

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA MEYER

**PRINCÍPIOS PARA CONCEPÇÃO DE UM PORTAL PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

CURITIBA

2018

PATRÍCIA MEYER

**PRINCÍPIOS PARA CONCEPÇÃO DE UM PORTAL PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.

CURITIBA

2018

PATRÍCIA MEYER

**PRINCÍPIOS PARA CONCEPÇÃO DE UM PORTAL PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau
Presidente
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Profa. Dra. Marielda Ferreira Pryjma
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Profa. Dra. Daniele Saheb
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Profa. Dra. Evelyn de Almeida Orlando
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Cidade, ____ de _____ de 2018.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais nobres e essenciais para a vida. Ao refletir sobre o que escrever ou a quem mencionar, recorri ao texto redigido ao final do mestrado. Observei que iniciava agradecendo as circunstâncias que vivi no decorrer de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Oito anos depois, identifiquei, feliz, que não poderia fazer diferente. Sou infinitamente grata a cada oportunidade de aprendizado que agarrei (e certamente é essa a palavra, pois é com entusiasmo que o faço) ao longo de meus trinta e tantos anos.

Coerente (como tento ser) continuo reconhecendo, de início e com afeto, a atuação de minha orientadora Dilmeire Vosgerau, por sempre me desafiar e aos meus pais, Celia e Rolf, pelo suporte e confiança. Vocês tornaram possível esta caminhada. Acrescento a esse seleto grupo, por seus pacientes e atentos ouvidos, meu esposo Luiz Gustavo Vilela. Sua sagacidade foi fundamental para instigar reflexões sobre a minha pesquisa e meu processo de doutoramento, mesmo sendo tão diversa de sua área de investigação. Compartilhar a vida com o Luiz é um privilégio e deste vieram meus sogros, Telma e Celio, exemplos de integridade.

Agradeço também ao incentivo de meus colegas de pós-graduação, especialmente aqueles que estiveram comigo no grupo de pesquisa CIDES, destacando os amigos Marina, Dagmar, Fabio, Carol e Rose, que com muita paciência e generosidade permaneceram firmes aquecendo meu coração nos dias mais solitários. Espero que não estejam fartos de minha presença, pois não pretendo vê-los afastados da continuação de minha caminhada como pesquisadora.

Agradeço também a competência e amabilidade das queridas Solange Correa e Alessandra Amaro (PPGE-PUCPR) e das minhas amadas Mérie e Louise, respectivamente revisora e designer dessa tese.

É fundamental reconhecer o apoio das brilhantes professoras Evelyn Orlando, Joana Romanowski, Marilda Behrens e Daniela Saheb, que ao somar conhecimento e afetividade dedicaram-me especial atenção. Agradeço as contribuições das professoras Marielda Ferreira Pryjma e Maria Isabel da Cunha, professoras com que dialoguei durante meus quatro anos de doutorado, a cada leitura de seus textos e publicações.

Todo meu apreço para as também professoras (e guerreiras) Evelise Antunes e Berenice Romanelli, do IFPR, com as quais compartilho minhas inquietações e a vontade de fazer o melhor pela educação pública – vocês entendem o sentido de cada uma dessas palavras.

Não posso deixar de destinar um abraço carinhoso aos meus colegas de turma, ingressantes no Programa de Doutorado em Educação na PUCPR em 2014. Agradeço ao Instituto Federal do Paraná pela licença nos 18 meses finais do meu doutoramento e ao futebol de salão, esporte que me permitiu manter minha integridade mental e física ao longo de todo esse processo.

“A docência é uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem dos professores e alunos que a concretizam”.

(VEIGA, 2014, p. 332)

RESUMO

A Educação Superior está sendo desafiada a redefinir seu papel e a empreender um profundo questionamento acerca dos métodos de ensino. É preciso assegurar que os estudantes se tornem, além de profissionais habilitados e éticos, cidadãos críticos, capazes de enfrentar com humanidade os complexos desafios socioeconômicos. Também está em evidência a discussão de que não basta o conhecimento científico para que se efetive uma atuação de excelência do professor universitário (CUNHA, 2014a; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SOARES; CUNHA, 2010; ZABALZA, 2004). A docência, como atividade complexa, exige multiplicidade de saberes (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002; CUNHA, 2010a), como competências (ZABALZA, 2005) e atitudes (BAIN, 2007) relacionadas ao contexto dos estudantes; alinhamento dos resultados de aprendizagem, planejamento e avaliações. A pesquisa relatada visa desenvolver, a partir da visão de professores que atuam na Educação Superior, os princípios para uma teoria norteadora para a concepção de um Portal que contribua para o desenvolvimento profissional da docência. (MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013; MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012; MAYOR RUIZ, 2009). O modelo teórico desenvolvido tem como premissa o compartilhamento (HARGREAVES, 1998; ROLDÃO, 2007, ZABALZA, 2003) de experiências práticas inovadoras realizadas pelos docentes em sala de aula em cursos de graduação, relatadas a partir dos princípios do *storytelling* (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013; LOWENTHAL, 2008; SILVA, 2012). A teoria que norteia a proposição do Portal, denominado “Observatório de Inovações de práticas de ensino e aprendizagem”, foi elaborada a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo *grounded theory* (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011). O estudo abarcou o levantamento de dados por meio de entrevistas abertas e observação participante com professores que atuam em cursos de graduação. O problema de pesquisa foi “Que conceitos, definições e proposições, norteiam a concepção de um Portal com vistas a contribuir para o desenvolvimento profissional da docência na Educação Superior”? Entre os princípios apontados a partir do modelo que emerge do discurso dos professores, destaca-se a legitimidade do compartilhamento e da socialização em prol da aprendizagem profissional da docência, desde que sejam asseguradas condições de confiança. O conteúdo deve ter validade científica, ter aderência à realidade profissional e ser passível de ser reaplicável em diferentes contextos, mediante ajustes e adaptações. Para potencializar isto, são valorizados os relatos, passo a passo (tutoriais) e os resultados dos estudantes. Prezam que os materiais sejam informativos e didatizados, com foco em exemplos de como fazer, fortemente estruturados para que possam ser acessíveis e utilizados como fonte de consulta. Textos curtos, vídeos breves, planos de ensino e comentários moderados são apreciados, focando em uma aprendizagem do tipo declarativa e procedimental (VIANA; COSTA; PERALTA, 2017). Efetiva-se, portanto, uma pesquisa que contribui para a sociedade nas perspectivas tecnológica e científica, trazendo em sua essência o compartilhamento de conhecimentos acadêmicos e experiências práticas, ao mesmo tempo em que estuda as melhores estratégias de aproveitamento de objetos de aprendizagem digital a favor do desenvolvimento profissional da docência.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Colaboração; Professores universitários; Internet.

ABSTRACT

The Higher Education is being challenged to redefine its role and undertake a profound questioning about methods of teaching. It is necessary to ensure that students become beyond skilled and ethical professionals, but also critic citizens, capable of humanely addressing the complex socio-economic challenges. It is also in the highlight the discussion that it is not enough academic or scientific knowledge in certain subject to make an act of excellence of the professor (CUNHA, 2014b; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SOARES; CUNHA, 2010; ZABALZA, 2004). The teaching, as a complex activity, demands a multiplicity of knowledge (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002; CUNHA, 2010), for instance, competences (ZABALZA, 2005) and attitudes (BAIN, 2007) related to the context of the students; alignment of learning results, planning and evaluations. The research aims to develop, from the perspective of teachers who work in Higher Education, the principles for a guiding theory for the design of a Portal that contributes to the professional development of teaching (MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013; MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012; MAYOR RUIZ, 2009). The developed object has as premise the sharing (HARGREAVES, 1998; ROLDÃO, 2007; ZABALZA, 2003) of innovative practical experiences conducted by university professors in classrooms in undergraduate courses. The experiences were reported by the principles of storytelling (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013; LOWENTHAL, 2008; SILVA, 2012). The theory which guide the creation of the portal, called *Observatório de Inovações de práticas de ensino e aprendizagem* (Observatory of innovation of teaching and learning practices), was elaborated from a qualitative approach using grounded theory (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011). Therefore, the study, to achieve its objective, encompassed the survey of data through open interviews and participative observation with university professors who act in undergraduate courses. The question problem was "What concepts, definitions and propositions guide the conceiving of a Portal which contributes to professional development of teaching in Higher Education?" Among the principles pointed out in the template that emerges from professors' speech, it stands out the legitimacy of sharing and socialization for the professional learning of teaching, when it assured conditions of confidence. The content must have scientific validity, adherence to the professional reality and be reusable in different contexts, through adjustments and adaptations. To enhance this, the student's reports, step-by-step (tutorials) and student results are valued. They want the materials to be informative and didatized, focusing on examples of how to do it, strongly structured so that they can be accessed and used as a source of consultation. Short texts, short videos, teaching plans and moderated comments are appreciated, focusing on declarative and procedural learning (VIANA, COSTA, PERALTA, 2017). Therefore, the research accomplishes a contribution to society in the technological and scientific perspectives, bringing in essence the sharing of academic knowledge and practical experiences, while studying the best strategies of optimal usage of digital learning objects in favour of the professional development of university professors.

Keywords: Professional development; Collaboration; University professors; Internet.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da tese	25
Figura 2 - Dimensões constitutivas que definem a profissão docente.....	54
Figura 3 - Saberes necessários ao ensino	56
Figura 4 - Relação entre competências e posturas dos melhores professores universitários	62
Figura 5 – Desenho do quadro teórico da tese	115
Figura 6 – Mapa do portal elaborado intuitivamente – sem realização de pesquisa empírica, entre 2014 e 2015.....	122
Figura 7 – Página inicial do portal elaborado entre 2014 e 2015	123
Figura 8 – Página interna do portal elaborado entre 2014 e 2015	124
Figura 9 – Frentes de atuação do Centro de Ensino e Aprendizagem.....	126
Figura 10 – Características da <i>grounded theory</i>	128
Figura 11 – Desenho metodológico da pesquisa empreendida	141
Figura 12 – Tela do software de análise de dados ATLAS.ti que evidencia um primeiro ciclo de codificação aberta e, em seguida, a codificação axial.....	150
Figura 13 – O processo da <i>grounded theory</i>	151
Figura 14 – Plano de análise de dados (parcial)	154
Figura 15 – Relatórios e redes utilizadas na análise	155
Figura 16 – Modelo resultante da pesquisa empreendida (empírico) antes do processo de <i>debriefing</i>	159
Figura 17 – Modelo resultante da pesquisa empreendida integrada com análise de literatura antes do processo de <i>debriefing</i>	161
Figura 18 – Modelo teórico resultante da pesquisa empreendida integrada com análise de literatura após o processo de <i>debriefing</i>	163
Figura 19 – A rede demonstra as características de um bom professor universitário apontadas pelos próprios docentes.....	164
Figura 20 – A rede demonstra as características de um bom professor universitário	166
Figura 21 – A rede demonstra como a falta de confiança limita o compartilhamento de experiências entre os professores universitários.....	169

Figura 22 – A rede demonstra a insegurança dos professores universitários em relação ao compartilhamento de experiências	171
Figura 23 – A rede demonstra como o receio de críticas negativas limita o compartilhamento de experiências entre os professores universitários	172
Figura 24 – A rede demonstra outros fatores que dificultam o compartilhamento de experiências	173
Figura 25 – A rede demonstra características relacionadas ao estilo de compartilhamento natural	175
Figura 26 – A rede demonstra características relacionadas ao estilo de compartilhamento humano	176
Figura 27 – A rede demonstra características relacionadas ao estilo de compartilhamento funcional.....	177
Figura 28 – A rede demonstra a existência de relação entre fatores que influenciam no compartilhamento de experiências, visibilidade, formação e a construção da carreira docente	179
Figura 29 – A rede demonstra o quanto a balcanização e a colegialidade artificial são fatores que limitam o compartilhamento entre pares em contraposição ao trabalho conjunto.....	181
Figura 30 – A rede demonstra relação entre diversos fatores que geram resistência ao compartilhamento de experiência entre professores universitários.....	182
Figura 31 – A rede demonstra fatores que caracterizam o baixo envolvimento dos professores universitários em iniciativas institucionais de formação docente	183
Figura 32 – A rede demonstra os fatores que influenciam no engajamento do professor universitário	185
Figura 33 – A rede demonstra a valorização da autoria e da validade científica.....	187
Figura 34 – A rede apresenta as características apontadas pelos professores universitários como essenciais para um portal fortemente estruturado.....	188
Figura 35 – A rede demonstra que uma das principais aplicações do portal é ser fonte de consulta	190
Figura 36 – A rede demonstra a necessidade de que as informações sejam precisas no Portal.....	191
Figura 37 – A rede demonstra necessidade de exemplos de como fazer no Portal	192
Figura 38 – A rede demonstra que recursos os professores universitários consideram essenciais para expor os conteúdos presentes no Portal.....	193

Figura 39 – A rede evidencia a necessidade de espaço de comentários no Portal	195
Figura 40 – A rede demonstra que os professores julgam necessário acompanhamento, apoio, moderação e curadoria em relação ao Portal	196
Figura 41 – A rede demonstra como os professores consideram importante a inclusão de relatos no Portal	198
Figura 42 – A rede demonstra que os professores universitários consideram a inclusão de tutoriais/Passo a Passo no Portal.....	199
Figura 43 – A rede demonstra valorização ao <i>feedback</i> do estudante.....	200
Figura 44 – Mapa do portal (www.observatoriodepraticas.com.br) elaborado como piloto de acordo com o modelo teórico resultante da pesquisa.....	201
Figura 45 – Página inicial do portal (www.observatoriodepraticas.com.br) elaborado como piloto de acordo com o modelo teórico resultante da pesquisa	202
Figura 46 – Página interna do portal (www.observatoriodepraticas.com.br) com relato de experiência sobre sala de aula invertida	203
Figura 47 – Página interna do portal indicando atendimento às orientações do modelo teórico resultante da pesquisa	204
Figura 48 – Textos curtos de síntese e passo a passo orientam a aprendizagem sobre a estratégia de ensino relatada pelo professor.....	205
Figura 49 – Dispositivos de busca presentes no portal	206
Figura 50 – Informações que orientam o usuário em relação aos objetivos e possíveis aplicações do portal.....	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Macrotendências que atuam no sistema universitário nos países da América Latina	30
Quadro 2 - Teses com aderência ao objetivo do estudo	46
Quadro 3 – Teses com aderência ao objeto do estudo adicionadas em etapa complementar.....	48
Quadro 4 - Importância da colaboração entre pares no desenvolvimento profissional de professores universitários de acordo com trabalhos apresentados na 37ª Reunião da Anped.....	50
Quadro 5 - Competências docentes do professorado universitário	57
Quadro 6 - Como agem os melhores professores universitários.....	59
Quadro 7 – Experiências de formação docente	65
Quadro 8 – Princípios que orientam o desenvolvimento profissional docente	73
Quadro 9 – Orientações para a promoção do desenvolvimento profissional em professores universitários	75
Quadro 10 – Comparação entre orientações para promoção do desenvolvimento profissional em professores universitários e programas desenvolvidos em universidades brasileiras	82
Quadro 11 – Indicadores presentes nas propostas das instituições. Campos em branco indicam que o indicador não foi identificado nas IES analisadas	84
Quadro 12 – Contribuições teóricas para a elaboração do Portal	88
Quadro 13 – Características essenciais da colaboração entre pares	95
Quadro 14 - Diferentes níveis de colaboração	95
Quadro 15 - Potencialidades e limites de experiências <i>online</i> voltadas para o desenvolvimento profissional docente.....	106
Quadro 16 – Eventos observados nas incursões preliminares	120
Quadro 17 – Matriz da coleta de dados	130
Quadro 18 – Definição do protocolo de entrevista: dados de perfil	135
Quadro 19 – Definição do protocolo de entrevista: questões	136
Quadro 20 – Fases e ações para a realização das entrevistas.....	139
Quadro 21 – Eventos observados em paralelo à realização das entrevistas	140
Quadro 22 – Número de sujeitos entrevistados por unidade	143
Quadro 23 – Perfil dos sujeitos entrevistados por tempo de docência.....	145

Quadro 24 – Perfil dos sujeitos entrevistados por tempo de docência no ensino superior e na instituição de ensino superior selecionada para o estudo	146
Quadro 25 – Critérios de transcrição adotados para padronização das entrevistas	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	– Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	– Cursos de Educação e Formação
CIDES	– Criatividade e Inovação Docente na Educação Superior
CMAE	– Centros Municipais de Atendimento Especializado
CNE	– Conselho Nacional da Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCM	– Diretrizes Curriculares Municipais
IES	– Instituições de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MOOCs	– <i>Massive Online Open Courses</i>
NDE	– Núcleos Docentes Estruturantes
NEP	– Núcleo de Excelência Pedagógica
PDG	– Plano de Desenvolvimento da Graduação
PLE	– Personalização dos Ambientes de Aprendizagem
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCPR	– Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REAs	– Recursos Educacionais Abertos
TIC	– Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PROBLEMATIZAÇÃO	26
3	JUSTIFICATIVA	44
4	DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	53
4.1	CARACTERÍSTICAS E COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	53
4.2	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	63
4.3	QUE FORMAÇÃO É NECESSÁRIA?.....	67
4.4	ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	72
4.5	IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO PORTAL	85
5	COMPARTILHAMENTO ENTRE PARES: OS BENEFÍCIOS DE UMA CULTURA COLABORATIVA	91
5.1	O TRABALHO INDIVIDUAL COMO AMEAÇA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	91
5.2	UM DISCURSO PRUDENTE FAVORÁVEL À COLABORAÇÃO ENTRE PARES.....	93
5.3	OS DESAFIOS DE CRIAR UMA CULTURA DE COLABORAÇÃO.....	97
6	A INTERNET COMO SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	99
6.1	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NA ERA DIGITAL: AMBIENTES DE APRENDIZAGEM <i>ONLINE</i> , AMBIENTES EM REDE, COMUNIDADES DE PRÁTICA, MOOCS.....	104
6.2	HISTÓRIAS PESSOAIS DIGITAIS (<i>STORYTELLING</i>) E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	107
6.3	O PORTAL COMO UMA CAIXA DE UTENSÍLIOS MODERNA	112
7	O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	116
7.1	INCURSÕES PRELIMINARES E A ORIGEM DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	117
7.2	O CENÁRIO INSTITUCIONAL	125
7.3	RELATO DA COLETA DE DADOS	127

7.3.1	Perfil dos sujeitos entrevistados.....	142
7.4	TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS	147
7.5	RELATO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	148
7.6	ESTRATÉGIAS DE VALIDAÇÃO DOS DADOS.....	156
8	UM MODELO TEÓRICO EM PROL DO ENGAJAMENTO DOCENTE	158
8.1	DETALHAMENTO DO MODELO TEÓRICO	163
9	POSSIBILIDADES E LIMITES DO PORTAL.....	208
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
	REFERÊNCIAS.....	222
	APÊNDICE A – CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA PRESENTES NO PROJETO.....	236
	APÊNDICE B – PARADIGMAS DE PESQUISA	237
	APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA	238
	APÊNDICE D – PROTOCOLO DE ENTREVISTA INICIAL.....	239
	APÊNDICE E – PROTOCOLO APÓS ENTREVISTA PILOTO	241
	APÊNDICE F – PROTOCOLO DE ENTREVISTA FINAL	243
	APÊNDICE G – PROTOCOLO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	245
	APÊNDICE H – DOCUMENTO PRIMÁRIO: EXEMPLO DE ENTREVISTA TRANSCRITA.....	247
	APÊNDICE I – DOCUMENTO PRIMÁRIO: EXEMPLO DE RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO.....	253
	APÊNDICE J – OFICINAS OFERTADAS POR MEIO DO CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA IES ESTUDADA	271
	APÊNDICE K – CODIFICAÇÃO ABERTA E AXIAL DA OBSERVAÇÃO	272
	APÊNDICE L – CODIFICAÇÃO ABERTA E AXIAL DA ENTREVISTA.....	273
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	275
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	278

1 INTRODUÇÃO

Não houve uma única vez em que falei sobre minha pesquisa sem despertar a atenção dos presentes. Mesmo quando não eram colegas de profissão ou de pós-graduação, o tema assumia o protagonismo dentre os assuntos da roda. Todos aqueles que tiveram oportunidade de ingressar em uma universidade têm histórias de professores encantadores. Relatam estratégias de ensino que os mantinham engajados e interessados nas discussões. Outros têm uma trajetória na graduação marcada por aulas desinteressantes e professores pouco motivadores. Por essa razão, investigar meios de promoção de desenvolvimento profissional com objetivo de influenciar na melhoria da formação didático-pedagógica e na prática docente era uma temática de interesse, a qual impactava meus ouvintes de acordo com suas experiências como estudantes.

