



OS SABORES E OS AROMAS REVELADOS NO CAFE.DOC - COLETIVO DE APOIO À FORMAÇÃO E À EXPERIÊNCIA DOCENTE

Marcelo Valério¹
Liz Mendes Leonel²
Rafael Policeno de Souza³
Bárbara Cândido Braz⁴

RESUMO

O Coletivo de Apoio à Formação e à Experiência Docente, ou, simplesmente, CAFE.doc, desde 2020, constitui uma oportunidade formal e institucionalizada para a vivência do desenvolvimento profissional de professores universitários. O projeto foi idealizado a partir do potencial reconhecido nos diálogos informais entre os/as docentes do campus avançado Jandaia do Sul, da Universidade Federal do Paraná, e se baseia em uma concepção de formação reflexiva, contínua, autônoma, coletiva e sediada na prática. Organiza-se na forma de reuniões periódicas, sem pautas ou hierarquias, assumidas como sessões de partilha das vivências da profissão e reflexões coletivas a respeito. Prestes a completar um ano e meio, o projeto resistiu aos desafios do afastamento social em decorrência do novo coronavírus e promoveu 14 encontros, mobilizando, em média, uma dezena de professores em cada oportunidade. Entre os resultados destaca-se o papel do CAFE.doc como rede de apoio e infraestrutura psicológica para o desenvolvimento da prática docente e da identidade dos/as professores/as. Durante o período, além de temas teóricos e instrumentais da atividade docente foram relevantes questões como as condições de trabalho no contexto familiar e domiciliar, as pressões institucionais e pessoais por produtividade, os desafios das relações pedagógicas a distância e as perturbações da saúde física e emocional decorrentes do contexto da pandemia.

1 AS ORIGENS E OS FUNDAMENTOS

O projeto CAFE.doc - Coletivo de Apoio à Experiência e à Formação Docente nasce e se desenvolve no contexto do campus avançado Jandaia do Sul, na Universidade Federal do

¹ Docente – UFPR campus avançado Jandaia do Sul – marcelovalerio@ufpr.br.

² Graduanda em Ciências Biológicas – UFPR Curitiba – lizleonel@ufpr.br.

³ Técnico em Assuntos Educacionais - UFPR campus Jandaia do Sul – rafaelpoliceno@ufpr.br.

⁴ Docente – UFPR campus avançado Jandaia do Sul – barbarabraz@ufpr.br



Paraná (UFPR). Sua concepção tem lugar na copa do campus, local de encontro frequente dos servidores e onde o calor e a energia do café costuma regar efusivas discussões, entre outros temas, sobre as atividades e as práticas de ensino.

Sendo um campus de interiorização e com implantação inconclusa, a UFPR Jandaia lota um número relativamente pequeno de docentes (menos de quatro dezenas), a maior parte jovem e/ou iniciando sua experiência profissional. E não havendo organização departamental, os cinco cursos de graduação (três engenharias e duas licenciaturas) também compartilham a equipe de professores/as. Tudo isso acentua a heterogeneidade das percepções sobre educação, das proposições pedagógicas, das práticas didáticas, e das visões sobre os conteúdos curriculares, características dos discentes e das condições de trabalho dos/as professores/as.

Neste contexto, os/as servidores/as que possuíam formação pedagógica de origem e/ou que já atuavam nos campos da Educação e/ou Ensino perceberam (ou receberam) muitas demandas por acolhida, apoio e orientação. Vários foram os cafés na copa que tiveram como assunto os acontecimentos de sala de aula, ou mesmo os desafios que antecedem ou sucedem a prática de ensino propriamente dita. Debates sobre planejamentos, sugestões de atividades e práticas avaliativas ou discussões sobre encaminhamentos frente aos desafios das relações pedagógicas (com os alunos, em especial) foram frequentes. Eis, portanto, as sementes do projeto CAFE.doc, plantadas no início de 2020 com a objetivo de estabelecer uma oportunidade formal e institucionalizada para a vivência do desenvolvimento profissional daqueles/as professores/as universitários/as; e da geração de impacto na qualidade do ensino ofertado aos estudantes de graduação.

