspiração em alguns professores que tiveram durante a Educação Básica. O professor, quando comprometido com a sua profissão, quando compreende sua função social na formação de crianças e jovens, além de proporcionar uma educação de qualidade, que leve os sujeitos à reflexão, à significação e à construção do conhecimento, também pode, com sua prática, motivar os alunos a buscarem a docência, mesmo que não o façam com palavras.

A segunda categoria apresentou as características e práticas docentes mais valorizadas pelos estudantes para que se envolvam nas aulas e com o curso como um todo. Os resultados apontam para a importância da relação construída entre professor e estudante no decorrer dos semestres. Nesta boa relação estão contidos elementos como a flexibilidade do professor ao compreender as variáveis da vida pessoal de cada estudante que possam dificultar vez ou outra o cumprimento do cronograma de leituras e estudos das disciplinas.

Também foi apontado que o professor precisa ter boa didática, isto é, utilizar-se de boas metodologias no desenvolvimento de suas aulas. Este é um item intrinsecamente relacionado ao *engagement*, pois os estudantes indicaram que se envolvem, dedicam-se e empenham-se nas disciplinas em que há promoção de discussões, trabalhos interativos, oportunidade de participação e mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Foram apontadas, ainda, questões referentes ao conhecimento teórico dos docentes, bem como sua organização e planejamento. Os alunos consideraram de suma importância que os docentes demonstrem em suas aulas competência sobre os assuntos tratados, bem como apresentem um planejamento organizado e coerente com as demandas da disciplina e da turma.

Foi relatado, também, que os professores universitários contribuem para a identificação dos alunos com determinadas áreas de atuação do pedagogo. Professores que demonstram entusiasmo, conhecimento, animação, tenham experiência prática na área e apontam estratégias e metodologias para serem desenvolvidas com as crianças são apontados como ótimos professores, que envolvem os estudantes com o curso, bem como aproximam o interesse dos estudantes por suas áreas.

Neste sentido, pode-se inferir que os docentes têm contribuições valiosas para o *engagement* estudantil. Estas contribuições se dão por meio de propostas e vivências oportunizadas na universidade, desde que sejam significativas e não tradicionais. O reflexo dessas contribuições é perceptível nos relatos de estudantes que entraram no Curso de Pedagogia sem muito interesse pela área da educação e acabaram se envolvendo e se encontram satisfeitos com sua escolha.

Os docentes também foram citados nas perspectivas futuras dos estudantes. A maioria deles – fora aqueles que não pretendem seguir na área da educação, ou não definiram suas preferências ainda – aponta que quer levar para suas futuras práticas os exemplos e os conhecimentos construídos com alguns professores. Certamente, essas vivências e aprendizagens foram significativas e, talvez, envolveram aspectos para além do cognitivo, como relações afetivas com o professor.

Com isso, constata-se que os aspectos apontados como importantes nos professores para que os estudantes se envolvam, se interessem e participem das aulas são elementos necessários para uma formação integral, que abranja aspectos cognitivos, sociais, emocionais... Sendo assim, os estudantes apontaram que é tão importante que o professor saiba o que está ensinando, mas também é importante que saiba quem são os sujeitos que estão aprendendo. Os alunos consideram que os professores que compreendem suas vidas além-universidade, enxergando-os como sujeitos vivos, passíveis de problemas, distrações, interesses e vontades, proporcionam aulas, propostas, vivências e aprendizagens mais significativas, envolventes e, assim, promovem o *engagement* estudantil.

Esta pesquisa contribui para que se estreitem os laços entre o que os professores e os alunos entendem como profissionais e práticas docentes ideais, proporcionando que se alcancem evoluções significativas para a educação, sobretudo no contexto brasileiro, no qual é desvalorizada, descaracterizada e não compreendida sua importância.