Apesar das intensas modificações ocorridas em nossa sociedade, em âmbito cultural, social e tecnológico, a universidade ainda tem papel fundamental na produção e disseminação de conhecimento, assim como na formação e profissionalização dos indivíduos. Uma “comunidade de conhecimento”, como destaca Roldão (2005, p. 106) ou “um espaço de formação”, diz Cunha (2010c, p. 49). Isso não implica que o sistema universitário esteja isento de instabilidades e crises tanto internas quanto externas. Uma das crises internas está relacionada à discussão sobre a qualidade do ensino superior e, simultaneamente, em como os professores podem sustentar uma prática profissional a qual seja instigante, que sensibilize o estudante para a necessidade de autonomia e contribua de forma efetiva para sua formação crítica e profissional.

Nesse sentido, a universidade é provocada a redefinir seu papel e a empreender um profundo questionamento acerca dos métodos de ensino, buscando a diversificação das estratégias. É preciso assegurar que os estudantes universitários se tornem além de profissionais habilitados e éticos, cidadãos atuantes e capazes de enfrentar com humanidade os complexos desafios econômicos e sociais nos quais estamos imersos. Fatores como globalização, massificação e virtualização tornam mais plural e contraditório o cenário em que se insere o Ensino Superior no Brasil.

Esse contexto evidencia a discussão de que o foco não é mais o ensinar e sim o aprender, na medida em que não basta o conhecimento acadêmico ou

científico de determinada disciplina para que se efetive uma atuação de excelência do professor universitário. Em vez da transmissão, o cerne é a construção conjunta do conhecimento, em uma perspectiva de cooperação. Portanto, um trabalho docente que efetive a aprendizagem passa pela valorização dos saberes pedagógicos no âmbito universitário e pela compreensão de que ser professor não é apenas um dom. Não basta ter paixão, é necessário aprender a ser professor. É preciso inovar¹.

A docência, como atividade complexa (VEIGA, 2014), exige multiplicidade de saberes² (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002; ZABALZA, 2005, SOARES; CUNHA, 2010). Essas são competências e atitudes relacionadas às condições de aprendizagem; ao contexto cultural e social dos estudantes; no alinhamento dos resultados de aprendizagem, planejamento, estratégias, técnicas, conteúdos e avaliações; e saberes afetivos, éticos e políticos.

Dessa reflexão emerge a “situação-problema” ou “situação concreta da necessidade” (SANCHEZ GAMBOA, 2015, p. 98) que me propus a esmiuçar por meio dessa investigação: a desvalorização da formação didático-pedagógica do professor universitário. Esse desprestígio é fruto de uma construção histórica na qual o profissional se torna docente universitário pelo reconhecimento de sua competência técnica ou pela valorização de seu intelecto. Ao mesmo tempo, ser professor em uma universidade lhe concede notoriedade, legitimação social. Experiência profissional e títulos acadêmicos são reconhecidos.

Isso me estimulou a questionar: quais são os elementos constitutivos da atuação docente? Basta apenas o exercício profissional da docência para compreender todas as peculiaridades da interação professor e aluno? A experiência adquirida na carreira é suficiente para uma atuação profissional de qualidade?

Fui impelida a pesquisar sobre um assunto que permeia toda minha trajetória profissional como docente. Um dos primeiros exercícios a que tive que me submeter dentro desse percurso de pesquisa foi abandonar alguns preconceitos relacionados às condutas profissionais de outros professores. É muito fácil julgar. Percebi que queria compreender a percepção desses professores sobre sua prática e seria

¹ Ao tratar de inovação, abraçamos a perspectiva de Zabalza (2003) de que inovar não é simplesmente mudar ou fazer algo de forma diferente, mas sim estar aberto e ter coragem de empreender uma melhoria viável e justificável.

² Ver Figura 3.

fundamental estar aberta a ouvir o que tinham a dizer sobre seu contexto profissional e como aprendiam. Minhas experiências me moldaram a crer que a desvalorização da formação didática-pedagógica era fruto unicamente do descompromisso do professor. Mesmo docente, por vezes adotei um discurso de individualização e culpabilização.

Portanto, eram necessárias provocações sobre como os professores investiam em sua formação continuada, se colaboravam entre si e em que medida tinham uma percepção de que eram a autoridade única (soberana) em relação ao conhecimento e a sala de aula. Era necessário ouvi-los. Não bastava crer que os professores universitários são, por exemplo, individualistas (ZABALZA, 2003). Para estudar sobre uma proposta que tinha como princípio o compartilhamento de experiências práticas docentes, era essencial entender qual a perspectiva dos professores sobre o individualismo no trabalho docente. Ao buscar a voz do docente, gradativamente foi sendo construído um sólido percurso de pesquisa qualitativa, com base no interacionismo simbólico³ como perspectiva teórica e epistemológica e na *grounded theory* como abordagem norteadora da coleta e da análise de dados.

Para planejar o percurso da pesquisa, ao longo desses quatro anos de doutorado, foi necessária a construção de um projeto aprofundado e coerente. O cuidado com essa estruturação é uma característica pessoal e uma inquietação relacionada à minha área profissional de origem, o Jornalismo. Havia uma grande necessidade de que minhas aptidões como comunicadora fossem úteis à pesquisa desenvolvida e estivessem a serviço de seus objetivos. Daí à vontade de realizar entrevistas⁴. Escolhi a abordagem de Strauss e Corbin (2008), mais sistematizada, e por isso caracterizada como pós-positivista, do que a abordagem construtivista social da *grounded theory* defendida pela socióloga Kathy Charmaz (2009). A abordagem de Strauss e Corbin (2008) é indicada por Tarozzi (2011) para pesquisadores iniciantes em *grounded theory* (APÊNDICE B).

³ O interacionismo simbólico compreende que as pessoas atuam na sociedade. O foco não está no indivíduo ou na personalidade, ou ainda em como a sociedade influencia o comportamento individual. O objeto de estudo do interacionismo simbólico é a interação, entre indivíduos, mas também dentro de cada um. Esse conceito cria uma visão ativa dos seres humanos, como atores sociais em processo de influência em seu contexto, com capacidade de construir e compartilhar significados. Os indivíduos interagem e as sociedades são construídas pelos indivíduos interagindo (NICO et al., 2007; STRAUSS; CORBIN, 2008).

⁴ Após os estudos sobre a *grounded theory*, verificamos ser essencial para a validação interna da pesquisa realizar, também, a coleta de dados por meio de observação participante.

Há duas narrativas pessoais que justificam minha imersão na temática. A primeira, a qual foi introduzida anteriormente, é de que sempre quis exercer a docência, embora minha formação inicial não fosse uma licenciatura. Ingressei como professora substituta em uma universidade pública federal por meio de um processo seletivo “relâmpago” que contratava alguém para a vaga de uma professora seriamente adoentada. Em pouco menos de sete dias, era responsável por cinco disciplinas regulares de um curso de graduação que estava com o calendário acadêmico em pleno andamento. Foi como se dormisse jornalista e acordasse professora universitária. Uma profissional insegura e com uma boa dose de lamentos, mesmo entusiasmada por ter sido aprovada e estar realizando um propósito de vida. Estava no segundo ano do mestrado em Educação, possuía formação em Metodologia do Ensino Superior (curso de extensão), nunca me acovardei para estudar. Mas como professora iniciante temia não deter o conhecimento e as habilidades necessárias para exercer a profissão.

Adotar a docência como carreira era um objetivo, mas ao torná-lo possível uma infinidade de dúvidas veio à tona, principalmente em relação à didática e à avaliação. Até mesmo como me vestir se tornou um problema, afinal, por ser tão jovem, sentia a necessidade de me diferenciar dos estudantes, conquistar legitimidade.

Na primeira universidade em que lecionei eram ofertadas formações pontuais, realizadas com todos os docentes reunidos, de diferentes áreas do saber, no início de cada semestre, assim como reuniões de departamento. Entretanto, pedir ajuda aos colegas recém-conhecidos não era uma alternativa viável, afinal, poderia transparecer que eu não detinha as competências necessárias para exercer a docência. Os principais questionamentos não eram relacionados ao conhecimento na área acadêmica e sim a falta de experiência. Posso afirmar, portanto, que sou um dos exemplos de docentes que aprendeu a ensinar, ensinando; exercendo a prática diária da profissão. Enfrentando sozinho e de forma isolada cada um de seus temores.

Anos depois, concursada como professora, em nova instituição federal de ensino, percebi que estava absolutamente desinteressada dos eventos pedagógicos obrigatórios de início do semestre. Era uma tortura. Não existiam momentos de interlocução apropriados para a troca de experiências com os colegas – sendo que

os poucos existentes eram destinados para resoluções de problemas pontuais. Não havia qualquer tipo de assessoramento pedagógico.

Estava repleta de horas/aulas na semana em diferentes cursos e turmas, ocupada com a realização de atividades administrativas, orientações, projetos de pesquisa e extensão, organização de eventos e tantas outras tarefas que verifiquei que exercia a docência sem qualquer investimento em minha formação pedagógica. Mesmo instigada continuamente a repensar as metodologias de ensino com vistas a potencializar os resultados em sala de aula, não havia tempo para estudar sobre as melhores estratégias para que meus alunos aprendessem. Planejar as aulas, preparar os materiais didáticos e realizar as avaliações era tão desgastante que não havia fôlego para estudar fundamentos didáticos.

A oportunidade de seguir os estudos no Doutorado, na linha de pesquisa em Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, revelou-se não apenas uma iniciativa individual para desenvolvimento profissional, mas, especialmente, uma determinação em repensar as estratégias de formação docente com sentido de aplicar as conclusões deste estudo em prol dos colegas os quais compreendem o quanto isso é essencial para o exercício da profissão. A tentativa é de, a partir da proposição de novas ideias a respeito da temática, contribuir para a sensibilização e engajamento do professorado, no sentido de possibilitar o compartilhamento de práticas inovadoras que realizam com o intuito de tornar o estudante o centro do processo de aprendizagem. Ao apresentar teorias sobre a circulação dos saberes profissionais docentes, pretendo reforçar sua valorização e enfatizar a importância da interlocução entre pares e de parcerias interinstitucionais (universidades).

Sou uma pessoa colaborativa por natureza, estou sempre interessada em compartilhar informações, experiências e materiais (que li, adaptei ou produzi). Por isso, ao me conscientizar do baixo impacto das atividades de formação continuada em sala de aula e que, por vezes, grandes esforços, individuais ou institucionais, não geraram melhorias substanciais (VAILLANT, 2013) pareceu significativo tratar do compartilhamento como uma categoria essencial, uma possível resposta provisória tanto para captar o interesse e sensibilizar, como para engajar o professorado e promover mudanças de postura.

Mais adiante – retomando meu percurso metodológico, foi necessário sistematizar cada uma das minhas inquietações em forma de subquestões de pesquisa, as quais são:

- quais os efeitos do compartilhamento de experiências no reforço de uma perspectiva coletiva de construção de saberes profissionais?
- que tipo de características (formato) e de conteúdos (textuais e não-textuais) podem estar disponíveis em um espaço virtual que visa apoiar a formação didático-pedagógica de professores universitários?
- o que faria com que os docentes universitários utilizassem e se engajassem em um Portal voltado para esta finalidade?
- de que forma este compartilhamento de experiências orientado por um Portal pode contribuir para a profissionalidade, valorização e empoderamento docente?
- qual o potencial (e quais os limites) de um Portal para dar suporte à formação didático-pedagógica de professores universitários?

É importante também destacar que, em todo esse processo reflexivo foram fundamentais as interações com colegas dentro do grupo de pesquisa Criatividade e Inovação Docente na Educação Superior (CIDES – PPGE – PUCPR).

Durante a construção do projeto de pesquisa, nos primeiros dois anos de doutorado, participei e produzi notas de campo em diferentes eventos institucionais os quais tinham como público prioritário os professores da universidade. A escuta e observação desses professores no contexto institucional no qual atuavam – os quais denominamos como incursões preliminares, foram essenciais para a definição dos contornos da pesquisa, especialmente no que se refere ao objetivo geral: desenvolver, a partir da visão de professores que atuam na Educação Superior, os princípios para uma teoria norteadora⁵ para conceber um portal com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional da docência. Pude perceber que quando existe um programa de formação continuada institucionalizado, há um grande desafio de mobilização do professorado (MEYER et al., 2017). As condições de trabalho do docente e a cultura de valorização da pesquisa científica são fatores desfavoráveis a qualquer iniciativa de promoção à formação docente em serviço. E, obviamente, não há programa de formação que resista à falta de engajamento de seu público-alvo. Os professores não são avessos à ideia de aprender, mas são

⁵ Entende-se, nesta pesquisa, por teoria norteadora um conjunto de conceitos, definições e proposições, em relação uns com os outros, que propõe uma visão sistemática de um fenômeno, explicando as associações existentes entre as variáveis com a finalidade de explicá-lo (LEGENDRE, 1993).

hostis se não identificam aplicabilidade em teorias, conceitos, recursos ou reflexões de cunho pedagógico e didático.

Isso fez com que vislumbrássemos um Portal a ser desenvolvido no processo investigativo o qual tivesse como premissa o compartilhamento de experiências práticas. Acreditamos que a observação de outro docente, mesmo de outra área, que integra diferentes técnicas (recursos ou metodologias) em sala de aula nos cursos de graduação no qual atua, além de fortalecer a dimensão coletiva da docência, intensifica a possibilidade de contaminação, logo, de que exista uma mobilização do professor em refletir e reconfigurar a sua prática.

Assim propomos como problema de pesquisa: que conceitos, definições e proposições norteiam a concepção de um Portal com vistas a contribuir para o desenvolvimento profissional da docência na Educação Superior?

A tese defendida é de que um Portal com foco no compartilhamento de experiências práticas docentes pode constituir conexões⁶ as quais promovam a construção da profissionalidade docente e a sensibilização para importância da formação pedagógica a fim de gerar uma mudança na cultura acadêmica individualista.

A partir desta tese, foi constituído como objetivo geral dessa investigação: desenvolver, a partir da visão de professores que atuam na Educação Superior, os princípios para uma teoria norteadora para conceber um portal com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional da docência. Para isso, nos dedicamos a estudar quais características são fundamentais em professores que atuam com eficiência no ensino superior (BAIN, 2007; CUNHA, 1996; ZABALZA, 2005) e principalmente, a partir de quais diretrizes eles podem ser formados ao longo de sua trajetória profissional, ressaltando o papel da cultura da colaboração (HARGREAVES, 1998; ROLDÃO, 2007; ZABALZA, 2003) e como o uso da Internet pode ser válido e profícuo (HODGES; GRANT; LOWENTHAL, 2016; LOWENTHAL, 2008; MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012; PRETTO; RICCIO, 2010). Articulamos essas respostas ao olhar dos professores acerca dessas temáticas visando construir

⁶ A conexão pode ser ponto de partida para compreender os impactos da sociedade em rede e da movimentação da educação informal hoje (BARROS; SPILKER, 2013; TEIXEIRA, 2012). O termo implica estabelecer uma comunicação, quanto processo natural, entre duas partes. Conexão implica mediação, interação e participação, tanto em conjunto como separadamente (BARROS; SPILKER, 2013). É evidente que a perspectiva de comunicação *online* – por meio da Internet, potencializa as conexões.

um modelo teórico que oriente a utilização da Internet em prol do desenvolvimento profissional docente por meio de um Portal e avaliando, novamente a partir da percepção do professor, quais as primeiras repercussões de sua utilização. Portanto, são objetivos específicos da pesquisa:

- identificar os conceitos sensibilizantes, visando orientar pesquisa sobre desenvolvimento profissional docente na Educação Superior, que emergem quando os professores participam de eventos com a finalidade de discutir e promover a formação docente.
- apontar os fatores identificados por professores que atuam na Educação Superior para a concepção de um portal destinado à contribuir para o desenvolvimento profissional da docência.
- analisar o modelo empírico resultante de pesquisa de campo associando ao constructo teórico existente sobre a temática estudada e por meio de validação interna (*debriefing*) visando desenvolvimento de um modelo empírico-teórico para nortear a concepção do portal.

O Portal, denominado “Observatório de Inovações de práticas de ensino e aprendizagem”, será desenvolvido, portanto, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo *grounded theory* (STRAUSS; CORBIN, 2008 e TAROZZI, 2011). O estudo compreende o levantamento de dados por meio de entrevistas não estruturadas e semiestruturadas com professores que atuam na graduação de uma instituição de ensino particular localizada em Curitiba (PR) a fim de desenvolver uma teoria constituída por conceitos, pressupostos e requisitos, capazes de orientar o desenvolvimento do objeto pedagógico digital em questão. Além das transcrições na íntegra das 32 entrevistas realizadas, também são fontes primárias quatro relatórios de campo resultantes de observações em eventos institucionais promovidos com a finalidade de compartilhar experiências entre docentes. Os documentos foram analisados com suporte do *software* ATLAS.ti.

Em síntese, pretendemos apresentar o modelo teórico de como desenvolver um objeto de aprendizagem digital, o qual dê suporte a uma iniciativa institucional de formação didático-pedagógica, construído a partir da perspectiva do professor.

O texto produzido como relatório final de pesquisa consiste em uma extensa problematização com a finalidade de apresentar os cenários que afetam a formação didático-pedagógica de professores universitários. Propusemos uma análise histórica e das macrotendências que influenciam os desafios de sala de aula

enfrentados no cotidiano de professores e estudantes universitários, relacionando com os resultados de pesquisas nacionais (e algumas internacionais) sobre o tema, as quais demonstram as contradições e conflitos internos que permeiam a atuação profissional dos docentes.

Entendo que as obras e artigos publicados por pesquisadores como Maria Isabel da Cunha, Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou são como fotografias que compõem um amplo mural e orientam uma visão real e consciente do professor universitário brasileiro. Não é possível olvidar das contribuições de Miguel Ángel Zabalza, pesquisador espanhol sempre presente nos estudos sobre formação de professores universitários no Brasil.