É importante considerar que, em todo o mundo, poucos/as docentes universitários têm formação inicial para o ensino. Em muitos casos, os profissionais do magistério superior mantêm-se afastados de qualquer formação pedagógica durante seu percurso profissional. Não havendo processos formais de licenciamento para esse nível de ensino, o docente universitário é corriqueiramente originário do contexto da pós-graduação, selecionado em questionáveis processos de recrutamento. Em geral, possui pouca experiência profissional (não apenas em docência) e se autoriza para ensinar pelo domínio de saberes teóricos (CUNHA, 2010; LEITE; RAMOS, 2012; OLIVEIRA; CRUZ, 2017). Os novos professores chegam à universidade com uma visão prestigiosa da profissão, mas, embora se identifiquem como um profissional que



problematiza, reflete, critica, investiga e aprende, nem sempre equacionam as tensões iniciais, recebem acolhimento dos pares ou viabilizam estratégias de pertencimento (OLIVEIRA; CRUZ, 2017). Além disso, a universidade constitui um sistema laboral peculiar: não somente o ensino, mas outras atividades-fim institucionais, como a pesquisa, a extensão e a administração, estabelecem mérito acadêmico, satisfação profissional e benefícios econômicos, muitas vezes, mais significativos que a docência (DUBOC; SANTOS, 2014); e também há nela um outro grupo de agentes e atores do ensino, Técnicos Administrativo em Educação, aos quais está atribuído⁵ - mas não consolidado – o protagonismo na construção da identidade do ensino e da pedagogia universitária.

São questões que tensionam a prática docente, limitam a qualidade do ensino ofertado e apontam que o trabalho pedagógico depende de determinadas condições de contexto e de alguma orientação coletiva (LEITE, 2015).

Nosso entendimento é que a tradição da formação continuada de professores, de base tecnicista, externalista, objetiva, homogeneizadora, massificada, centralizadora, pontual e episódica não parece adequada ao desejo de valorizar as experiências e as capacidades reflexivas dos professores. Defendemos e optamos por caminhos alternativos, que convidam a conceder vez e voz para as subjetividades, registrar as experiências, coletivizar as reflexões, valorizar as peculiaridades, contingências e contextos, e estabelecer continuidade temporal - substituindo a vigilância pela atenção, e o controle pelo acompanhamento (CONTRERAS, 2002; ALMEIDA; BIAJONE, 2007; CUNHA, 2015; ALVES, 2015; OLIVEIRA; CRUZ, 2017).

A proposta deste projeto é, então, constituir esse espaço e esse tempo para que professores se encontrem, partilhem suas histórias, sentimentos, práticas e conhecimentos emanados da docência, de modo que seus saberes e fazeres sejam alvo de reflexão e experimentação coletiva, ampliando olhares pedagógicos e enriquecendo repertórios didáticos em contato direto com a realidade específica.

⁵ Nos termos da Lei Federal 11.091, de 12 de janeiro de 2005, disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm >



2 AS REUNIÕES DO CAFE.doc

As premissas teóricas apresentadas na introdução conferem ao CAFE.doc uma abordagem bastante flexível e dinâmica, afastando suas ações de rotinas arbitrárias, direcionais ou hierárquicas. O projeto consiste em reuniões periódicas – por ora, remotas – que são previamente agendadas e incitadas a partir de uma pauta elaborada pelo coletivo de participantes no encontro anterior. Os horários também não são fixos, de modo a viabilizar a participação eventual de diferentes colegas. A duração média é de pouco mais de uma hora. Não há cobranças em relação a frequência ou a participação, ficando a palavra livre e aberta durante o período. Os registros são feitos pela coordenação e/ou pela bolsista do projeto, resultando em um “caderno de notas” sobre as intervenções, os assuntos tratados, a dinâmica do encontro e outras questões que se mostram relevantes. Futuramente, tem-se a pretensão de que tal material constitua e/ou complemento *corpus* de pesquisa sobre o projeto com vistas à investigação mais sistemática.