Para que se dê sequência aos estudos relacionados ao *engagement* acadêmico, se faz importante buscar a visão dos professores, bem como de agentes da gestão de Instituições de Educação Superior sobre a temática no sentido de identificar o que pensam, conhecem e fazem para que o *engagement* realmente aconteça no ambiente universitário. Por vezes, estes agentes educacionais desconhecem o tema por ser tão atual e podem mobilizar-se para aprofundar estudos que desencadeiem ações que busquem promover, elevar ou manter os níveis de *engagement* na universidade.

Nessa direção, a proposição de indicadores para avaliar o *engagement* acadêmico feita neste TCC pode contribuir para apontar elementos concretos do que é possível considerar sobre o *engagement* nas avaliações, auxiliando, assim, na instrumentalização desta mudança nas IES. Os indicadores aqui propostos estão relacionados a cinco eixos, sendo eles: I) propostas pedagógicas; II) qualidade das relações sociais; III) oportunidades extraclasse; IV) condições de permanência; e V) ambiente e estrutura.

Considerando que, em médio ou longo prazo, minha pretensão é chegar à docência universitária, esta pesquisa contribuiu enormemente no meu processo de formação e para que

eu compreendesse alguns fatores que promovem o envolvimento, a motivação, o interesse e a dedicação dos estudantes com as disciplinas. Desse modo, seguindo os estudos na área, terei possibilidades de desenvolver um trabalho significativo e potente na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edilene Freitas Silva de. **Relação professor-aluno na formação inicial docente: representações sociais construídas**. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/104>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 9. ed. Joinville: UNIVILLE, 2010. p. 73-107.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 3/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRAUER, Markus. **Ensinar na universidade: conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CAMPOS, Márcia Zendron de. A profissionalização do professor: formadores e formandos no Ensino Superior. In: CARLINI, Alda Luiza; SCARPATO, Marta (Orgs.). **Ensino Superior: questões sobre a formação do professor**. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 63-81.

CARLOS, Lígia Cardoso; CHAIGAR, Vânia Alves Martins; FORSTER, Mari Margarete dos Santos; RODRIGUES, Heloiza; WOLFF, Rosane. Estudo dois: um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.).

Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília: CAPES: CNPq, 2010. p. 105-124.

COSTA, Priscila Trarbach; RIGO, Rosa Maria Rigo; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Engajamento acadêmico e inovação: reflexões para a Educação Superior no Brasil. IN: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO – SIPASE, 4., 2017, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-RS, 2017.

COSTA, Priscila Trarbach; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da educação superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, 8., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Professor do ensino superior:** identidade e formação. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-92.

ECCO, Idanir. **Virtudes docentes para a educação humanizadora:** revisitando Paulo Freire. Erechim: EdiFAPES, 2014.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2006.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Professor do ensino superior:** identidade e formação. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 109-135.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 99-127.

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

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v.1, n.2, p. 161-171, abr./jun. 2016. Disponível: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>> Acesso em: 11 jun. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo : Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 23 mai. 2019.

KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira. *Engagement* estudantil e percursos formativos no Ensino Superior. In: ZABALZA; Miguel; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). **Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 85-98.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v.20, n.2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>> Acesso em: 12 maio 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é pedagogo, o que se deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 59-97.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. n. 17., p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 11-57.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-45.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004>. Acesso em: 25 mar. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2017.

MARTINS, Paulo Cesar Porto; MACHADO, Pedro Guilherme Basso. Engajamento no contexto de instituições de ensino. In: RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, J. António; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). **Promovendo o engagement estudantil na educação superior**:

reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 103-122.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 223-247, mar. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 101-116, dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOYSÉS, Lucia Maria. **O desafio de saber ensinar**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PACHECO, Daniely Dias. **Percepção de atividades acadêmicas por estudantes universitários**. 2008. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1238>> Acesso em: 3 maio 2019.

PASSOS, Miriam Barreto de Almeida. **Professores do ensino superior: práticas e desafios**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3. n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

RADOMSKI, Lidianne Laizi. **Formação inicial do professor alfabetizador**: contribuições da UFFS/Erechim. 2018. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1801>> Acesso em: 3 jun. 2019.

RIBEIRO, Adilson José. **Os saberes do bom professor na compreensão de acadêmicos e professores do curso de Direito**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/352744_1_1.PDF>. Acesso em: 6 maio 2019.