A seguir, o texto da justificativa orienta sobre o que propõe a pesquisa realizada, esclarecendo as expectativas e também seus limites. Três capítulos compõem o referencial teórico antes do relato o qual sustenta a metodologia aplicada à pesquisa. São eles: “Desafios do desenvolvimento profissional em professores universitários”, “Compartilhamento entre pares: os benefícios de uma cultura colaborativa” e “A Internet como suporte ao desenvolvimento profissional docente”. Dessa forma, os pilares do quadro teórico de pesquisa, o qual guia a análise e a discussão dos dados, são: desenvolvimento profissional da docência; colaboração entre pares e aplicação da Internet em prol do desenvolvimento profissional docente. Após a apresentação do percurso metodológico, exponho o modelo teórico que deu origem ao Portal e os capítulos de exposição dos demais resultados, conforme sintetizado na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura da tese

PROBLEMATIZAÇÃO: EM QUE PANORAMA ESTÁ INSERIDA A PESQUISA	Situa o estudo realizado em relação ao cenário global e nacional, abrangendo tanto o contexto externo quanto as contradições internas que permeiam a desvalorização da formação didático-pedagógica do professor que atua na universidade.
JUSTIFICATIVA: RAZÕES PARA EMPREENDER A INVESTIGAÇÃO	Apresenta as principais pesquisas realizadas em relação aos grandes temas de estudo: formação didático-pedagógica; profissionalidade docente; desenvolvimento profissional docente e colaboração entre pares.
DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	Apresenta pressupostos que sustentam as iniciativas institucionais articulando com os conceitos de formação, profissionalidade docente, autoformação e desenvolvimento profissional de professores.
COMPARTILHAMENTO ENTRE PARES: OS BENEFÍCIOS DE UMA CULTURA COLABORATIVA	Expõe o conceito de colaboração e cooperação e os benefícios de desnaturalizar o isolamento e a solidão do professor universitário.
A INTERNET COMO SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	Contextualização da internet como recurso em prol da aprendizagem dos professores universitários, enfatizando experiências em uma perspectiva de interatividade e caixas de utensílios.
O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	Descreve as estratégias de investigação adotadas em respeito à voz do docente universitário.
UM MODELO TEÓRICO EM PROL DO ENGAJAMENTO DOCENTE	Mostra o modelo teórico criado a fim de nortear o desenvolvimento do portal com a finalidade de contribuir para a formação didático-pedagógica do professor universitário.
POSSIBILIDADES E LIMITES DO PORTAL	Discute as potencialidades do portal frente aos desafios da autoformação e profissionalidade docente.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Apresenta um painel reflexivo em relação aos resultados alcançados, os limites e perspectivas futuras de estudo, analisando o percurso de trabalho ao longo dos quatro anos de doutoramento.

Fonte: a autora (2018)

A última seção é composta por reflexões suscitadas ao longo do período de doutoramento, a partir dos objetivos propostos e dos resultados da pesquisa. O processo de aprendizagem tende a ser muito mais consistente que o produto e estou me referindo a tese em si. Parece impossível conseguir que o texto final transmita a riqueza resultante de cada momento de dúvida, inquietação e de *pensar sobre*. Estou convencida de que o caminho é o verdadeiro ganho. Ele fica impregnado no que somos e no profissional que nos tornamos depois de um período tão intenso de desajuste. Gostaria que esse texto conseguisse refletir a essência do que foi esse intenso processo de aprendizagem.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Ao se referir à docência universitária na atualidade, Zabalza (2009) afirma que estamos em outra universidade, afinal, se o mundo, a realidade e a vida mudaram, também ocorreram alterações no ecossistema universitário. Modificações que perpassam tanto a estrutura de ensino, como a posição e sentido social da universidade, fato o qual apresenta estreita relação com a necessidade de reconfiguração das práticas dos professores de ensino superior. Afinal, se a realidade mudou, por que o processo educativo deveria permanecer com as mesmas características?

O objetivo dessa discussão é situar a questão de investigação proposta em relação ao cenário global, nacional e local que a circundam. Por isso, partimos de um debate acerca do papel social da universidade no Brasil e os impactos das seis tendências⁷ as quais impulsionam sua mudança. Do contexto externo, avançamos para as contradições internas, abordando fatores históricos e contemporâneos os quais contribuem para o desprestígio da formação didático-pedagógica do professor universitário e evidenciam a importância de uma cultura de colaboração para desencadear inovação. Ao descrever como se manifesta a desvalorização da docência apontamos a complexidade do tema em questão e a dificuldade em engajar o professorado (assim como as instituições de ensino superior) no esforço por mais qualidade no processo educativo. A visão de Zabalza (2004) acerca da universidade como instituição formadora, mais integrada à sociedade do que em outros tempos e, portanto, com uma responsabilidade que supera a titulação profissional, é o que norteia a articulação dos argumentos apresentados.

A atribuição da universidade supera a transmissão de conteúdos para conjugar o progresso da Ciência e o desenvolvimento da sociedade com a profissionalização. Para Almeida (2012, p. 30), a universidade é “espaço de produção científica e crítica de conhecimentos”, de socialização e democratização do saber, com papel central na formação de líderes. A autora atribui à universidade uma característica bastante particular: a inquietude; originada de seu potencial para

⁷ Rama (2016a, p. 7) denomina de “grandes macrotendências”: massificação, regulação, mercantilização, virtualização, internacionalização e diferenciação e analisa seus reflexos no ensino superior na América Latina.

a promoção da interlocução e compartilhamento, para o exercício da crítica e reflexão, assim como para a coexistência entre a inovação e o conservadorismo. É essa dinâmica que permite à universidade uma reconfiguração, tanto sob a perspectiva institucional quanto em seu papel social (ALMEIDA, 2012).

Nesse sentido, os pressupostos teórico-metodológicos adotados nessa pesquisa estão em consonância com uma visão de integração entre universidade e sociedade e não de ruptura. A adoção dessa perspectiva é coerente com Zabalza (2004), mas não é a única visão acerca do tema. Almeida (2012) comenta sobre a possibilidade de entendimento de que existe uma disputa entre dois modelos de universidades⁸: uma de caráter público, social e democrático; outra operacional, caracterizada pelo foco na gestão e em parâmetros mercadológicos. De um lado uma universidade focada na formação, reflexão, caráter social e na construção participativa, contrapondo-se a “universidade negócio”, instrumental, que almeja a excelência, a produtividade e as primeiras posições em *rankings*, assim como um ensino voltado para demandas do mercado e desenvolvimento de competências dos estudantes. A responsabilidade pela existência do segundo modelo seria a ideologia neoliberal, o qual alia os processos pedagógicos às demandas produtivas⁹.

Zabalza (2004), por outro lado, embora destaque a existência de diferentes tipos de instituições de ensino atuantes no segmento do ensino superior (diferenciação), não cria entre elas uma visão antagônica. Seu enfoque está no reconhecimento da complexidade das instituições universitárias, condicionadas pelo contexto social, político e econômico no qual estão inseridas, desafiadas a melhorar a qualidade do trabalho universitário com a finalidade de atender os anseios sociais.

Compreende-se, portanto, no decorrer do texto, a universidade, a partir de uma inserção mais intensa na dinâmica da sociedade – relacionada à massificação do ensino superior e à limitação de sua autonomia (regulação), e impulsionada a enfrentar contradições internas e externas, assim como reafirmar sua credibilidade. O setor produtivo, o governo e os cidadãos estão mais envolvidos com o

⁸ Ao tratar dos modelos organizativos de universidades, Almeida (2012) se refere ao cenário brasileiro, em que existem instituições de ensino superior privadas e públicas. A autora ressalta a progressiva heterogeneização das instituições e diversificação do conceito de universidade para atender a demanda resultante do processo de massificação (ALMEIDA, 2012).

⁹ Discussão semelhante é tratada pelos pesquisadores acerca das motivações e dos impactos referentes ao Processo de Bolonha – a reforma universitária empreendida em países da Europa desde 1999.

desempenho das instituições de ensino superior, diante da necessidade de profissionais especializados, do retorno ao investimento (políticas de financiamento) de recursos públicos e da qualidade de ensino. Cabe à universidade desenvolver nos estudantes as potencialidades necessárias para que possam atuar diante dos desafios profissionais e pessoais com os quais irão se confrontar, em uma perspectiva de formação ao longo da vida (BEHRENS, 2012), portanto, no qual a graduação é apenas uma das etapas em seu processo permanente de aprendizagem.

A universidade precisa responder à pressão de se tornar “relevante diante do imediato” (RAMOS, 2010b, p. 25). Logo, a formação universitária deve qualificar as pessoas, sem se restringir à transmissão de determinada bagagem de conhecimentos ou atender a um perfil profissional, mas articular o desenvolvimento pessoal a competências profissionais e conhecimentos que possibilitem uma visão abrangente e flexível do mundo do trabalho (ZABALZA, 2004).

Nesse sentido, a discussão sobre o papel da universidade e as mudanças necessárias para enfrentar os desafios da contemporaneidade são o foco do Tratado de Bolonha, idealizado com intuito de redesenhar o futuro das universidades europeias visando superar o paradigma tradicional (racionalismo acadêmico). O compromisso, firmado em 1999 por 29 países europeus, também influencia as políticas públicas de ensino superior adotadas em países não signatários (ROSSATO, 2011), como o Brasil. Os documentos visam à construção do Espaço Europeu de Educação Superior (PEREIRA; ALMEIDA, 2011), assim como fomentar a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema universitário europeu (LEITE; RAMOS, 2015). A adesão dos países ao processo de cooperação foi voluntária e dentre as medidas estimuladas estão: a homogeneização dos créditos, a intensificação da mobilidade estudantil, maior flexibilidade visando atender as demandas do mundo do trabalho, maior individualização do percurso formativo do estudante universitário, a adoção da aprendizagem por competências e maior investimento na interdisciplinaridade (ROSSATO, 2011). Os maiores esforços foram empregados em aspectos estruturais (acreditação, homologação de títulos, programas de mobilidade) e em menor medida, naqueles de impacto cultural e qualitativo relacionados à prática docente, por exemplo; o que é um obstáculo, segundo López (2011), para a consolidação da mudança pretendida. O enfoque cultural está relacionado à revalorização da docência, à adoção de novas premissas

para reconfigurar práticas que fomentem a aprendizagem significativa dos indivíduos e um novo estilo de relacionamento que possa impregnar a prática profissional docente com colaboração e transparência – o que elevaria os níveis de qualidade.

Zabalza (2008), em consonância com López (2011), enfatiza que – embora o processo de Bolonha seja uma oportunidade ímpar para mudar o ensino superior a partir da docência, funcionando como nova fonte de energia para essas discussões – existem três diferentes níveis de mudanças: das mais superficiais, como as de cunho administrativo (legais e estruturais) e, portanto facilmente empregadas; as institucionais, em nível intermediário; e as profundas, as quais efetivamente se relacionam à docência. Para ele, as reformas universitárias ainda não alcançaram o terceiro nível de aprofundamento.

O Tratado de Bolonha, em seus erros e acertos¹⁰, é um posicionamento das universidades europeias frente à globalização, à internacionalização, à virtualização, à diversidade cultural, entre outros desafios contemporâneos.

Sobre esse aspecto, o Quadro 1 aponta as seis macrotendências que influenciam a dinâmica atual nos sistemas universitários na América Latina.

¹⁰ Rossato (2011) e Zabalza (2008) ressaltam que o processo de Bolonha enfrenta polêmicas, tensões e críticas, algumas intimamente relacionadas às providências acordadas pelos países, outras apenas reflexo da ausência de uma discussão mais efetiva com professores e estudantes. O processo não busca uniformidade e sim unidade, e há poucos instrumentos para assegurar que os países acatem as decisões conjuntas (PEREIRA; ALMEIDA, 2011). Dentre as polêmicas está a afirmação de que as inovações atendem apenas aos interesses do setor produtivo. Outras críticas são de que as mudanças desconsideram as realidades locais e institucionais, pois estão focadas em resultados mensuráveis e direcionadas para uma padronização que visa inovação, competitividade, produtividade e adaptabilidade. Há ainda a percepção de um excesso de burocratização. Por outro lado, há defensores de que o Processo de Bolonha prioriza uma maior qualidade de ensino nas universidades, em uma forte perspectiva de desenvolvimento humano por meio da cooperação. Implicou também em uma atenção à docência universitária sem precedentes, gerando uma mobilização institucional essencial para mudar a cultura acadêmica (ZABALZA, 2008).

Quadro 1 - Macrotendências que atuam no sistema universitário nos países da América Latina

MACROTENDÊNCIAS	CARACTERÍSTICAS
MASSIFICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do acesso à educação superior atendendo demanda do mercado de trabalho; • Maior heterogeneidade dentre os estudantes (diferentes perfis); • Maior presença feminina.
DIFERENCIAÇÃO INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes estruturas organizativas, modalidades de oferta e formas de acesso; • Diferentes propostas metodológicas e tendência de flexibilização das estruturas curriculares.
REGULAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de normas de funcionamento e mecanismos de avaliação pelo Estado; • Assegurar, a partir de ações de regulação externa, a qualidade do ensino.
MERCANTILIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de buscar diferentes estratégias de financiamento; • Ampliação do setor privado para assegurar o acesso da população; • Criação de um modelo binário: instituições públicas (gratuitas) e privadas (pagas).
VIRTUALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • As tecnologias de informação e comunicação permitem uma ampliação da educação a distância; • O maior acesso a fontes de informação permite um cenário de autoaprendizagem e a despresencialização.
INTERNACIONALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • A globalização e as tecnologias de informação e comunicação impactaram nos fluxos de conhecimento e na mobilidade de estudantes e docentes; • Possibilidade de validação internacional de créditos cumpridos e certificação válida em diferentes países; • O ensino superior tende a se desnacionalizar para adotar uma perspectiva de conhecimento sem fronteiras.

Fonte: a autora (2018) a partir de RAMA (2016b).

O autor destaca que das seis, a massificação é a maior transformação da educação superior (RAMA, 2016b). No Brasil, a democratização se deu por meio de diferentes estratégias, desde o investimento nas instituições privadas (SOARES, 2009) até o incremento à educação superior pública, acompanhada de uma política de interiorização (CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013). Foi ampliado o número de instituições¹¹, de cursos¹², de vagas, de ingressantes, de matrículas e de

¹¹ Pesquisa realizada com base nos questionários do Enade demonstra que entre 1991 e 2012, o número de instituições de ensino superior passou de 893 para 2.416 e o de matrículas na graduação foram de pouco mais de 1,5 milhão para mais de 7 milhões (RISTOFF, 2014).

concluintes¹³. Também o número de docentes aumentou¹⁴. Muitos deles sem formação específica para exercício da profissão (SOARES, 2009).

A expansão do acesso fez com que a universidade se deparasse com a heterogeneidade dos estudantes (faixas etárias e classes sociais) e nitidamente, ela não estava preparada para lidar com tão diversos perfis de público¹⁵. São dificuldades de aprendizagem, ausência de habilidade de leitura, compreensão e escrita, demandas específicas e estudantes por vezes quantitativamente concentrados em determinados cursos superiores com maior “prestígio”. Habitualmente, os estudantes universitários são responsabilizados por suas dificuldades ou fracassos acadêmicos como reprovação ou abandono escolar (ALARCÃO; TAVARES, 2013) o que costuma ser justificado por uma má preparação durante as séries iniciais e o Ensino Médio, pela falta de tempo e engajamento aos estudos, por eles não serem bons leitores, escritores ou ainda pouco críticos. A culpa é atribuída apenas aos estudantes, como se aprender não fosse um processo interativo em que as intervenções dos professores são essenciais para motivar, experienciar e conhecer.

Ao pesquisar a mudança de perfil socioeconômico da graduação entre 1991 e 2012, Ristoff (2014, p. 746) constata que:

A educação superior brasileira está criando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade, ampliando significativamente as energias criativas da nação.

Todavia, há docentes que resistem em repensar suas práticas diante desse novo perfil de universitário. Além da mudança no perfil universitário, é possível afirmar que a massificação causou uma intensa necessidade de contratação de

¹² Estudo sobre a evolução da educação superior brasileira entre 1991 e 2011 afirma que o número de cursos (presenciais e à distância) foi de 4.908 para 30.420 (RISTOFF, 2013).

¹³ A educação superior brasileira diplomou 10.853.668 pessoas de 1991 a 2011. Em 1991, foram 236.410 concluintes e em 2011, 1.016.713 (RISTOFF, 2013).

¹⁴ As sinopses das estatísticas da educação superior (graduação) divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em relação ao ano de 2012 apontam que o número de docentes é de 378.939. Em 1991, eram 133.135 (BRASIL, 2012).

¹⁵ Ristoff (2014) menciona que o ensino superior inicia, lentamente, uma migração de um sistema de elite, mas que falta muito para um sistema de massas e que os campus universitários não refletem a realidade populacional do país. Mesmo assim, as mudanças são evidentes. As universidades estão cada vez menos brancas, houve aumento no número de estudantes universitários oriundos de escolas públicas e embora os ingressos de estudantes de escolas públicas seja maior em cursos de baixa demanda, já há maior acesso de estudantes de baixa renda em cursos de mais prestígio, como Medicina ou Odontologia, comparativamente entre 2004 e 2012.

novos docentes, assim como, por vezes, provocou uma renúncia, por parte de docentes e de instituições, ao ensino de qualidade (ZABALZA, 2004), seja por omissão ou por desconhecimento.

Nesse sentido, o impacto das tecnologias de informação e comunicação (TICs), assim como a demanda de criação e distribuição de conhecimento, essencial para o desenvolvimento da economia global (RAMA, 2016b), ressaltam o papel da educação superior e a importância de o professor universitário superar a tradicional lógica profissional marcada pela autoridade, individualismo e competitividade. Essas características estão alicerçadas em um paradigma tradicional de ensino (BEHRENS, 2012), consolidado historicamente, mas que não responde com eficiência às atuais exigências de formação.

Sobre esse aspecto, a extinção da cátedra nas universidades brasileiras apenas em 1968¹⁶ ilustra a força desse perfil conservador do professor. Até a instituição dos primeiros processos de seleção, a contratação de professores universitários atendeu, primeiramente, a uma lógica de valorização da alta cultura considerada erudita e da origem social dos indivíduos. Não havia formação específica para ser professor. Nas primeiras faculdades isoladas, criadas no Brasil a partir de 1808, os docentes eram profissionais que gozavam de prestígio na sociedade. A partir dessa reputação, eram alçados à carreira por meio de convite. A universidade era a única instituição que legitimava o conhecimento e sua função social era a de formação das elites, portanto, imperava o corporativismo e a autorregulação (CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013).

Com o surgimento das primeiras universidades, a partir de 1930, a formação de quadros profissionais passou a ser realizada por meio de seleção com prova de títulos que exigiam a comprovação da condição intelectual e da experiência profissional. Havia, porém, forte interferência dos laços políticos ou familiares instituídos pelo candidato. Dessa forma, era naturalizada a prática de nepotismo na qual as vagas ocupadas pelos pais eram passadas aos filhos. Além disso, ser professor universitário gerava notoriedade e, por isso, a remuneração poderia ser simbólica. A manutenção da deferência em relação aos docentes fortalecia a

¹⁶ A extinção da cátedra foi fruto das medidas estabelecidas pela Lei nº 5540/1968 que visavam organizar o funcionamento do ensino superior.

perspectiva de que bastava saber fazer, para saber ensinar (CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013).

Ao analisar historicamente os valores que permeavam a seleção e perfil dos docentes, identifica-se a origem de características que permanecem até a atualidade. Cunha, Zanchet e Ribeiro (2013, p. 225) explicam que mesmo o início de concursos públicos para acesso à carreira das universidades públicas (1931) não implicou em mudanças em relação às práticas de nepotismo – uso de requisitos políticos ao invés de acadêmicos, e ao poder absoluto dos catedráticos.

Além da extinção da cátedra, a reforma universitária de 1968¹⁷ teve como desdobramento a implantação dos cursos de pós-graduação e a ampliação do acesso à universidade nos anos 1970; com o governo estimulando a oferta de vagas em instituições de ensino privadas, assim criando um modelo dual: público *versus* instituições isoladas privadas (MENDONÇA, 2000). A pós-graduação também aumentou a oferta de cursos e o número de estudantes matriculados, evidenciando maior respaldo para a pesquisa, vista como essencial para o desenvolvimento do país (CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013).