Até o momento, ocorreram 14 reuniões (8 em 2020 e 6 em 2021), sendo 12 delas a distância por conta da pandemia – com uso de plataformas digitais de interação. Os dois primeiros encontros presenciais foram dedicados, respectivamente, à apresentação da proposta e ao compartilhamento de práticas, encaminhamentos, documentos e critérios avaliativos. Mas, se uma demanda instrumental guiou as primeiras interações, a paralisação das atividades presenciais motivou que a retomada trouxesse discussões sobre os desafios da “vida acadêmica em tempos de pandemia”.

Embora o terceiro encontro tenha tardado um pouco, nele os/as professores/as trouxeram relatos de suas vidas familiares e domésticas, agora compartilhadas com as incertezas da saúde e os desafios do trabalho remoto. Daí em diante, este foi o tema central das reuniões, constituídas, quase sempre, com relatos pessoais bastante emocionados sobre a “docência na quarentena”, sobre as “expectativas e realidades encontradas no ensino remoto emergencial”, sobre as “conquistas pessoais e coletivas”, transformadas em ideias e inspirações compartilhadas, e, ao fim do primeiro ano, uma reflexão sobre “a complicada arte de ver” – quando se discutiu o que se passou a enxergar nesse novo contexto, sobre si, sobre a docência e sobre o ensino. Importa salientar, ainda, que os relatos tinham, com absoluta frequência, os



estudantes como objeto de preocupação, reflexão e alvo do desenvolvimento profissional de cada participante.

Já o ano de 2021 iniciou com uma reunião de retomada, na qual foi apresentada a identidade visual desenvolvida para o projeto e também seus fundamentos, principalmente pela adesão de professores/as recém-chegados à instituição. Seguiu-se com uma partilha de experiências sobre a realidade institucional por uma professora mais experiente do grupo, que ponderou e compartilhou, também, a dinâmica de seu trabalho durante o ensino remoto. Os encontros seguintes repercutiram as apresentações públicas do projeto e acolheram como protagonistas dois docentes iniciantes – que compartilharam dúvidas, questionamentos e inquietações. No quinto, essas “experiências iniciais e iniciantes” continuaram a ser discutidas. E na última reunião (antes desta publicação) repercutiu-se a demanda por orientação para o trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais, exigindo a participação de um técnico em assuntos educacionais com formação e atuação na área específica.

3 DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA

Buscando coerência com a proposta teórica do projeto, bem como a materialidade de suas ações, o registro dos resultados e as avaliações acontecem de modo contínuo e processual. Conforme já descrevemos, durante e após cada encontro são registradas a dinâmica da reunião, as temáticas entrelaçadas, falas que geraram repercussão, ideias de relevância para o grupo e, claro, algumas interpretações e apreciações explicitadas. Há, portanto, uma ficha descritiva e analítica para cada encontro, onde consta uma breve síntese da discussão empreendida e suas repercussões. A essência dessa síntese é transformada em uma frase representativa, desenvolvida pela equipe de organização do projeto – a exemplo do encontro 04, quando registramos que “*Nós podemos aprender. E temos que aprender. Mas, nem sempre, há como aprender. Tampouco é possível aprender tudo de uma vez. O desafio é dimensionar o que é possível*” (Encontro 04 - Maio/2020).

Com vistas a uma avaliação mais sistemática, que viesse a compor, inclusive, material de pesquisa, os/as participantes foram convidados, ao fim do primeiro ano de atividades, a



registrar um *depoimento* sobre sua participação e sobre a importância dos encontros e das discussões para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Entre as muitas implicações, os relatos abaixo estruturam a percepção do CAFE.doc como oportunidade de infraestrutura psicológica:

“O grande diferencial deste projeto é justamente o viés humano e até mesmo com características de uma sessão de terapia, pois foi através dos desabafos e depoimentos durante os encontros do mesmo, que os ânimos se acalmaram e foi possível continuar e não pirar em um ano tão atípico e desafiador.” (Professora Juliana).

“O CAFE.doc foi o espaço de partilha, desabafo e amparo. (...) nos motivaram a perseverar e seguir lecionando no mais alto nível possível, dentro das nossas limitações técnicas e mentais impostas pelo período.” (Professor Carlos).