ROCHA, Mariângela Barroso. **Estudo das interações sociais entre professores e alunos no ensino superior**. 2011. 68f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3178>> Acesso em: 24 jun. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROZEK; Marlene. Educação superior, inclusão e interculturalidade. In: ZABALZA; Miguel; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). **Engagement na educação superior**: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 113-134.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do Curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v.20, n.1, p. 81-97, jan. – jun. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>> Acesso em: 28 abr. 2019.

SCHWARTZ, Suzana; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Quem é o “bom professor” universitário? Estudantes e professores de cursos de Licenciatura em Pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEd-SUL), IX., 2012, Caxias do Sul. **Anais...**, Caxias do Sul: UCS, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA; Evilázio. Universidade em transformação: *engagement* na perspectiva da formação integral. In: ZABALZA; Miguel; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrte

(Orgs.). **Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 13-20.

TERRIBILI FILHO, Armando; RAPHAEL, Hélia Sonia. **Ensino superior noturno: problemas, perspectivas e propostas.** Marília: Fundepe, 2009.

UFFS. Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-reitoria de graduação. Diretoria de organização pedagógica. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Chapecó, 2018.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte; CASARTELLI, Alam; RIGO, Rosa Maria; COSTA; Priscila Trarbach. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, v.41, n.2, p. 262-269, 2018. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27960>> Acesso em: 26 jun. 2019.

WIEBUSCH, Andressa; MARTINS, Isabel Cristina dos Santos; LIMA; Valderez Marina do Rosário. Processos de aprendizagem e engajamento acadêmico de jovens universitários. In: RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, J. António; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). **Promovendo o *engagement* estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 185-202.

WIEBUSCH, Andressa; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Professores iniciantes na educação profissional e tecnológica: a aprendizagem da docência e o engajamento estudantil. In: RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, J. António; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). **Promovendo o *engagement* estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 63-82.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Termo de consentimento informado**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, ciente de minha participação nesta pesquisa sobre *Engagement* estudantil, autorizo a utilização de minhas respostas, bem como a posterior análise destas, em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que minha identidade seja preservada.

Erechim, ___/___/_____

E-mail e/ou telefone do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora: Emili Rossi
Contato pelo e-mail: emiliorossi@icloud.com

APÊNDICE B – Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é compreender como o professor e suas práticas contribuem para o *engagement* acadêmico na UFFS – Erechim/RS.

Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: emilirossi@icloud.com e pelo telefone: (54) 99667-7621.

Desde já, agradeço sua participação.

➤ Responda as seguintes questões:

1. Por que você escolheu cursar Licenciatura em Pedagogia?

2. Em qual fase do curso você se encontra?

- () 2ª fase
() 4ª fase
() 6ª fase
() 8ª fase
() 10ª fase
() Outra.

Qual? _____

3. Você fez o Curso Normal (Magistério)?

- () Sim () Não

4. Com qual área de atuação do pedagogo (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Nível Médio) você tem se identificado mais? Por quê?

5. Você considera que os seus professores universitários têm alguma influência na sua identificação com alguma área de atuação do pedagogo? Explique.

6. Assinale o quadro abaixo de acordo com o que você considera relevante nas qualidades profissionais do bom professor:

Qualidades profissionais	Pouco Importante	Importante	Extremamente importante
Conhecimento teórico			
Experiência profissional			
Organização e planejamento			
Propostas inovadoras e não-tradicionais			
Capacidade de comunicação			
Boa relação afetiva com os estudantes			
Propostas de avaliação coerentes			

7. Há algum outro aspecto que você considera importante no bom professor universitário? Quais características um professor precisa ter para que você se envolva com suas aulas? Explique.

8. Quais características uma aula precisa ter para que você se envolva com ela? Explique.

9. Você pretende seguir na área da Educação? Se sim, que tipo de professor você quer ser? Como imagina as suas aulas? Se não, quais são suas perspectivas futuras, e por que não seguirá na área da Educação?