Paulatinamente, o incentivo à pós-graduação e à contratação de professores no regime de dedicação exclusiva alterou o perfil do professor. Até o final da década de 1970, mesmo com a reforma universitária, as tradições acadêmicas continuaram muito presentes nas representações da cultura universitária (CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013). Não era exigida a pós-graduação aos professores, os quais eram reconhecidos por sua erudição e pelo domínio de conteúdo. O ensino era a função acadêmica central e bons professores eram aqueles que respondiam adequadamente às regras e gozavam de reconhecimento perante os alunos, o que advinha de suas experiências profissionais pregressas como docentes ou profissionais liberais. O forte investimento em pós-graduação impactou na cultura acadêmica e a pesquisa se tornou um princípio educativo. A qualidade da universidade foi relacionada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Do “quem sabe fazer sabe ensinar”, passou-se para o “quem sabe pesquisar sabe ensinar”, com processos de seleção de docentes voltados à valorização da produção científica e dos títulos – já como condição na inscrição, embora nas

¹⁷ A lei 5540/68 vigorou até 1996, substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996 (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Instituições de Ensino Superior (IES) públicas o concurso seja constituído também por prova de conhecimentos específicos e didática (CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013, P. 229). Com o decorrer dos anos, os concursos públicos das universidades públicas começaram a atrair fortemente jovens doutores com interesse em pesquisa¹⁸, fato que demonstra a transformação que a investigação científica trouxe à concepção de qualidade do ensino superior (CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013).

No entanto, é importante ressaltar que a docência é a atividade obrigatória aos professores que atuam nas instituições de ensino (ALMEIDA, 2012). Em algumas universidades e faculdades privadas sequer é esperado um envolvimento com atividades de pesquisa, extensão ou gestão, o que demonstra claramente uma influência da diferenciação institucional na dinâmica de trabalho e no perfil do docente universitário. Em outros cenários, no entanto, os professores atuam em múltiplas atividades ou privilegiam a investigação científica. Zabalza (2004, p. 109) elucida que “usamos docência para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência”.

Nos concursos para universidades públicas, embora a seleção seja realizada para a função docente, é comum que os candidatos estejam almejando desenvolver pesquisa, deixando “a preocupação com o ensino relegado ao segundo plano”. (ALMEIDA, 2012, p. 62) O próprio processo seletivo legitima a importância da pesquisa científica para o exercício da docência no ensino superior, indicando a titulação como critério para a participação nas demais provas que proveem o cargo. (CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Em universidades privadas, a titulação também é fundamental, tendo em vista exigências de credenciamento e regulação dos cursos junto ao governo federal.

As duas referências no pensamento hegemônico em relação às bases da docência – a ideia de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”, como se os conteúdos específicos de determinada disciplina fossem suficientes; e de que “quem sabe pesquisar, sabe ensinar” (CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013; MAYOR RUIZ, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) – causam o afastamento dos docentes do campo

¹⁸ De acordo com Zanchet e Fagundes (2012), em artigo sobre a percepção dos professores universitários iniciantes em relação à preparação para docência em cursos *stricto sensu*, após os cursos de pós-graduação os docentes se tornam competentes na investigação científica e adquirem importantes habilidades intelectuais, entretanto perdem a visão generalista e a capacidade de articular diferentes conhecimentos, o que é essencial na docência universitária.

da pedagogia (ALMEIDA, 2012), deslegitimam a pedagogia universitária como área de saber e, conseqüentemente, originam a dificuldade dos professores na construção de uma identidade profissional. “O lugar onde se deposita nossa identidade é no conhecimento sobre a especialidade e não no conhecimento sobre a docência” (ZABALZA, 2004, p. 107), o que reforça a visão de que “a docência no ensino universitário não requer formação no campo do ensinar”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 36) Tanto docentes iniciantes como experientes são, em grande parte, desconhecedores dos fundamentos da prática docente, o que os leva a imitar professores que consideram suas referências, perpetuando práticas na docência universitária. (ZANCHET; FAGUNDES, 2012)

Ao introduzir as reflexões acerca da profissionalidade do professor universitário, Pimenta e Anastasiou (2002) descrevem ao menos três episódios fundamentais para compreender os impasses relacionados à docência universitária.

O primeiro é de um profissional, médico, engenheiro ou qualquer outro, que também exerce a docência e que é convidado a preencher uma ficha de identificação. O campo pode ser completado com a profissão relacionada ao seu curso de graduação – engenheiro, em nosso exemplo. Ou ainda como engenheiro e professor. Ou professor universitário. “Destas, seguramente a primeira forma seria a mais frequente”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 35) Isso ocorre porque, embora a docência universitária ainda seja uma atividade de prestígio, visão historicamente construída como comentamos, quando se é “apenas” professor, sugere-se uma identidade com menor força. Estar relacionado a um espaço científico e cultural próprio de uma determinada especialidade, o que gera um sentimento de pertença, dificulta que o professor universitário crie esse pertencimento, identificação profissional e institucional com a docência (ZABALZA, 2005).

Outro episódio se dá quando se compreende que há limites para o autodidatismo, para que o profissional sozinho se constitua professor. Mesmo com experiência e conhecimento científico, aflora o despreparo pedagógico. As soluções encontradas pelas instituições de ensino são “cursos e projetos para os docentes se engajarem, enquanto exercem suas atividades cotidianas [...] de rápida duração, nem sempre acompanhados de ações que aprofundem as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão professor” (CUNHA, 2010a, p. 33). Nos casos em que as instituições agem como se não fosse necessário “formação no campo do ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) ao professor universitário, há docentes

que buscam individualmente Programas de Pós-Graduação em Educação ou outras estratégias para aprofundar e produzir conhecimentos na área (CUNHA, 2010b).

Por fim, o terceiro episódio mostra que, após ser contratado, o professor recebe as ementas das disciplinas a ministrar – definidas no plano do curso de graduação. A partir dessas informações iniciais, realiza “individual e solitariamente” o planejamento do conteúdo, articulando com as atividades avaliativas e a proposição da metodologia a ser adotada – sem sequer dialogar com os demais professores, ou mesmo com os gestores, sobre os processos. A prestação de contas, se existir, se restringirá ao lançamento de notas e conceitos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Essas situações demonstram a desvalorização dos saberes pedagógicos no âmbito do ensino superior e o desafio de constituir a identidade¹⁹ e a profissionalidade do professor universitário em uma perspectiva coletiva.

No Brasil, a formação dos professores universitários está legada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, segundo estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação (Lei 9.394/1996), embora se discuta que esses cursos não são suficientes para o desenvolvimento profissional docente. (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2014a; ZANCHET; FAGUNDES, 2012) Os programas de mestrado e doutorado estão voltados para que os estudantes adquiram as habilidades necessárias para a pesquisa (ZANCHET, 2011).

Se as competências próprias de um pesquisador são altamente significativas para o professor da educação superior, fazendo-o um produtor de conhecimentos, certamente nelas não se resume o que se requer de um professor. Esse equívoco tem levado a lamentáveis resultados na relação pedagógica com os alunos, em especial os de graduação, pois o docente carece da preparação para leituras culturais e pedagógicas que o auxiliem na complexa tarefa de ensinar, em especial no contexto contemporâneo. Falta, também, o interesse pelo ensino na graduação que exige competências muito mais amplas e complexas do que as ligadas ao desempenho investigativo do campo específico. Não raras vezes as avaliações realizadas pelos alunos e reafirmadas pelos coordenadores de cursos de graduação indicam que os mais prestigiosos pesquisadores não alcançam êxito como docentes. E essa não é uma situação esdrúxula; somente reafirma que a preparação para a pesquisa não contempla os saberes da docência, e muitas vezes, desestimula os professores a essa função. (CUNHA, 2010a, p. 294)

¹⁹ A identidade profissional está relacionada a diferentes fatores. Primeiro ao campo científico no qual o indivíduo está inserido, segundo aos pares (sociabilização) e terceiro aos rituais que constituem a cultura acadêmica – neste sentido, tratamos na perspectiva institucional. Também influi a trajetória individual, referências e experiências, como ele vê e o que ele espera da docência (expectativas) (CUNHA; ZANCHET, 2010).

Broilo et al. (2010) destacam que se exige uma formação específica para o exercício da docência na educação infantil, fundamental e média, porém, no ensino superior, não. A atuação do professor é norteadada por suas experiências como estudante, logo, nos exemplos de seus professores, assim como na partilha com seus colegas²⁰ no espaço universitário (MALLMANN et al., 2010). Predomina, portanto, um desconhecimento científico em relação ao processo de ensino-aprendizagem e aos demais elementos que constituem a atuação docente, como planejamento ou organização das aulas (ALMEIDA, 2012), assim como a naturalização de que para ensinar nas universidades, basta o conhecimento específico das disciplinas acadêmicas ou a experiência profissional em determinada área de atuação. (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2014a)

Esse contexto relega a docência a uma condição de desprestígio em relação à pesquisa, intensificada pelo fato de que os índices de avaliação institucional externa são gerados prioritariamente com base em indicadores de produção científica como número de publicações e patentes. (ALMEIDA, 2012; ZABALZA, 2004) Isto demonstra uma valorização da investigação, enquanto produção de conhecimento, em relação à docência, como socialização do conhecimento, embora os dois componentes sejam constitutivos da profissionalidade do professor da educação superior (CUNHA, 2010b).

Não apenas a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), mas também as políticas oficiais adotadas pelos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento científico e tecnológico no país favorecem a incompreensão de que existem saberes profissionais próprios na docência universitária (CUNHA et al., 2010; VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017). Sguissardi e Silva Júnior (2009) são enfáticos em afirmar que o mesmo fenômeno que superqualifica a pós-graduação, desqualifica a graduação e a prática da docência. Na prática, há uma escala hierárquica de valorização em relação às atividades-fim da universidade: pesquisa, ensino (pós-graduação e depois graduação) e extensão. Na graduação há maior importância para a iniciação científica do que para a aula (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Em relação ao contexto espanhol, Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (1999) afirmam que os professores universitários têm estima pela temática científica a que se

²⁰ Trataremos sobre o compartilhamento de experiências entre docentes na página 89.

debruçam e não pela profissão que exercem, o que justifica a presente valorização do conteúdo frente a como ele é ensinado.

É a articulação dos dois componentes (investigação científica e docência) somada à multiplicidade de habilidades, competências e saberes necessários à mediação pedagógica que asseguram a especificidade e complexidade de docência universitária (RAMOS, 2010a; SOARES; CUNHA, 2010a) e contribuem para que sejam adotadas novas e diversas estratégias para motivar e promover a aprendizagem. Por outro lado, a ausência de saberes pedagógicos – como destacado anteriormente, causa diversos transtornos no processo de ensinar e aprender.

Nesse dinâmico cenário em que se dá o processo educativo, estabelecendo relação entre o conhecimento (teoria), a prática e a cultura dos indivíduos envolvidos, a socialização não apenas é inerente ao ato de ensinar, pois, como afirma Roldão (2005), ensina-se algo a alguém, mas também dá constituição à profissionalidade do professor universitário. Os professores aprendem uns com os outros e assim constituem uma identidade e cultura profissional.

A profissionalidade, entendida como os atributos que permitem reconhecer uma profissão (ROLDÃO, 2005), é um desafio em relação ao professor universitário em virtude das razões previamente apontadas que o afastam da prerrogativa principal de sua função: o ensinar. “A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes” (ZABALZA, 2004, p. 113). Não se enfatiza a dimensão humana da docência, também presente na convivência e partilha de saberes e fazeres entre os professores, o que efetivamente constrói, coletivamente, a especificidade do exercício profissional.

Ramos (2010a) considera que as ações de formação didático-pedagógica são espaços de socialização e reflexão fundamentais para a expressão de saberes da ação pedagógica e constituição ou reconfiguração da profissionalidade do professor universitário. Nesse sentido, busca-se superar uma visão de isolamento, individualidade e solidão para criar uma cultura de solidariedade e compartilhamento.

Ao longo dessa construção argumentativa, fundamentamos que a identidade do professor universitário está muito centrada no saber – o que se constituiu historicamente, e pouco no ensinar, em que se localiza o sentido de sua profissão.

Outro fator que descreve a atuação profissional do docente universitário como uma tradição cultural é a individualidade e o isolamento (CUNHA, 2014b; ZABALZA, 2004). Enfrentar essas condições é um grande desafio para iniciativas que visam promover a formação continuada voltada a professores universitários. Até mesmo os estudantes estão acostumados com o isolamento das disciplinas e com a ausência de diálogo entre os docentes, muitas vezes rejeitando propostas didáticas, mesmo que embrionárias, de integração disciplinar (ZABALZA, 2004).

Zabalza (2008) enfatiza que o individualismo presente tanto na organização do trabalho quanto na formação do professor é um dos maiores problemas para a renovação da educação. Primeiramente porque o trabalho do professor universitário não é visto pelos outros docentes. Há uma intensa dificuldade de o professor abrir sua sala de aula para o outro, o que é bastante irônico em relação à facilidade de abertura com que apresentam, por exemplo, trabalhos científicos em congressos e seminários (MOROSINI et al., 2013). Em nome da autonomia e da liberdade não há transparência no cotidiano do docente – as portas das salas de aula permanecem fechadas e o professor atua como lhe convém, pode agir como quer. Por isso, o pesquisador cita o individualismo, a opcionalidade e a opacidade como mazelas na melhoria da qualidade e interferem para que a renovação seja apenas estética e superficial. “Salas de aula e laboratórios têm se convertido, na tradição universitária, em cenários ‘opacos’ e pouco transparentes, espaços ‘privados’, em que, geralmente, cada professor impõe suas próprias regras e as dinâmicas de funcionamento” (ZABALZA, 2003, p. 115, tradução nossa²¹). Esses fatores, somados à notoriedade e ao prestígio de exercer a docência em nível universitário, refletem um cenário de antiprofissionalidade docente (ROLDÃO, 2005).

Assim como os docentes universitários são mais abertos a expor suas pesquisas do que divulgar como atuam em sala de aula, é comum mencionarmos a existência de redes de colaboração entre pesquisadores, o que infelizmente ainda não se evidencia em relação à docência (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017) embora diferentes pesquisadores apontem sua essencialidade. “Mas curiosamente, o peso do poder individual, no que se refere à docência, não foi ainda, em termos de cultura profissional, contaminado por este desejável trabalho inter-pares que a

²¹“Las aulas y laboratorios se han convertido, en la tradición universitaria, en escenarios “opacos” y poco transparentes, espacios “privados” donde, por lo general, cada profesor impone sus propias reglas y dinámicas de funcionamiento”.

investigação exige”. (ROLDÃO, 2005) Essa modificação na cultura acadêmica, potencializando a colaboração, requer apoio institucional para que se efetive, embora não seja, por si só, suficiente.

Um obstáculo é criar um ambiente propício para que a aprendizagem por meio dos pares se efetive. Um ambiente estimulante e colaborativo entre companheiros de trabalho está relacionado à afinidade, cumplicidade e sentimento de pertencimento. Esses elementos são reforços positivos para o engajamento do professor em processos de reconfiguração de sua prática educativa, mas não se constroem artificialmente. Outro problema é alinhar iniciativas de formação e demandas institucionais. Além da resistência do professorado em relação à criação de uma cultura acadêmica que legitime a formação pedagógica, também há resistência²² quando as iniciativas voltadas a essa finalidade evidenciam compromissos junto à/da instituição. Como os professores universitários são profissionais altamente capacitados e com uma orientação individualista de trabalho (ZABALZA, 2004) a capacidade de gestão fica limitada. Sintonizar o interesse no próprio desenvolvimento com os planos para resoluções de problemas apontados pela instituição (desenvolvimento institucional) assegurando um efetivo engajamento do corpo docente exige um esforço descomunal. Mayor Ruiz e Altopiedi (2015) afirmam que o desenvolvimento profissional do professor não depende somente de um desenho adequado de determinada proposta de formação, em relação à metodologia adotada ou ao conteúdo, mas em grande parte da instituição na qual o docente está inserido.

O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e a partir dessas informações experimentam novas formas para suas práticas educativas. Esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes, competências, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa e, conseqüentemente, o

²² A resistência se evidencia no questionamento dos docentes acerca dos programas de formação e no investimento realizado nessas iniciativas (MARCELO; VAILLANT, 2012) e, por vezes, implica em uma oposição do professorado em se envolver em processos de mudança. Mayor Ruiz (2009) aponta, a partir do trabalho de O'Connor (1998), cinco causas para a resistência a mudanças: a crença de que não há necessidade de empreendê-las; desacordo em relação aos objetivos; desconfiança de que elas sejam viáveis; diferentes descrições em relação à necessidade; e incredulidade em relação ao seu processo de gestão. [O'CONNOR, J. **Introducción al Pensamiento de Sistemas**, Ediciones Urano, España, 1998].

desenvolvimento curricular atrelado aos projetos e políticas de desenvolvimento global da profissão. (CUNHA et al., 2010, p. 194)

Para que exista desenvolvimento profissional, a universidade precisa estar centrada em ser um espaço aprendente (CUNHA, 2014a) – o que implica em reconhecer sua incompletude, suas fragilidades e contradições, e na promoção de ações de interação, cooperação e construção coletiva, que articulem teoria e prática e possam qualificar o ensinar e o aprender (MALLMANN et al., 2010).

Zabalza (2004) também estabelece a universidade como uma instituição que aprende, reconhece o papel essencial dos indivíduos em sua construção e consolidação – tanto como sua principal fonte de fraqueza quanto de poder – e reafirma a universidade como um espaço de diversidade de pensamento. Toda essa concepção está a serviço do entendimento de que, para que a universidade possa superar a inércia institucional, é necessário criar uma cultura de colaboração, superando o eixo individual que guia a composição das turmas, as investigações científicas, as publicações e até mesmo a formação docente.

Ao longo dessa construção argumentativa identificamos que a cultura acadêmica é influenciada tanto pela história e pelos caminhos percorridos na atuação dos professores quanto profissionais, como pelas pressões externas, cenários e atores envolvidos no âmbito das universidades. A cultura acadêmica, portanto, está integrada aos processos sociais, às questões ideológicas e políticas (CUNHA; ZANCHET, 2010). Por isso, sua compreensão é elementar para a proposição de propostas de inovação na universidade, especialmente acerca dos processos de formação permanente de docentes.

A partir da construção desse panorama, a instituição de ensino superior que constitui cenário para este estudo é privada, fundada em 1959 e está localizada no Estado do Paraná. Possui aproximadamente 22 mil estudantes e 1500 professores que atuam em mais de 50 cursos de graduação. Mais de 40% do corpo docente possui a titulação de doutor e quase 45% de mestre²³. A universidade organiza-se em oito unidades acadêmicas, denominadas Escolas: Politécnica, Medicina, Ciências da Vida, Direito, Educação e Humanidades, Arquitetura e Design, Negócios e Comunicação e Artes, constituídas por cursos de áreas afins, que visam promover integração entre os diferentes níveis de ensino, desde a graduação até o doutorado.

²³ Dados de novembro de 2016, obtidos junto ao setor de Inteligência Educacional da IES.

Desde 2014, a universidade iniciou um processo de reflexão institucional acerca dos processos de ensino e aprendizagem tanto com o intuito de conter índices de reprovação e evasão quanto melhorar a qualidade dos cursos de graduação e promover uma atualização da universidade em relação aos desafios atuais. Para desencadear a mudança, foi elaborado um Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG) com diretrizes, metas e estratégias para a graduação até 2022. Em 2015 foi criado um Centro de Ensino e Aprendizagem na instituição, composto por sete professores e consultores externos que atuam como assessores pedagógicos e que articula as diferentes frentes de trabalho voltadas ao desenvolvimento profissional docente na instituição (MEYER et al., 2017, no prelo).

Nesse sentido, a proposição de um Portal na Internet com base no compartilhamento de experiências práticas docentes visa fortalecer as frentes já existentes em âmbito institucional e considera a dificuldade de mobilizar e engajar o professorado, o que desencadeia na perda de vigor das iniciativas de desenvolvimento profissional. O virtual pode ser considerado território de formação docente e promotor de aprendizagem desde que exista compromisso em acessar e interagir com os conteúdos por parte dos interessados, o que se pretende estimular por meio da valorização das experiências pessoais e da construção de uma fonte de informação coletiva. É a partir desse contexto de contradições internas e de pungente debate acerca da reconfiguração do papel da universidade e do professor universitário que propomos como questão de investigação:

Que conceitos, definições e proposições norteiam a concepção de um portal com vistas a contribuir para o desenvolvimento profissional da docência na Educação Superior?