“Os encontros que pude participar foram muito produtivos por proporcionarem momentos de reflexão sobre nossa prática em sala de aula, compartilhar experiências e também angústias, sobretudo em momentos de Pandemia.” (Professor William).

4 REPERCUSSÕES DO PROJETO

Tais encontros formativos, por sua via autônoma, em primeira pessoa, vêm chamando atenção na instituição e fora dela: no âmbito local o projeto já mobilizou a visita e a participação de mais de um terço do corpo docente do campus; foi convidado para a série de *lives* do ciclo de vivências formativas dos Núcleos de Tecnologias Educacionais e Pró-reitorias da UFPR; dialogou com outros projetos de formação docente um evento de extensão promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas; e abriu diálogos externos no Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, em 2020.

Reconhecemos que as universidades estão sendo transformadas pela dinâmica social dos processos de globalização dos mercados, internacionalização da produção acadêmica, massificação do acesso, redução da presença do Estado como agente financiador, mudanças e diversificação do mundo produtivo e do trabalho e, claro, protagonismo das tecnologias digitais de informação e comunicação na cultura (UNESCO, 1998; DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999; ZABALZA, 2004; CUNHA, 2015). Mas a docência e o ensino são fenômenos sociais,



vivos, onde há negociação de expectativas (universidade e comunidade; cultura e currículo; professores e alunos). Hoje, quando a cultura universitária se vê conduzida à flexibilização dos currículos, os professores são convidados a abandonar o secular papel transmissivo, afastar-se do academicismo e do conteudismo, pôr em prática metodologias ativas, assumir perfis tutoriais e de orientação de experiências pessoais e sociais dos alunos, ensinar por competências, e, tudo isso, aderindo às novas tecnologias. A questão que se coloca, portanto, é se o professor será protagonista ou coadjuvante desses processos de transformação (SANTOS, 2012; ALVES, 2015; LEITE; RAMOS, 2015; VALÉRIO, 2018).

O CAFE.doc tem nos ensinado que é possível minimizar as tensões docentes, principalmente entre professores menos experientes ou sem formação pedagógica, frente aos desafios impostos pela “modernização” da instituição universitária; que se faz necessário institucionalizar tais práticas de valorização, amparo e desenvolvimento da docência como atividade-fim da instituição universitária, evitando discrepâncias entre esta e, por exemplo, as atribuições de pesquisa acadêmica; que se faz possível ampliar o conjunto de oportunidades de formação docente no âmbito institucional, sobretudo, em perspectivas de autonomia, coletividade e associadas mais diretamente aos contextos da prática; e que se faz crucial evitar a retórica da profissionalização, com seus infundáveis episódios de atualização, permitindo que a docência veja a si mesma em um espelho (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES, M. G. As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia? **Educar em revista**, Curitiba, n. 57, p. 49-64, set. 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.



CUNHA, M. I. da. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Legis Editora, 2010. p. 63-74.

CUNHA, M. I. da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em revista**, Curitiba, n. 57, p. 17-31, set. 2015.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em <<http://www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/declaracaodebolonhaportugues.pdf>> Acesso em: 1º set. 2017.

DUBOC, M. J. O.; SANTOS, S. M. M. Profissionalização, profissionalidade e saberes da experiência: perspectiva para a formação do professor. **Interfaces científicas**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 67-79, out. 2014.

LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 1, p. 7-27, 2012.

LEITE, C.; RAMOS, K. Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educar em revista**, Curitiba, n.57, p. 33-47, set. 2015.

OLIVEIRA, T. P.; CRUZ, G. B. Inserção profissional docente no ensino superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 25(78), 2017.

SANTOS, L. L. de C. P. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, jun. 2012.

SIMÕES COELHO, A. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério “no próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, 7-34, 2017.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998.

VALÉRIO, M. Transformações no ensino superior: a docência como objeto de estudo. **Rev. Docência no Ensino Superior**, v.8, n.1, p.263-271, jan/jun. 2018.

ZABALZA, M. A. **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas**. 2. ed. Madrid: Narcea, 2004.