Esse problema de pesquisa está em consonância com a tese defendida de que um Portal com foco no compartilhamento de experiências práticas docentes pode constituir conexões que promovem a construção da profissionalidade docente e a sensibilização para a importância da formação pedagógica modificando a cultura acadêmica individualista.

São objetivos geral e específicos desta pesquisa:

- Desenvolver, a partir da visão de professores que atuam na Educação Superior, os princípios para uma teoria norteadora para conceber um portal com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional da docência.

E específicos:

- Identificar os conceitos sensibilizantes, visando orientar pesquisa sobre desenvolvimento profissional docente na Educação Superior, que emergem quando os professores participam de eventos com a finalidade de discutir e promover a formação docente.
- Apontar os fatores identificados por professores que atuam na Educação Superior para a concepção de um portal destinado à contribuir para o desenvolvimento profissional da docência.
- Analisar o modelo empírico resultante de pesquisa de campo associando ao constructo teórico existente sobre a temática estudada e por meio de validação interna (*debriefing*) visando desenvolvimento de um modelo empírico-teórico para nortear a concepção do portal.

Tendo esses aspectos como norteadores, o capítulo seguinte apresenta as pesquisas empreendidas com tema ou objeto de estudo semelhantes e de que forma contribuem para as discussões no campo, salientando as lacunas que justificam a realização desse estudo.

3 JUSTIFICATIVA

Como a formação do professor é uma variável de grande influência na qualidade do ensino superior, nota-se, gradativamente, maior preocupação científica com temas relacionados ao desenvolvimento profissional (MARTÍN GUTIÉRREZ; CONDE JIMÉNEZ; MAYOR RUIZ, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). No entanto, as pesquisas com mais densidade ainda não são realizadas no Brasil, onde, segundo Cunha (2010a), a pedagogia universitária ainda é um campo frágil.

“A universidade tem sido morosa e resistente a pensar a si própria”, sentencia Cunha (2010a). Ela defende um maior volume de pesquisas que problematizem a pedagogia universitária com o intuito de fortalecê-la como campo científico. Dentre as abordagens, sugere pesquisas que possam analisar experiências positivas de ensinar e aprender no âmbito da educação superior como “metodologia de construção de conhecimentos” e patrocínio a narrativas que possam “valorizar a condição humana da docência” (CUNHA, 2010a, p. 298).

Nesse sentido, o professor está à frente do desafio de ensinar e aprender com flexibilidade, criatividade e interdisciplinaridade, incentivando a autonomia do estudante – o que era raro na graduação (ZANCHET, 2011). Simultaneamente, se defronta com a dinamização no mundo do trabalho e as modificações nas profissões, com as políticas de inclusão, com a cultura mediática e a influência das tecnologias de informação e comunicação (CUNHA, 2010a). É um cenário novo e controverso, diferente de sua trajetória, vivências e sua formação teórica, o que leva o docente a se sentir acuado e até frustrado. Ensinar é uma atividade complexa e também incerta (ESTEPA MURILLO et al., 2005). Sendo assim, esse contexto evidencia a importância de pesquisas na área de desenvolvimento profissional de professores universitários.

Mayor Ruiz e Altopiedi (2015) destacam a existência de diferentes pesquisas que apresentam os desenhos formativos de programas de formação dirigidos a professores universitários. Sintetizam como diretrizes: a valorização das necessidades específicas, da formação em serviço, do compartilhamento e da colaboração entre pares e de atividades variadas que propiciem reflexão. De forma não sistematizada, mas que contribui para a verificação da pertinência da pesquisa empreendida, catalogamos experiências de formação docente destinadas a professores universitários realizadas no âmbito de instituições de ensino do país

(formação em serviço) a partir dos artigos publicados em Cunha (2014b) e Veiga (2012). O mapeamento das experiências, cujos resultados são apresentados em capítulo posterior sobre “Desafios do desenvolvimento profissional em professores universitários”, evidenciou que embora exista uma variedade de metodologias e estratégias, assim como de atividades propostas aos docentes, tanto presenciais como não presenciais, não havia um modelo teórico sustentando uma proposição do uso da Internet a serviço dos programas e, portanto, específica para esse público ou finalidade.

Utilizando os descritores “formação pedagógica” e “professores universitários”, mapeamos a produção de teses entre 2013 e 2017 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde foram encontradas 56 ocorrências. Destas, 33 foram descartadas imediatamente, pois não tinham aderência ao objeto de estudo da pesquisa. Dos demais documentos, 15 teses investigavam a profissionalidade docente, a formação pedagógica ou o processo de ensino tendo como sujeitos professores universitários de cursos de graduação específicos como Direito, Jornalismo, Administração, Odontologia, Turismo, Computação, Enfermagem, Biologia, Educação Física e outros cursos da área da Saúde. Embora sejam fundamentais para o desenvolvimento profissional docente, as discussões específicas que articulam a formação pedagógica a cada área do conhecimento, curso ou disciplina (VEIGA et al., 2012) ou como os conhecimentos específicos de determinada área se tornam conhecimento ensinável pela atuação docente, esses não são o foco do estudo. Após a aplicação dos filtros (ensino superior, professores como sujeitos da pesquisa, formação e desenvolvimento profissional docente), restaram oito documentos, sendo dois que tratavam da relação entre docência universitária, saberes pedagógicos e inclusão, um com estudantes cotistas (SOUZA, 2016) e outro com deficiência (PIECZKOWSKI, 2014). Dentre os seis restantes, um tratava da formação de professores, porém com foco em docentes que atuavam em cursos de Licenciatura (SOUZA, 2016). Portanto, restaram cinco documentos, os quais estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Teses com aderência ao objetivo do estudo

TÍTULO	AUTOR	PRINCIPAIS RESULTADOS
Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora	(JUNGES, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Uma proposta de formação pedagógica em perspectiva reflexiva pode gerar alterações na prática e contribuir para o desenvolvimento profissional de professores universitários.
A experiência na docência: Por uma formação que faça sentido aos professores universitários	(LIMA, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Uma formação que faça sentido para os docentes universitários passa pelo reconhecimento das experiências que foram formativas para cada um e lhes gerou aprendizagens.
A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente	(COUTO, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • A pedagogia universitária não está presente com uma proposta bem definida para organizar os processos formativos dos docentes, mesmo em projetos recentes e caracterizados como inovadores.
Espaço formativo da docência: um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) da Universidade de São Paulo	(CONTE, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Embora o programa (PAE) seja um espaço de formação para a docência não tem excelente aproveitamento de seu potencial; • Salienta a urgente criação de políticas institucionais e diretrizes específicas que superem ações pontuais e isoladas.
Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no Sul do Amazonas	(SILVA, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Não há apoio ao profissional iniciante na docência universitária, o que leva a uma aprendizagem na prática por meio do ensaio e erro e a construção de docentes sem base teórica, a partir de modelos e contra modelos oriundos de suas trajetórias acadêmicas; • A fragilidade na constituição da docência e o insipiente apoio institucional afetam a construção da profissionalidade, que fica caracterizada como uma responsabilidade individual e não das políticas públicas para a educação superior.

Fonte: a autora (2018).

A partir da verificação das palavras-chaves elencadas pelos autores nas cinco teses com aderência ao objeto de estudo da pesquisa e com intento de

complementar a busca anterior, utilizamos os descritores “desenvolvimento profissional” e “docência universitária”, entre 2013 e 2017, também na BDTD para os quais obtivemos 10 resultados. Dentre eles, seis já haviam sido analisados na pesquisa anterior, um foi descartado por ser um estudo de caso único que descreveu o conhecimento de conteúdo pedagógico de um professor universitário destaque em avaliações institucionais (NOVAIS, 2015) e outros três foram incluídos (QUADROS 3 e 4).

Quadro 3 – Teses com aderência ao objeto do estudo adicionadas em etapa complementar

TÍTULO	AUTOR	PRINCIPAIS RESULTADOS
Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior: práticas pedagógicas com o uso de tecnologia	(BRATTI, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • As políticas públicas de integração das tecnologias estão voltadas para distribuição de equipamentos eletrônicos e discussão de questões técnicas e não para o potencial das tecnologias na formação de sujeitos críticos; • É necessário um trabalho mais intenso e extenso de estudo e planejamento para que os professores possam integrar as TICs em sua prática docente, articulando formação do tipo instrumental e pedagógica e integrando o conhecimento específico em sua área, o pedagógico e o tecnológico; • O aprendizado das tecnologias é individual, solitário e espontâneo.
Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso	(FELDEN, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • São desafios para a qualificação da ação e a profissionalidade docente a dificuldade em: conciliar as diferentes atividades com a produção científica, responder ao papel da universidade de apresentar soluções para os problemas e aos critérios impostos pelos órgãos de controle, valorizar o profissional docente e atender dificuldades do aluno ingressante. Acrescenta ainda a crise nas licenciaturas e a falta de comprometimento do docente em promover a própria aprendizagem; • Os processos de formação são raros, demonstrando a necessidade de investir em formação continuada, espaços de estudo e reflexão.
Processo [trans]formativo em rede: o professor principiante na educação superior	(NUNES, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Os docentes universitários têm uma trajetória inicial marcada pelos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) e precisam desenvolver um sentimento de pertença diante da complexidade da docência universitária; • A universidade precisa acolher e assessorar o professor principiante com iniciativas institucionais (de formação e mentoria); • O desenvolvimento profissional docente é fruto de um compromisso mútuo, pessoal e institucional; • É essencial a constituição de redes de relações, o que pode se dar com o uso de tecnologias digitais, para fomentar a aprendizagem no professor principiante.

Fonte: a autora (2018).

Em uma breve análise dos documentos é possível observar quais os autores mais citados e que, possivelmente, gozam de maior notoriedade em relação aos temas *docência universitária, formação pedagógica do professor universitário e desenvolvimento profissional*: Antonio Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Ilma Passos

Alencastro Veiga, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Maria Isabel da Cunha, Maria Isabel de Almeida, Maurice Tardif, Miguel Angel Zabalza e Selma Garrido Pimenta.

Também realizamos mapeamentos em relação a outros dois elementos do quadro teórico: colaboração e profissionalidade docente. Visando analisar a importância da colaboração entre pares no desenvolvimento profissional de professores universitários, realizamos a análise dos trabalhos apresentados na 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em 2015 (MEYER; VOSGERAU, 2016). Após uma filtragem por grupos de trabalho e pelos descritores “ensino superior”, “formação docente”, “desenvolvimento profissional” e “colaboração entre pares”, foram selecionados 18 trabalhos com alguma contribuição para a investigação proposta. O Quadro 4 apresenta os seis trabalhos que, de forma mais efetiva, colaboraram para o entendimento da questão proposta.

Quadro 4 - Importância da colaboração entre pares no desenvolvimento profissional de professores universitários de acordo com trabalhos apresentados na 37ª Reunião da Anped

TÍTULO	AUTOR	PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES
A coordenação de curso de graduação - o curso de Direito	(FERNANDES, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • A atividade de coordenação de curso implica em grande quantidade de trabalho, o que pode ser facilitado por uma cultura colaborativa, em que há um sentimento de pertença a um grupo de trabalho e todos se tornam corresponsáveis pela gestão do curso.
O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa?	(CARDIERI, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Os docentes têm dificuldade em manter uma posição de abertura diante de concepções distintas das suas, assim como em expressar suas ideias por insegurança; • Eles afirmam ter mais facilidade em dialogar com seus alunos do que com colegas docentes e destacam que o trabalho coletivo apenas é viável quando há afinidade.
Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária	(AGUIAR, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • A interação pode colaborar para a efetiva criação de um ambiente de formação, educativo e articulado que beneficie os professores no desenvolvimento de saberes afetivos e relacionais. • As discussões coletivas, mesmo quando partem das divergências, têm maior possibilidade de gerar mudanças significativas (inovação).
Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior	(SCHNETZLER et al., 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • A solidão, a competitividade acadêmica e a inexistência de programas consolidados de formação continuada se contrapõem ao desenvolvimento profissional docente. • A ajuda mútua e a partilha, por outro lado, são componentes potencializadores do desenvolvimento profissional docente.
Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior	(MUSSI; ALMEIDA, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores descrevem uma condição de trabalho que é fortemente marcada pelo individualismo e está intimamente relacionada à sobrecarga, à fragmentação do trabalho e à competitividade entre os pares. • Evidencia o papel institucional na superação do individualismo e isolamento.
Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE)	(ASSUNÇÃO, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • As trocas entre pares que são efetivadas em cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação é uma atividade valorizada pelos professores na medida em que possibilita conhecer as experiências profissionais e novos modelos de exercer a docência.

Fonte: a autora (2018) com base em Meyer e Vosgerau (2016).

Os trabalhos selecionados para a análise demonstram que a despeito de ser valorizada no discurso dos professores, a colaboração não se evidencia na cultura profissional docente ou institucional. A colaboração entre pares é vital para as ações de gestão (FERNANDES, 2015) e para a inovação no Ensino Superior (AGUIAR, 2015), pois decisões tomadas coletivamente gerando participação e engajamento têm mais chances de provocar mudanças significativas e duradouras. Todavia, há empecilhos individuais e institucionais para uma cultura de colaboração, desde a insegurança, dificuldade em ouvir e lidar com o pensamento divergente até a ausência de condições de trabalho propícias para encontros e reuniões. Trata-se de um amplo desafio, portanto, instituir a colaboração em espaços de formação com professores universitários, embora ela seja compreendida como parte essencial nas estratégias que visam o desenvolvimento profissional docente.

A partir da base de dados Scielo buscamos artigos regionais com o descritor profissionalidade docente (sem aspas) e obtivemos dezessete documentos. Um documento estava em duplicidade e foi excluído. Após leitura, análise e auditoria de um segundo pesquisador, restaram três artigos (PEDROSO; CUNHA, 2008; LUZ; BALZAN, 2012; MASSABNI, 2011), os quais apresentavam dados derivados de pesquisa empírica e consistente encaminhamento metodológico, além de contribuir para a compreensão da temática. Os artigos mencionados analisam a profissionalidade docente por três visões diversas, porém complementares.

O primeiro (PEDROSO; CUNHA, 2008) enfoca a prática pedagógica, relacionando as experiências de aprendizagem de estudantes com a atuação dos docentes na graduação em Nutrição. Os resultados evidenciam que não basta ao professor o domínio do saber específico de sua área de atuação (conteúdo), tendo em vista que as experiências formativas valorizadas pelos discentes foram aquelas que realçaram os saberes afetivos, pessoais, relacionais e pedagógicos necessários à prática profissional.

O segundo (LUZ; BALZAN, 2012) analisa um programa de formação didático-pedagógica, o qual foi considerado essencial para capacitar os docentes em relação às estratégias de ensino e avaliação, assim como para ressignificar o papel do docente na universidade – de um profissional de carreira que ensina para um profissional docente, o que se relaciona diretamente ao conceito de profissionalidade. Para obter esses avanços na cultura profissional docente, o programa teve como pressupostos básicos atender as expectativas dos docentes,

permitir sua participação em relação à constituição do programa, valorizar o conhecimento pedagógico e também os saberes específicos, promover trocas e diversificar as estratégias.

O terceiro (MASSABNI, 2011) evidenciou a constituição da profissionalidade docente em futuros professores, com foco na formação inicial, destacando que a etapa é essencial para que os profissionais sejam preparados para lidar com conflitos e enfrentar problemas como sobrecarga de trabalho, questionamento acerca de seu papel, perda de prestígio profissional e sentimento de insegurança e falta de domínio em diferentes situações.

Os diferentes mapeamentos realizados, a partir de diversas fontes de dados relevantes na catalogação da produção de conhecimento no campo da Educação evidenciam que não há um modelo teórico que oriente ações virtuais para suporte a programas de desenvolvimento profissional para professores universitários, o que demonstra a relevância da discussão proposta nessa pesquisa.

4 DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

O capítulo expõe orientações que sustentam iniciativas institucionais de desenvolvimento profissional²⁴ com atenção à formação pedagógica, integrando-as aos conceitos de formação e profissionalidade docente. Como ponto de partida e com o objetivo de sustentar a discussão teórica apresentada, abordamos quais são as características que norteiam a atuação dos melhores professores universitários a partir das pesquisas empreendidas por Bain (2007) e Zabalza (2005), assim como a análise, em linhas gerais, de programas de formação instituídos em diferentes instituições de ensino. A intenção do capítulo é apresentar a sistematização dessas informações que, articuladas aos resultados da pesquisa empreendida junto aos professores universitários, foram aplicadas no desenvolvimento do Portal.

4.1 CARACTERÍSTICAS E COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Ao retratar o cenário que permeia a questão de investigação proposta nesta pesquisa, indicamos, a partir de autores como Almeida (2012), Cunha (2010a), Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004), que a docência universitária é uma atividade complexa e específica, de modo que o domínio da pesquisa e do conteúdo científico não é suficiente para uma atuação de excelência. Também reforçamos a afirmação de Zabalza (2009) de que a formação pedagógica é essencial para o exercício da docência, embora o senso comum fortaleça a ideia de que basta ser

²⁴ Neste texto utilizamos o termo “formação em serviço” quando pretendemos evidenciar que a formação continuada se dá no ambiente profissional, logo, na instituição de ensino na qual o professor atua. Utilizamos “formação continuada” para diferenciar de formação inicial de professores, ressaltando que se trata de uma formação que se dá ao longo da trajetória profissional do docente, visando sua atualização permanente, contrastando conhecimento e ação, jeito de pensar e agir. Ao usar “formação didático-pedagógica” ou “formação pedagógica” evidenciamos o objetivo de formar, a partir da articulação entre teoria e prática, para a atuação do professor universitário em sala de aula, logo, os conhecimentos especializados em docência fundamentais para seu exercício profissional. E aplicamos o termo “desenvolvimento profissional docente” como evidencia Carlos Marcelo Garcia e Marielda Pryjma (2013, p. 44-45), com uma (a) “conotação de evolução”, que (b) inclui experiências espontâneas, atividades formais e informais, (c) que promovem individual e coletivamente, conhecimentos, destrezas e aptidões, (d) que visem à qualidade da educação em sala de aula. Ao se relacionar ao conceito de aprendizagem ao longo da vida profissional, articula-se a aquisição de experiências, a autoformação e o crescimento pessoal do docente (TEJADA FERNÁNDEZ, 2013).

bom profissional em área de atuação específica ou um bom pesquisador para ser professor.

Tanto Almeida (2012) como Zabalza (2004) apontam três dimensões que definem a profissão docente: profissional, pessoal e organizacional. Ao representá-las na Figura 2, integramos aos dois componentes da profissionalidade do professor da educação superior a investigação e a docência (CUNHA, 2010a).

Figura 2 - Dimensões constitutivas que definem a profissão docente



Fonte: a autora (2018) com base em Almeida (2012), Cunha (2010a) e Zabalza (2004).

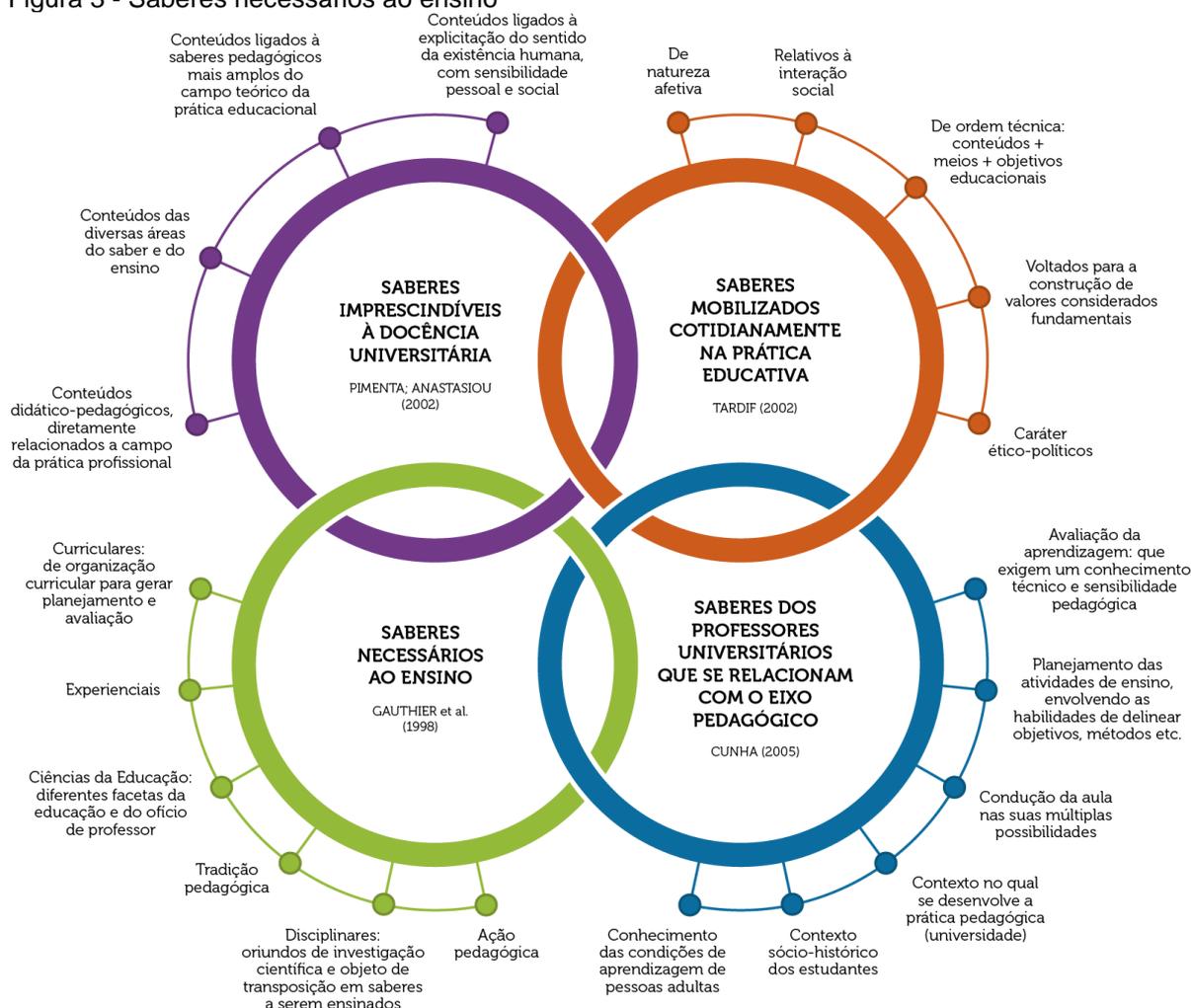
Com base na Figura 2, a dimensão profissional está relacionada à identidade do docente e à sua atuação, grosso modo, à mediação pedagógica em si, que consiste nas habilidades e competências necessárias para articular os conhecimentos de determinada disciplina com a melhor forma de abordá-los, a partir da seleção de estratégias e recursos metodológicos adequados para desencadear oportunidades de aprendizagem aos estudantes. O ensino de qualidade, segundo Zabalza (2004), é aquele que dá respostas efetivas para as demandas dos estudantes, mas também dos professores. Por isso, a dimensão pessoal também é

responsável por determinar a docência, na medida em que o compromisso, a satisfação e o reconhecimento são essenciais para empreender mudanças e melhorias. Por sua vez, a dimensão organizacional abrange os fatores relacionados à carreira docente, como as universidades remuneram e reconhecem seus profissionais, o que se reflete em consequências já mencionadas como a notoriedade da pesquisa em relação à docência ou o individualismo.

A essas três dimensões articulam-se os componentes: docência, no sentido de promover condições para o processo de aprendizagem e de investigação; a pesquisa que permite a produção de conhecimento de forma sistematizada. Portanto, a Figura 2 evidencia a complexidade da docência em relação ao que a determina.

Nesse sentido, outro argumento para discutir a atividade docente é a multiplicidade de habilidades, competências e saberes necessários para uma mediação pedagógica efetiva. As classificações apresentadas na Figura 3 revigoram o entendimento de Zabalza (2009) de que ser professor hoje requer arte (criatividade e flexibilidade) e ciência (domínio de conhecimentos pedagógicos).

Figura 3 - Saberes necessários ao ensino



Fonte: a autora (2018) com base em Soares e Cunha (2010).

Em comum, as classificações dos saberes necessários aos professores enfatizam que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas transferir o centro do processo da *atividade docente* (propor atividades, transmitir conteúdos, avaliar o aprendizado) para a *aprendizagem em si* (planejar e executar processos que permitam que os estudantes tenham acesso às informações necessárias para consolidar um novo conhecimento acerca de determinado tema, a partir de orientações, recursos e efetivo acompanhamento). Portanto, o que todo professor necessita é de um conhecimento profissional da docência (ZABALZA, 2004, 2005).

Esses conceitos ajudam a compreender o que seria uma atuação competente de um professor universitário (ZABALZA, 2009). O autor (2004) enfatiza que poucos docentes reconhecem seu compromisso profissional de fazer com que os estudantes aprendam, de forma que, muitas vezes um professor é reconhecido como bom apenas porque apresenta com qualidade os conteúdos.

Segundo Ramsden (1992²⁵ citado por Zabalza 2004), um bom professor universitário precisa: compartilhar com os alunos o amor pelos conteúdos da disciplina; fazer com que o conteúdo seja provocativo e estimulante; estabelecer interação com os alunos; explicar de forma clara; demonstrar interesse e respeito pelos alunos; estimular a autonomia; improvisar e ser flexível; envolver os estudantes por meio de recursos, técnicas, métodos e atividades; selecionar conceitos-chave em relação aos temas; usar métodos de avaliação comparativos e dar *feedback*. A respeito dessas características, o próprio Zabalza (2005) dedica-se a enunciar dez âmbitos de atuação docente, denominados de competências essenciais para o desempenho profissional, os quais estão sintetizados no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Competências docentes do professorado universitário

COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhar um programa de uma disciplina implica em articular, de forma equilibrada: <ul style="list-style-type: none"> » o que é oficialmente predeterminado para ela, » a visão do professor e do departamento, » a experiência do docente, » as expectativas dos alunos e » as circunstâncias para a promoção da aprendizagem; • Requer articulação entre o conhecimento específico (conteúdo), os pedagógicos e a experiência didática do professor.
<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">SELECIONAR E PREPARAR OS CONTEÚDOS DISCIPLINARES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implica em uma consistente formação na área específica, combinada com capacidade didática, o que significa selecioná-los, hierarquiza-los, sequenciá-los, os estruturando didaticamente para que sejam suficientes para assegurar uma formação de excelência na disciplina.
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">OFERECER INFORMAÇÕES E EXPLICAÇÕES COMPREENSÍVEIS E BEM ORGANIZADAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de converter ideias e informações em mensagens didáticas que sejam compreensíveis, o que pressupõe: <ul style="list-style-type: none"> » ancorar conhecimentos novos aos prévios, » ser redundante, » ter simplicidade no vocabulário mesmo respeitando a cientificidade, » articular as informações e colocá-las em uma ordem que facilite o entendimento, » estimular os estudantes por meio de gestos e palavras, » transmitir interesse e paixão pelo conhecimento.

²⁵ RAMSDEN, Paul. **Learning to teach in higher Education**. Routledge, London, 1992.

<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">MANUSEAR NOVAS TECNOLOGIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É necessário incorporar a tecnologia e sua capacidade transformadora na prática docente na forma com que se prepara a informação e orienta a aprendizagem, o que pressupõe a valorização da interação, autonomia e do trabalho colaborativo por parte do professor; • Habilidade de elaborar materiais de apoio à docência integrando as potencialidades disponíveis em diferentes canais de comunicação.
<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">DESENHAR A METODOLOGIA E ORGANIZAR AS ATIVIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Engloba a organização dos espaços, da seleção do método e das tarefas instrutivas; • A organização do espaço e a utilização da infraestrutura influem na interação didática e concepção de ensino; • Implica na compreensão de que o método precisa estar ajustado às condições, aos objetivos formativos, ao conteúdo, ao perfil dos estudantes e as particularidades de tempo, recursos e espaços; • Quanto às tarefas, pressupõe a variedade de atividades que precisam ser válidas, pertinentes, significativas, encadeadas e congruentes com os objetivos de formação, além de viáveis.
<p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;">COMUNICAR-SE/ RELACIONAR-SE COM OS ESTUDANTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transparência, diretividade e participação trazem resultados significativos na comunicação; • Estabelecer interações que potencializem a aprendizagem é uma competência fundamental, valorizada pelos estudantes e gera um clima de trabalho mais adequado e eficaz.
<p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">TUTORIAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar, guiar, oferecer apoio ao estudante (acadêmica e emocional) em seu processo de aprendizagem, que pode se desenvolver em condições específicas como educação a distância ou estágio e nos momentos específicos de atendimento ao aluno; • Envolve empatia, paciência, credibilidade, capacidade de ouvir, assessoria na busca por materiais complementares, orientação em relação ao processo de estudo etc.; • É essencial para romper com o anonimato de salas de aula numerosas e promover o desenvolvimento individual do estudante.
<p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">AVALIAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é uma competência profissional deficitária e que tem forte repercussão perante os estudantes tanto na autoestima e na motivação para aprender quanto econômicas (bolsas) ou acadêmico-administrativas; • Implica em recolher informação, validá-la e um processo de tomada de decisão com a finalidade de creditar e, por fim, profissionalizar o estudante; • Requer critérios, pois não é apenas intuição ou opinião.
<p style="text-align: center;">9</p> <p style="text-align: center;">REFLETIR E INVESTIGAR SOBRE O ENSINO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar e publicar sobre a docência é essencial tanto para o desenvolvimento nas dimensões pessoal, profissional e institucional, quanto para uma melhor qualidade do ensino.

<p>10</p> <p>IDENTIFICAR-SE COM A INSTITUIÇÃO E TRABALHAR EM GRUPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É uma competência transversal. Todas as demais são impactadas pela integração dos professores com a organização e sua aptidão e disposição em trabalhar com os colegas. • Implica na capacidade de trabalhar em conjunto em prol de projetos em comum (colegialidade), o que enfrenta obstáculos como o individualismo, a balcanização, tempo e sobrecarga de atividades. • O sentimento de pertencimento à instituição também é fundamental.
--	---

Fonte: a autora (2018) com base em Zabalza (2005).

Bain (2007), por sua vez, dedicou-se a observar e caracterizar práticas, assim como capturar uma sabedoria coletiva de professores considerados extraordinários, os quais conseguem bons resultados educativos. Por meio de múltiplas fontes de informação, desde entrevistas com professores e estudantes, até observações de aulas, registros de vídeos e análise de documentos das disciplinas, Bain (2007) identificou o que denomina como ideias centrais sobre como agem os melhores professores universitários (QUADRO 6).

Quadro 6 - Como agem os melhores professores universitários

QUESTÕES GERAIS (OU IDEIAS REFLEXIVAS) SOBRE COMO OS DOCENTES PROMOVEM UMA APRENDIZAGEM PROFUNDA NOS ESTUDANTES		
O QUE SABEM OS MELHORES PROFESSORES?	COMO PREPARAM A SUA DOCÊNCIA?	O QUE ESPERAM DE SEUS ESTUDANTES?
Dominam o conteúdo extremamente bem, são ativos especialistas em suas áreas e, portanto, estão em dia com o desenvolvimento científico de seu campo;	Valorizam suas aulas como esforços intelectuais formais, tão fundamentais quanto seu trabalho acadêmico;	Esperam um bom desenvolvimento dos estudantes e sempre procuram incentivar para gerar maior envolvimento.
São capazes de pensar sobre sua forma de pensar e raciocinar acerca da disciplina;	Desenham as aulas ou atividades a partir de objetivos de aprendizagem;	
Tem uma compreensão intuitiva sobre a aprendizagem;		
Usam seu conhecimento para ordenar os conteúdos e identificar onde poderão existir dificuldades;	Dão aos estudantes várias possibilidades de demonstrar sua compreensão acerca das temáticas: aprendizagem pelo erro.	
Não incentivam a competição entre estudantes, mas sim motivadores intrínsecos e a colaboração.		

	COMO AGEM QUANDO ENSINAM?	COMO TRATAM OS ESTUDANTES?	COMO VERIFICAM SEUS RESULTADOS?
AÇÕES	Utilizam uma diversidade de métodos;	Confiam nos estudantes e os motivam a ser francos e reflexivos;	Adotam estratégias sistemáticas para avaliar e ajustar sua própria docência;
	Buscam apresentar problemas instigantes relacionados aos conteúdos desafiando intelectualmente os estudantes;	Falam sobre si em conversas empreendidas com os estudantes, inclusive sobre suas frustrações, erros e fracassos;	Ao verificar seus resultados, evitam julgar arbitrariamente os estudantes. Evitam a culpabilização dos estudantes;
	Desafiam os estudantes a trabalhar diante de novas ideias;	Discutem abertamente e com entusiasmo;	Buscam novas formas de fomentar a aprendizagem;
	Estabelece condições exigentes, porém úteis;	São amáveis e buscam fomentar a confiança e infundir ânimo;	Demonstram disposição para enfrentar suas debilidades e erros;
	Permitem que estudantes tenham sensação de controle em relação à sua formação.	Escutam os estudantes e suas ambições, tem sensibilidade em relação ao processo de maturação intelectual (que não é linear).	Apresentam forte compromisso com a comunidade acadêmica; Mantém intercâmbios intensos com colegas sobre a melhor forma de atuar junto aos estudantes.

Fonte: a autora com base em Bain (2007).

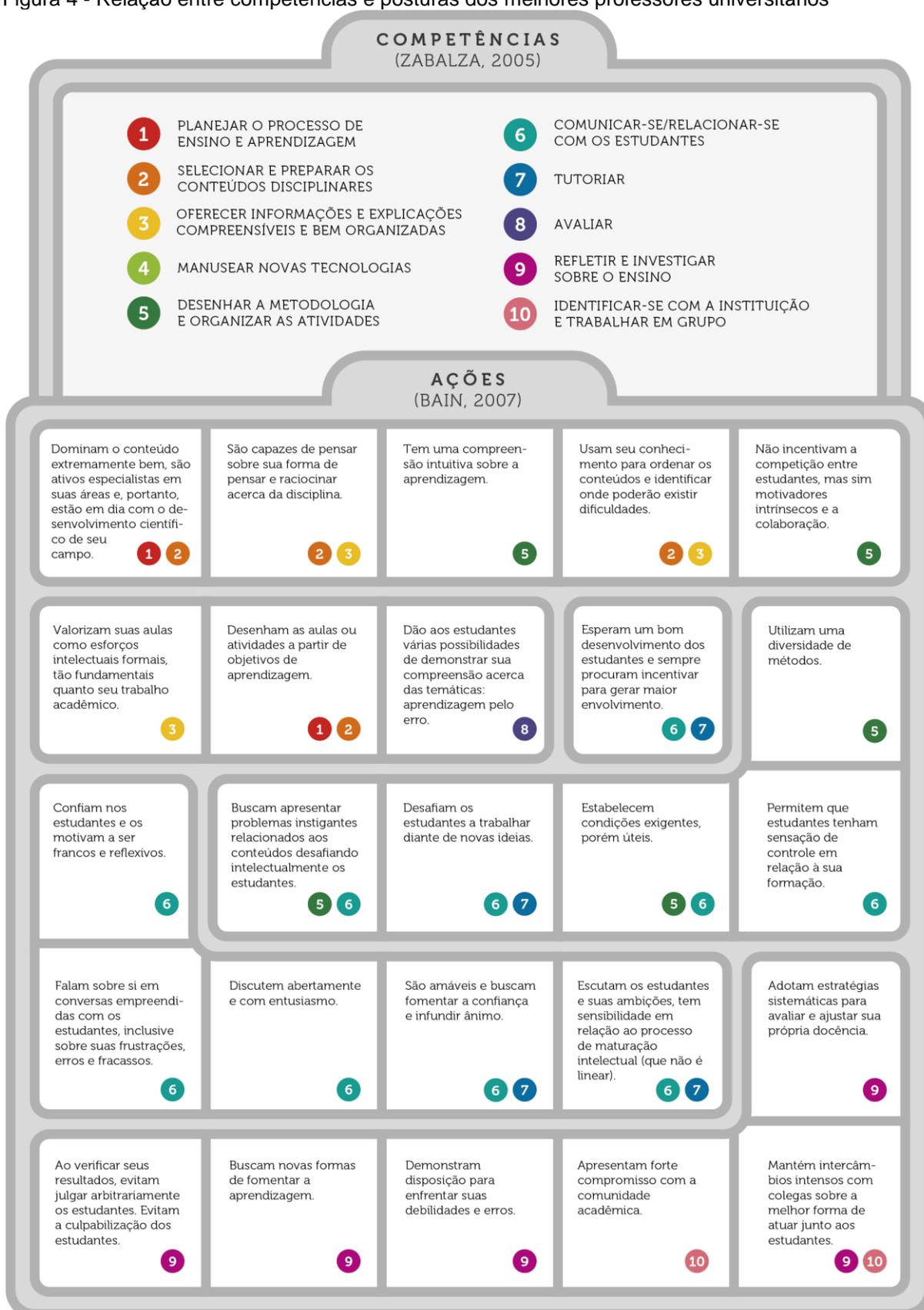
A tese de Cunha (1996), por meio de pesquisa etnográfica, também estuda professores de ensino médio e universitário, indicados pelos alunos como bons professores, apontando fatores que são influentes na maneira de ser de um bom professor. A pesquisadora destaca que questões relacionadas ao tempo, espaço e valores institucionais interferem nessa percepção, todavia existe um consenso, pré-determinado socialmente, do que se espera no comportamento de um professor. Os estudantes enfatizam, na indicação de bons professores, aspectos afetivos como: “amigo”, “gente como a gente”, “preocupado conosco”, “disponível”, “compreensivo”, “justo”, “que coloca-se na posição de aluno”, entre outros, o que confirma a valorização de aspectos relacionais e de comunicação. Afirma que os alunos valorizam o professor que é exigente, que apresenta domínio do conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria, mas não aponta que o professor é bom por sua capacidade crítica de análise da sociedade (CUNHA, 1996, p.72). Senso de humor e criar um clima positivo em sala de aula também são indicados, assim como o estímulo à participação do aluno e o incentivo ao pensamento crítico.

A relação afetiva com a matéria de ensino e o prazer de desenvolver um trabalho intelectual em área ou disciplina pela qual tem apreço (CUNHA, 1996,

p.109) também são enfatizados como características do bom professor, sendo que cabe a ele incitar que o aluno também tenha uma ação intelectual em relação ao conteúdo. Provocações que levem à inquietação, curiosidade e incertezas – que possam promover a produção de conhecimento (CUNHA, 1996, p. 111). Assim como Bain (2007), Cunha (1996) cita habilidades relacionadas ao fazer do bom professor, e são evidentes as similiaridades entre os resultados da pesquisa.

A relação estabelecida entre o quadro 5, que trata das competências profissionais apontadas por Miguel Zabalza (2005) e o quadro 6, que sistematiza as ações dos professores universitários que promovem uma aprendizagem profunda em seus estudantes (BAIN, 2007), resultou na composição da Figura 4. Um dos elementos que se sobressai na verificação é o quanto a comunicação, a interação e o relacionamento aberto e transparente com os estudantes são fatores fundamentais na ação docente.

Figura 4 - Relação entre competências e posturas dos melhores professores universitários



Fonte: a autora (2018).

A partir da análise da Figura 4 elaborou-se uma síntese em relação ao perfil do professor universitário que obtém bons resultados a partir de um contraste com questões que pontuamos anteriormente.

- É um professor que compreende sua atuação profissional, valoriza e se dedica à **docência**, pois compreende a sua complexidade e, portanto, a sua responsabilidade por fomentar uma aprendizagem crítica e reflexiva, profunda e significativa. Não é passivo.
- Considera-se um **profissional de reflexão**, com necessidade de empreender esforços e ajustes para obter melhores resultados de aprendizagem junto aos seus estudantes.
- É um profissional competente em seu campo de estudo e atuação, dedicando-se também a estabelecer **boas relações** tanto com os pares (outros professores e comunidade acadêmica) quanto com os estudantes, caracterizadas pela **colaboração, parceria e diálogo**, mas também por desafios e provocações para que esses possam se sentir instigados a aprender.

Desse modo, compreender quais são as características, competências e habilidades que os sujeitos precisam desenvolver para exercer com efetividade a docência são essenciais para nortear os objetivos de programas de desenvolvimento profissional docente.

Esse esforço em descrever, de forma observável, o que os professores precisam saber e fazer para o exercício da profissão, com respeito à diversidade (VAILLANT, 2013) é essencial para o êxito das ações. Todavia, entendemos que existem diferentes estilos, que por vezes são igualmente eficazes em determinadas situações educativas. Não se trata de impor um “professor modelo” ou defender uma única forma de atuação, mas direcionar acerca das posturas que mais contribuem para uma aprendizagem significativa dos estudantes.

4.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Zabalza (2005) enfatiza que embora os professores universitários se intitulem desta forma não há uma preparação efetiva para o exercício da profissão, e sua identidade, conforme enunciamos, se volta para o campo científico de formação. A estratégia de profissionalização, portanto, para que exista uma aproximação entre o

professor e o ensino, é uma condição básica para a melhoria da docência. Em vez de somente uma aproximação empírica – por meio de experiência em sala de aula, o que é vago e pouco sistematizado ou apenas uma aproximação científica, em que a docência se torna objeto de pesquisas (destinada aos docentes com interesse em investigação científica ou avaliação) – defende-se uma modalidade em que pela teoria e reflexão acerca da prática de ensino seja possível passar de uma opinião (senso comum) para um conhecimento profissional da docência. Enfatiza-se que não é de forma espontânea que se adquirem as competências profissionais necessárias ao exercício da docência, é imprescindível adquirir conhecimentos especializados (ZABALZA, 2005).

Ao abordarmos, anteriormente, que o professor universitário não é formado para ensinar, citamos diferentes modalidades voltadas à formação docente (CUNHA et al., 2010), tanto empreendidas individualmente pelo profissional quanto coletivamente pelas instituições. Mallmann et al. (2010) reconhecem que as instituições de ensino empregam diferentes mecanismos visando o desenvolvimento profissional: proveem cursos específicos e palestras, financiam cursos *stricto sensu*, incentivam a participação em eventos e ofertam assessoria pedagógica. As diferentes iniciativas são fundamentais para gerar “interação, cooperação e construção coletiva, articulando teoria e prática como o eixo principal para qualificar o ensinar e o aprender”. (MALLMANN et al., 2010, p. 250). O Quadro 7 apresenta as principais conclusões de pesquisas empreendidas em diferentes modalidades de formação na docência universitária.

Quadro 7 – Experiências de formação docente

AUTORES	MODALIDADES	GRAU DE RECONHECIMENTO COMO FORMAÇÃO	RESULTADOS
(CARLOS ET AL., 2010)	Estágio de Docência	Pouco reconhecido, potencialidade limitada pela ausência de parâmetros.	<ul style="list-style-type: none"> • Falta um projeto de estágio que integre a atividade aos cursos de pós-graduação, o que evidencia questionamentos acerca da validade da iniciativa; • A ausência de parâmetros para a definição das atividades a serem desenvolvidas enfraquece a contribuição do estágio para a formação docente; • Embora possa desenvolver o interesse do estudante pela atividade docente, é um espaço com a potencialidade limitada pela percepção de estudantes e professores.
(FERNANDES ET AL., 2010)	Metodologia do Ensino Superior (disciplina)	Reconhecido como processo desencadeador de qualificação desde que não sejam pontuais e tenham legitimação institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores que se envolvem nestas disciplinas têm uma forte expectativa de que receberão prescrições, conhecerão métodos e técnicas para solucionar problemas imediatos; • As disciplinas ocupam um papel importante ao inseri-los em discussões de cunho pedagógico estimulando-os a mudança e reflexão, abrindo-os para uma perspectiva de diálogo com o aluno, e a procurar alternativas para desenvolver o trabalho docente com mais consciência.
(CUNHA ET AL., 2010) (BAIBICH-FARIA ET AL., 2010) (SOARES, 2010)	Programa de Pós-Graduação em Educação (stricto sensu)	Embora reconhecida, especialmente pelos próprios docentes, possui uma legitimidade frágil porque os programas não se identificam com essa responsabilidade e estão focados na formação do pesquisador.	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço progressivamente buscado por professores universitários de diferentes áreas, assim como aqueles que querem ingressar na profissão, de forma autônoma, por representar uma síntese de suas expectativas: titulação e conhecimentos pedagógicos; • Por meio da pesquisa, produzem conhecimentos sobre pedagogia universitária e instala-se uma profissionalidade genuína, interdisciplinar e de múltiplos saberes; • O processo se dá de forma estimulante e colaborativa, o que propicia reflexão sobre o ensino, ampliação da concepção sobre educação e, consequentemente, desenvolvimento profissional, embora os programas não tenham ciência que cumprem esse papel.
(MALLMANN ET AL., 2010)	Espaços de aprendizagem mediados pelas tecnologias de informação e comunicação.	Apenas é reconhecido se for experiência dialógica fundada na interação e envolvimento no processo de produção de conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Possui como potencialidade o fato de que exercita a autonomia do professor tanto em relação às tecnologias como a sua formação, gera multiplicação e mantém os saberes construídos disponíveis para acesso e consulta posterior; • Exigem responsabilidade, disciplina, tempo e envolvimento.

Fonte: a autora (2018)

O que une esses diferentes espaços é a tentativa de superar uma lacuna na formação da docência universitária. O Quadro 7 auxilia na compreensão de que há legitimidade em cada uma das proposições em atender a essa finalidade. A formação dos professores universitários está “diluída” nesses espaços (BAIBICH-FARIA et al., 2010, p. 214).

Percebemos que os professores em seus processos solitários e contraditórios, em sua ação docente, trazem a marca da formação profissional e das experiências de suas práticas cotidianas, produzem saberes docentes entremeados de uma relação teoria-prática pouco refletida e, geralmente, sem uma preocupação de articular a leitura de seu campo disciplinar com a leitura da realidade onde trabalham seus estudantes. (FERNANDES; BASTOS; SELBACH, 2010, p. 140)

Para o enfrentamento dos desafios impostos, a universidade é fundamental para a compreensão lúcida da necessidade de aquisição e ampliação dos saberes profissionais docentes, nesse sentido, as diferentes modalidades apresentadas são válidas na superação da séria lacuna apontada por Fernandes, Bastos e Selbach (2010). Entretanto, Cunha (2014b) alerta que o engajamento em processos de formação e mudança não pode estar submetido apenas à boa vontade, à espontaneidade ou ao interesse individual. Por isso defende que as instituições sejam provocadas a assumir um papel de protagonismo, como principal dispositivo de formação de seus professores. “As aprendizagens acontecem quando há uma cultura institucional que as estimulam e as valorizam” (CUNHA, 2014b, p. 795), assim como as direcionam para valores e intencionalidades comuns.

Outro contundente argumento favorável à formação para o exercício da docência é indicado por Zabalza (2005) ao ponderar que a despeito de serem comuns os posicionamentos que desvalorizam o impacto da atuação do professor em sala de aula na qualidade da formação universitária, atribuindo a infraestrutura (bibliotecas, laboratórios e espaços de estudo, por exemplo) ou apenas ao próprio estudante²⁶ o êxito em seu processo de aprendizagem, há um consenso entre os pesquisadores em educação de que o professor influencia significativamente nos resultados formativos dos estudantes (ZABALZA, 2005). E, ainda que seja apenas um elemento, é o agente de mudanças mais vulnerável e que melhor pode

²⁶ Zabalza (2005, p. 215) é enfático ao afirmar que não se trata de substituir o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem, mas de compreender que com a participação efetiva do professor esse processo é potencializado.

influenciar nos desafios de promover uma nova cultura universitária (MAYOR RUIZ, 2009). Para Zabalza (2005) é evidente que existem princípios consistentes que regem um ensino de boa qualidade, independente das especificidades das disciplinas, do tempo ou espaço em que a mediação é realizada.

4.3 QUE FORMAÇÃO É NECESSÁRIA?

Tanto as formações iniciais pedagógicas como o desenvolvimento dos professores universitários requerem uma política global da universidade²⁷ (MAYOR RUIZ, 2009) que dignifique e valorize a função docente como fundamental para alcançar a excelência. (CASTANHO, 2007; CUNHA; ZANCHET, 2010; FEIXAS, 2004) A formação de professores²⁸ precisa ser um compromisso institucional da universidade que se compreenda como espaço aprendente (CUNHA, 2014b; MARCELO; PRYJMA, 2013) e reconheça tanto a existência de necessidades individuais dos professores quanto à essencialidade de se construir uma cultura de colaboração. O excerto a seguir retirado de artigo de Cunha (2014b, p. 795-796) exalta a responsabilidade das universidades no desenvolvimento profissional docente.

Não há mais condições de perceber a formação de professores como uma responsabilidade individual e um processo solitário. As aprendizagens acontecem quando há uma cultura institucional que as estimulam e as valorizam. Portanto, parece que a hora é de provocar as instituições para se constituírem no principal dispositivo de formação de seus professores. Para tal, além da socialização de seus princípios e práticas, é preciso confiança e a compreensão do professor como um intelectual, um adulto que aprende pelo que faz e reflete. (CUNHA, 2014b, p. 795-796).

A reconfiguração das práticas dos professores universitários também requer o entendimento de que o trabalho do professor é intelectual (CUNHA, 2014b; VEIGA, 2014). Isso é naturalizado em relação ao professor como pesquisador e sua produção científica. Logo, na difusão dos conhecimentos produzidos por esse pesquisador/docente para a sociedade. Essa notoriedade, conforme discussão

²⁷ Embora a formação dos professores universitários esteja, no Brasil, sob responsabilidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, abordamos que eles estão concentrados na formação do pesquisador, cabendo as instituições de ensino assegurar programas de desenvolvimento profissional.

²⁸ A formação docente a qual nos referimos não é técnica, instrumental ou desvinculada do cotidiano, ao contrário, busca ser permanente, orgânica, específica, acreditada e fundamentada na perspectiva de que a universidade é um espaço de formação.

empreendida anteriormente nesse texto, também pode ser fruto do reconhecimento de uma atuação profissional, em um campo específico de atividade. Contudo, é raro, no imaginário comum, atrelar a intelectualidade à atividade de ensino (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017). A formação docente precisa resgatar o trabalho do professor como intelectual, na medida em que a sala de aula é um ambiente de diálogo, espaço privilegiado para o exercício do pensamento contraditório, da participação e da escuta. Não compreender a dimensão intelectual do docente também é um fator de antiprofissionalidade docente.

O que se percebe é que diferentes situações preocupantes na universidade decorrem das tensões que se estabelecem entre as muitas atividades exercidas pelos professores: pesquisa e ensino, produção acadêmica e gestão ou pesquisa e extensão (VEIGA, 2014; ZABALZA, 2004). É arriscado questionar qualquer professor universitário acerca de seu tempo. Ou ainda, sobre o número de tarefas que realiza em um dia comum de trabalho. Não há tempo para a experiência, para ouvir o outro, para dar-se tempo ou espaço (CUNHA, 2011). Para Zabalza (2003) a escassez de tempo é um dos maiores problemas dos professores que atuam nas universidades. Feixas (2004) lembra que políticas de seleção e promoção do professorado precisam assegurar certa estabilidade para execução da atividade profissional, pois a precariedade em contratos afeta negativamente o desenvolvimento das atividades de docência e pesquisa.

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que as diferenças iniciam com o ingresso do docente, por meio de concurso, processo seletivo ou convite e se estende ao contrato de trabalho e à definição da jornada, que pode ser integral, parcial ou horista, fatores que também determinam as responsabilidades associadas a cada modo de contratação. Professores que atuam integralmente em instituições particulares ou públicas, normalmente, estão envolvidos em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Mesmo nesses casos, destaca Pimenta e Anastasiou (2012, p. 124) “não há garantia legal de processos de profissionalização continuada da docência, embora seja possível supor que estejam, nesse contexto, as melhores oportunidades de profissionalização”.

Exatamente essa diversidade de formas de admissão torna o tempo uma variante extremamente presente para o professor que atua na universidade. É o tempo de aula, a quantidade de horas/aula que ministra e mesmo o tempo de cada uma das atividades que realiza dentro ou fora da sala de aula. É seu contrato:

dedicação exclusiva, 20 horas, 40 horas. O tempo de avaliação e publicação de um artigo. Ou ainda, o tempo desigual que requer uma aula expositiva ou uma atividade que propicie debate entre os alunos. O tempo também está presente em relação às atividades remuneradas e não remuneradas, a consciência e o uso do tempo livre – que reflete na saúde do trabalhador, ou ainda o tempo do trabalho imaterial, logo, aquele composto por atividades invisíveis, não contabilizadas ou retribuídas (ZABALZA, 2013).

Zabalza (2013) afirma que a qualidade da docência universitária está intimamente relacionada ao tempo de dedicação do professor em atividades anteriores, em sala de aula e posteriores à sala de aula, muitas das quais não contabilizadas como horas trabalhadas pelas instituições de ensino. Um dos exemplos indicados pelo autor é a atividade de planejamento, desconsiderada por algumas instituições e essencial para a organização acadêmica. Nem sempre as instituições reconhecem, contabilizando tempo ou remuneração, atividades que são intrínsecas à docência universitária como as orientações, as verificações de trabalhos e provas, a supervisão de práticas, o atendimento a situações especiais dos estudantes, reuniões para verificação da aprendizagem, entre outras. Normalmente estas atividades apenas são remuneradas quando o profissional possui um contrato de tempo integral ou de dedicação exclusiva. Zabalza (2013, p. 37) cita casos graves de professores que atuam em diversas instituições, em tempo parcial ou como horistas, acumulando “tempos” efetivamente pagos com intuito de integralizar um salário digno. Quando o trabalho do professor está centrado nas horas/aulas que está ministrando, obrigando ao profissional a atuar em muitas instituições simultaneamente para obter uma remuneração digna e permanecer sempre em aula ou em deslocamentos, está sendo reforçada a perspectiva de que a aula é meramente transmissão de conteúdos, portanto, integralmente expositiva (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Diante da provocação de fazer mais, em menor tempo, os docentes universitários – que atuam simultaneamente em frentes heterogêneas (gestão, pesquisa, extensão e ensino) – são impelidos a dedicar-se mais àquelas que podem gerar uma promoção. Por isso o desinteresse demonstrado por alguns professores em relação à atuação em sala de aula e a definição de que o trabalho na graduação é um "consumidor de tempo" (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 176). A excelência no ensino é assumida como natural e imediata, portanto não implica em

promoção ou mérito (MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999). Outro fato comum refere-se à progressão de carreira estar relacionada ao exercício de atividades administrativas, assim o professor reduz ou abandona a sala de aula para dedicar-se a outras atribuições no âmbito da universidade. Por isso, atrelar a ascensão na carreira ao desenvolvimento de competências específicas da docência pode ser um estímulo (VAILLANT, 2013) e evitar a frustração daqueles que dispõem maior atenção à docência. (ZABALZA, 2013)

Por outro lado, Ferreira (2009) aponta que a articulação entre a formação e a progressão de carreira pode não implicar em transformação da prática. Ao focar a performatividade, colocam-se em conflito questões fundamentais como a colegialidade e a autenticidade dos professores. A performatividade competitiva pode gerar um sentimento de culpa, relacionada à perspectiva de que só se procura a formação e só busca-se mudar a prática para alcançar visibilidade – uma fantasia encenada para ser avaliada.

Alternativa é privilegiar, não apenas mediante promoção, mas também nos processos de seleção, docentes com perfil colaborativo, com capacidade de trabalhar em grupo e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento institucional e da profissão, bem como promover seu aperfeiçoamento permanente como professor (MAYOR RUIZ, 2009). No mesmo sentido, Zabalza (2005) destaca como condição básica para que a universidade cumpra seu papel como instituição formadora a vinculação entre trabalho coletivo (cooperação, trabalho em equipe e colegialidade) e a identificação do sujeito com a instituição.

Nesse sentido, enquanto prestígio e promoção não estiverem relacionados à formação para a docência, esta continuará sendo uma atividade marginal. A ideia de abandonar uma reunião, o andamento de uma pesquisa ou a preparação de uma publicação para se dedicar ao planejamento de uma aula soa um tanto quanto ridícula até mesmo para os profissionais que se sentem culpados ou frustrados por não devotar tempo suficiente à docência. Por isso, Zabalza (2003), em consonância com Mayor Ruiz e Altopiedi (2015) e Cunha e Zanchet (2010), destaca que as principais iniciativas em didática universitária são voltadas para professores universitários iniciantes, ainda não tão envolvidos em tantas frentes de trabalho e com mais energia para empreender inovações no ensino. Eles estão mais abertos a discutir suas práticas, falar sobre suas dificuldades e, por estarem em uma fase do ciclo profissional no qual estão definindo seu estilo de atuação, ainda estão

constituindo seus valores profissionais (CUNHA; ZANCHET, 2010). Também é um público prioritário, pois professores engajados em programas de formação docente são aqueles que mais estão interessados em manter, continuamente, esse tipo de formação (ZABALZA, 2003) e estão em melhores condições para protagonizar mudanças. Embora não sejam os únicos, não possam fazer isso sozinhos e não sejam mártires, são decisivos nas estratégias de desenvolvimento profissional (MAYOR RUIZ, 2009).

Entender o envolvimento dos professores principiantes como estratégico não implica em desconsiderar o quanto é fundamental a participação dos professores mais experientes, capacitados e conhecedores da organização institucional. Para Mayor Ruiz (2009) é necessária uma mudança de cultura que seja compatível com os professores experientes e comprometidos com a docência e os professores que iniciam na profissão incorporando novos direcionamentos, por isso defende uma formação integrada que possa propiciar respostas coerentes nos diferentes momentos da carreira docente, porém vinculadas.

Efetivamente, modificar as condições de trabalho dos professores para que sejam mais adequadas é um primeiro passo para o engajamento dos profissionais em iniciativas de formação. Minimizar obstáculos como sobrecarga de trabalho, falta de tempo ou de ofertas de formação é uma responsabilidade institucional. Em seguida, o desafio é de seduzir – formalizar uma proposta coerente com a realidade, interessante, atrativa e de qualidade – afinal, trata-se de um público altamente intelectualizado. Outra medida para o engajamento é a aplicação de certa pressão, certificar e atrelar à participação a iniciativas de valorização profissional e salarial (ZABALZA, 2003).

Além de uma iniciativa de formação docente institucional e que reconheça as condições profissionais de seu público, as reflexões de Bain (2007, p. 32) salientam que há princípios norteadores para a formação de um bom professor. Ele ressalta que “boa docência pode ser aprendida”. Portanto, apesar da docência ser uma atividade complexa e incerta, influenciada por múltiplos fatores, os professores podem ser preparados para exercê-la (MAYOR RUIZ, 2007). É um trabalho intelectual criativo e sério – assim como qualquer projeto artístico ou acadêmico. Uma atividade que se aperfeiçoa a partir da observação cuidadosa e da análise minuciosa, da revisão das práticas e dos constantes ajustes, do diálogo e críticas dos pares. Consideramos esta uma síntese dos princípios essenciais para uma

formação focada em discutir as competências profissionais necessárias à atuação do professor universitário.

Entendemos formação, com base em Veiga (2014), como um processo permanente (inconcluso) e interdisciplinar (articulando conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos e experienciais) inserido ao desenvolvimento profissional do professor visando melhorar suas competências profissionais na gestão da docência. Nesse processo, articula-se teoria e prática em prol da aquisição de conhecimentos científico-pedagógicos úteis ao desenvolvimento da aprendizagem de estudantes. Valoriza-se a dimensão pessoal e a realidade da profissão, assim como a perspectiva coletiva. Veiga (2014) corrobora a afirmação de que a formação de professores requer um esforço sistemático das instituições e destaca que o professor precisa aliar a tarefa de ensinar a de estudar, a fim de manter-se atualizado.

4.4 ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Quando apontamos a insuficiência de uma profissionalidade docente centrada no domínio disciplinar, de imediato sustentamos a necessidade de valorização dos conhecimentos especializados, comportamentos e destrezas para a ação docente (RAMOS, 2013) e as atividades de formação como espaços privilegiados para dar corpo a esse debate acerca da reconfiguração da identidade/profissionalidade do professor universitário. Não se trata, porém, de qualquer tipo de atividade. A avaliação formativa (não em uma perspectiva fiscalizadora); assim como iniciativas de formação contextualizadas, reflexivas e colaborativas são pilares para o desenvolvimento profissional do professorado, bases para a inovação e impulso a uma nova forma de fazer o ensino superior (MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015).

De forma autônoma, dentro de uma perspectiva de aprendizado ao longo da vida profissional, os professores universitários precisam ser capazes de refletir continuamente e de forma sistemática sobre o exercício da profissão, realizar pesquisas com base em sua atuação em sala de aula, incorporar à sala de aula os conhecimentos derivados de suas pesquisas acadêmicas, avaliar a eficácia de suas estratégias de ensino realizando as mudanças necessárias para empreender melhorias, examinar e julgar suas necessidades de aprendizagem, colaborar com outros professores e incorporar TICs à prática profissional (TEJADA FERNÁNDEZ,

2013). São os professores, os principais agentes de seu percurso de desenvolvimento profissional. Entretanto, exatamente pela colaboração ser uma parte essencial da profissionalidade docente, programas de desenvolvimento profissional são essenciais para apoiar os professores nesse processo de aprendizagem permanente. Para isto, segundo Marcelo Garcia (2006 citado por Mayor Ruiz, 2009), é necessário atender aos seguintes princípios enunciados no Quadro 8:

Quadro 8 – Princípios que orientam o desenvolvimento profissional docente

PRINCÍPIOS QUE DEVEM ORIENTAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	
INSTITUCIONALIDADE	O desenvolvimento dos professores precisa ser integrado ao desenvolvimento da instituição de ensino superior, o que implica na formação docente ser prestigiada.
DIVERSIDADE	Cada momento do ciclo de vida profissional dos professores apresenta diferentes demandas, portanto os projetos precisam contribuir para a aprendizagem profissional como um todo.
CONTINUIDADE	Requer processos estáveis e permanentes, ao invés de descontinuados.
TRANSPARÊNCIA	O professorado precisa dispor de informações claras acerca de todos os processos e iniciativas.
INTEGRAÇÃO	É essencial a integração entre diferentes tipos de conteúdos disciplinares e psicopedagógicos, teoria e prática e coletivos relacionados como assessores, gestores e professores.
INDAGAÇÃO	O professor deve estar engajado ao processo de forma ativa, aplicando os novos conhecimentos adquiridos, o que requer provocação.
RACIONALIDADE	O desenvolvimento não pode ter como base a improvisação, um desenho (planejamento), sistematização e acompanhamento do processo (avaliação) são essenciais.
OPORTUNIDADE	A oferta de formações deve ser adequada tanto em relação ao tipo como à quantidade, respeitando os diferentes tempos institucionais e contextos externos.
CONTEXTUALIZAÇÃO	Deve ser focada nos desafios do cotidiano do professor visando promover inovação e melhorias nas instituições de ensino.
EXCELÊNCIA	Implica em avaliar processos, visando verificar resultados em relação à qualidade.
COMPROMISSO PROFISSIONAL E SOCIAL	O compromisso social da docência implica na aquisição de conhecimentos profissionais que possam melhorar os processos de ensino.
COLABORAÇÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO	A perspectiva de colaboração também requer que o professor deixe de ser um consumidor de conhecimento para alguém que o produz por meio de seu engajamento e contribuição com os pares.

Fonte: a autora (2018) com base em Marcelo (2006) citado por Mayor Ruiz (2009)

Em artigo no qual empreende uma revisão de literatura sobre o desenvolvimento profissional, Oliveira-Formosinho (2009) aborda três perspectivas: o desenvolvimento profissional centrado em conhecimentos e competências com intuito de fazer crescer a capacidade de gerar melhores oportunidades de aprendizagem aos estudantes e flexibilidade em relação às estratégias de ensino; o desenvolvimento em prol de suscitar uma nova compreensão de si mesmo, ou seja, na totalidade da pessoa e não com foco apenas no profissional docente, o que enfatiza a dimensão de desenvolvimento pessoal e, por último, o desenvolvimento do professor como mudança ecológica, com o desenvolvimento da reflexão crítica aliada ao contexto do ensino. Oliveira-Formosinho (2009) sintetiza cinco modelos de formação permanente: (a) desenvolvimento profissional e autônomo; (b) baseado no processo de observação e supervisão; (c) baseado no processo de desenvolvimento e melhoria; (d) desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação; (e) desenvolvimento profissional por meio da investigação para a ação. Vários dos pressupostos fundamentais de cada um dos modelos tem aderência e estão combinados na proposição do Portal.

Além dos princípios, das perspectivas e dos modelos podemos apontar orientações (QUADRO 9) indicadas a partir da leitura de diferentes pesquisadores que tratam da temática do desenvolvimento profissional de professores universitários. As orientações têm o intuito de fomentar o debate sobre como as universidades podem intervir no processo formativo gerando legítimas oportunidades de aprendizagem aos docentes.

Quadro 9 – Orientações para a promoção do desenvolvimento profissional em professores universitários²⁹

INDICADOR	DESCRIÇÃO	AUTOR
INDICADORES SOBRE OBJETOS DE APRENDIZAGEM		
1 Uso de materiais reais	Estudos de casos, diários de professores, exemplos de tarefas de estudante usados para provocar questionamentos acerca da prática e promover análises sobre como se ensina.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
2 Uso de evidências de aprendizagem	Disponibilizar múltiplas formas de informação, a partir de diferentes ferramentas e recursos, especialmente em relação aos resultados de aprendizagem dos estudantes.	(HAWLEY E VALLI, 1998 apud MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
INDICADORES SOBRE ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS		
3 Reflexão sobre a prática	Oportunizar que o docente reflita ativamente sobre sua prática e a compare com indicadores profissionais adequados.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
4 Novas práticas	Reservar um tempo suficiente para que os professores ensaiem novos métodos e metodologias de ensino.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
5 Exemplos práticos	Apresentar exemplos práticos, pois a atividade precisa ser significativa e ter relação com os contextos (externos) e a realidade do professor (interna).	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013) (ALARCÃO, 2009) (ESTEPA MURILLO et al., 2005) (MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999)
6 Flexibilidade	Adotar a flexibilidade e a variedade de atividades (presenciais e não presenciais), estratégias e metodologias como uma premissa.	(MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015) (MAYOR RUIZ, 2007)
7 Partilha de experiência	Contemplar a experiência daqueles com mais tempo de carreira a partir de diálogos, observações e reflexões sobre as práticas.	(MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015)
8 Assessoramento pedagógico	Oferecer apoio e assessoramento pedagógico, especialmente na fase de implantação.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
9 Colaboração entre pares	Estimular a colaboração entre os professores, incluindo atividades que os estimulem a compartilhar suas práticas, de maneira que possam receber uma retroalimentação por parte de seus pares.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
10 Avaliação entre pares	Promover avaliações formativas, a partir de um cenário de confiança e colegialidade entre os pares.	(MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015)

²⁹ HAWLEY, W.D. VALLI, L. The essentials of effective professional development: A new Consensus. In: DARLING-HAMMOND, L.S. SYKES, G. (Eds.). **The Heart of the Matter: Teaching as a Learning Profession**. San Francisco, Jossey-Bass, 1998. p. 86-124.

11 Atitudes positivas do formador	Em atividades de formação, o responsável deve atuar como um facilitador de aprendizagem, incentivando o engajamento e a atuação proativa e provocando a reflexão.	(ALARCÃO, 2009)
12 Reconhecimento de boas práticas	Conseguir que as boas práticas sejam conhecidas e valorizadas pelo coletivo de docentes.	(VAILLANT, 2013)
13 Pesquisa	Validar pedagógica, científica e institucionalmente as ações, visando a trazer credibilidade junto ao corpo docente.	(FERNANDES et al., 2013)
14 Preocupação com construção pessoal	Devem objetivar uma construção pessoal (personalizada) de conhecimento didático pelo docente.	(MAYOR RUIZ, 2007)
15 Equilíbrio pessoal e institucional	Assegurar e equilibrar interesses pessoais e institucionais.	(MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999)
16 Envolvimento entre pares	É indicado o envolvimento dos pares de um mesmo departamento ou faculdade (como estrutura funcional), haja vista uma cultura comum vigente.	(MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 2006)
17 Distinção das fases do ciclo de vida profissional	Lidar estrategicamente com professores em diferentes fases do ciclo de vida profissional (iniciantes e experientes), considerando que os principiantes estão em melhores condições para protagonizar mudanças e que são necessárias respostas coerentes e específicas, porém vinculadas, numa perspectiva de formação integrada.	(MAYOR RUIZ, 2009)
18 Comunidades de aprendizagem	Apostar na formação de uma rede, via comunidades de aprendizagem, dispositivos on-line, redes sociais, fóruns ou grupos de e-mails, visando a compartilhar conhecimento e relacionar-se, em prol de aperfeiçoamento profissional e institucional.	(MAYOR RUIZ, 2009)
INDICADORES DO ENVOLVIMENTO DOCENTE		
19 Personificação da aprendizagem	Estimular que eles próprios identifiquem o que necessitam aprender e atender especificamente às demandas declaradas por eles.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013) (MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015)
20 Crença dos professores	Abordar as crenças, experiências e hábitos dos docentes, o que influi na seleção e filtragem do conhecimento e orienta a conduta do docente.	(HAWLEY E VALLI, 1998 apud MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
21 Flexibilidade	Considerar que o processo de maturação não é linear (exige tempo), tampouco imposto hierarquicamente. Ao contrário, é composto por momentos de ajustes e desajustes e requer convencimento e fases ou períodos de incubação/preparação.	(ALARCÃO, 2009)
22 Comprometimento	Estimular uma atitude de comprometimento e mudança, além da capacidade de interação e de envolver-se em situações de risco.	(ALARCÃO, 2009)

INDICADORES SOBRE CONTEÚDO		
23 Foco no estudante	Centrado no estudante, nos objetivos e estratégias eficazes de aprendizagem.	(HAWLEY E VALLI, 1998 apud MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
24 Docente como profissional de ensino	Desconstruir a visão do docente como um profissional de um saber, para a de um profissional de ensino.	(RAMOS, 2013)
25 Formação para diferentes técnicas	Preparar o professor para usar diferentes técnicas e perspectivas muito variadas.	(MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999)
26 Foco na atuação do cotidiano	Foco na atuação cotidiana em sala de aula. Sugere-se partir de um exercício de auto avaliação sobre a prática de ensino, identificar o que precisa ser modificado e porque impede a realização dos objetivos.	HAWLEY E VALLI (1998) apud MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013 (ESTEPA MURILLO et al., 2005)
27 Adequação do conteúdo a diferentes áreas	Contemplar um conteúdo geral, com cuidado para sua adaptação/aderência em diferentes áreas e cenários.	(FEIXAS, 2004)
28 Conhecimento global da instituição	Incluir discussões relacionadas ao conhecimento global da instituição com intuito de promover o desenvolvimento da competência da colegialidade.	(ZABALZA, 2005)
INDICADORES QUANTO À ESTRUTURAÇÃO DAS ATIVIDADES		
29 Tempo	Prever tempo para a aplicação de novas ideias e acompanhamento, pois o desenvolvimento profissional é contínuo e evolutivo.	(HAWLEY E VALLI, 1998 apud MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
30 Condições de trabalho	Atuar em frentes como condições de trabalho-eliminar obstáculos à participação como a sobrecarga de horas, a falta de tempo e de oferta de formação, assim como aplicar mecanismos de pressão como certificação, vinculação à avaliação, promoção e melhoria salarial; promover o assessoramento, financiamento e apoio técnico, de forma continuada.	(HAWLEY E VALLI, 1998 apud MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013) (ZABALZA, 2003)
31 Avaliação e acompanhamento	Definir uma liderança para mobilização de pessoas, saberes e recursos, assim como monitorização de resultados e processos. Formular análises de custos e investimentos, discutindo alternativas que tornem o programa sustentável.	(ALARCÃO, 2009) (VAILLANT, 2013)
32 Planejamento e documentação	Planejar e documentar as ações e atividades voltadas ao desenvolvimento profissional é fundamental para estabelecer etapas, realizar avaliações e promover melhorias. Um planejamento torna mais fácil viabilizar as ações e controlar os processos.	(ZABALZA, 2005)

Fonte: a autora (2018) com base em MEYER; VOSGERAU; BORGES (2018)

As orientações evidenciam que as experiências mais significativas para o desenvolvimento profissional da docência estão presentes em seu cotidiano (VEIGA et al., 2012), mas precisam ser planejadas para que possam ter resultados mais significativos e profícuos. São criadas oportunidades de aprendizagem que integram a dimensão pessoal, profissional e institucional, visando promover a profissionalização docente, porém respeitando que não se trata de um percurso linear e uniforme, e sim flexível e individual.

Na contramão das proposições sistematizadas no Quadro 9 Vaillant (2013) destaca cinco limites das experiências de desenvolvimento docente empreendidas na América Latina que refletem em baixo impacto em sala de aula: (a) descontinuidade das ações, (b) desenhos e processos em dissonância com os interesses dos sujeitos, (c) precariedade dos formadores, (d) insuficiência de recursos e (e) indefinição em relação a quanto os grupos ou indivíduos podem se envolver em atividades de formação em sua jornada de trabalho sem prejuízos aos estudantes.

Outro fator apontado por Vaillant (2013) se refere à obrigatoriedade de participação dos docentes em atividades de formação, conectando-as à ascensão na carreira. A pesquisadora aponta a obrigatoriedade como uma tendência, enquanto Zabalza (2003), assim como Mayor Ruiz e Sanchez Moreno (2006) enfatizam que a formação perde o sentido quando é compulsória. Para Zabalza (2003) a necessidade de formação deve partir do sujeito, sem isso há carência de sentido, pois a mudança de mentalidade é crucial para o êxito do processo.

A obrigatoriedade ou não da participação dos professores em programas de desenvolvimento profissional docente é uma das questões discutidas em estudos de casos que registram experiências institucionais (ALTHAUS, 2014; VEIGA et al., 2012) tendo em vista que as instituições começaram ações de formação docente no ensino superior especialmente a partir de 2000 (ANASTASIOU, 2011). Reconhecer o que as impulsiona, suas bases epistemológicas, pressupostos e formatos é um esforço válido no sentido de discutir a essência e a legitimidade dessas iniciativas (CUNHA, 2007) perante o objetivo maior de melhorar a qualidade no ensino superior. Dessa forma, não apenas apresentamos orientações, como analisamos casos reais.

Em um estudo de caso que utiliza a compilação de cinco experiências apresentadas por Veiga et al. (2012) publicadas em livro resultante de pesquisa

interinstitucional da Universidade de Brasília (UnB) e do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)³⁰, entre 2009 e 2012, Meyer et al. (2017) discutem as dificuldades enfrentadas para mobilizar e engajar o professorado apontando como fatores limitadores: os percursos marcados por mudanças na gestão institucional; ausência de uma divulgação sistematizada; reações negativas e resistência do professorado; sobrecarga de trabalho (tanto para professores participantes como formadores); necessidade de investimento na formação dos formadores (assessores ou conselheiros pedagógicos), demanda de planejamento e avaliações constantes tanto das frentes de atuação e atividades quanto de iniciativas informais simultâneas para incentivar a superação da cultura acadêmica do individualismo. O resultado da análise comparativa converge com os fatores apontados por Vaillant (2013) para o baixo impacto das experiências.

Por outro lado, o mapeamento dos programas demonstra que há um investimento na diversidade de estratégias de ação junto aos professores. Além disso, demonstra uma preocupação em reconfigurar a docência afastando-a da mera transmissão de conteúdos, fortalecendo competências profissionais necessárias ao seu exercício e uma tentativa de articulação das ações de formação com a avaliação institucional para que sejam verificados resultados das intervenções.

O olhar acerca das experiências realizadas em âmbito nacional também considerou o quadro teórico desenvolvido por Taylor e Colet (2010), a partir de estratégias documentadas em cinco países, em torno da temática do desenvolvimento profissional docente – denominada de *significado e alcance do desenvolvimento educacional*. O quadro apresenta cinco dimensões (TAYLOR; COLET, 2010):

- contexto e missão: há influência no desenvolvimento profissional tanto de fatores do contexto nacional quanto das políticas educacionais – alguns mencionados na problematização desta tese, das disciplinas (áreas do conhecimento) com objetivos, valores e linguagem compartilhados e específicos; e das instituições de ensino. A identidade, história, cultura e prioridades das instituições influenciam fortemente nas práticas de

³⁰ Como afirmamos, diversas obras e artigos sistematizam estratégias institucionais de formação docente nas universidades, entretanto, a seleção dessa compilação ocorreu devido à adoção de um percurso metodológico e de categorias de análises comuns entre as cinco experiências selecionadas.

desenvolvimento educacional e a capacidade de se articular e comunicar nesse contexto local é fundamental para estas iniciativas. Quanto à missão, são duas: melhorar a capacidade de aprendizagem e ensino, assim como defender a qualidade da experiência educacional do estudante;

- princípios, valores e ética da prática: destacam-se **a prática em contexto**; logo, o compromisso com o conhecimento das necessidades individuais e dos grupos de determinada comunidade; **a prática baseada em evidências**, o que implica no uso sistemático de pesquisas sólidas e da valorização das melhores práticas para fomentar a credibilidade do desenvolvimento educacional, assim como a interpretação dos conceitos teóricos e resultados das pesquisas para a realidade de cada área, a aprendizagem colaborativa e o foco na resolução de problemas; o **foco no aprendizado**, em vez de centrado na disseminação do conhecimento e no docente, o foco está em uma abordagem de aprendizagem e da **colegialidade**, que significa trabalho coletivo, em que cada profissional colabora com sua experiência para empreender melhorias no processo. Outro elemento essencial é a **ética** que guia a atuação dos assessores pedagógicos em relação a situações de tensão como as divergências entre objetivos individuais e institucionais ou entre a missão do professor e a multiplicidade de responsabilidades da vida acadêmica, por exemplo, com ênfase em uma visão crítica, na confidencialidade e em sua responsabilidade profissional;

- Unidades de Desenvolvimento Educacional: de acordo com as características institucionais, os departamentos com responsabilidade no desenvolvimento educacional podem adotar diferentes demandas em relação à formação, à avaliação, à consultoria e ao suporte. Em linhas gerais, as unidades planejam e coordenam as atividades de formação de professores, divulgam informações baseadas em evidências para fomentar processos de aprendizagem e ensino efetivos; organizam procedimentos de avaliação da qualidade do ensino; dão suporte ao uso adequado da tecnologia, apoiam os professores no planejamento de investigações sistemáticas sobre questões de ensino e de disseminação dos resultados, entre outros. Para estas finalidades adotam desde estratégias individuais até o fomento de programas de pós-graduação, mentoria, consultoria departamental, ações de avaliação docente e atuam como *advocacy* na perspectiva institucional, promovendo

procedimentos de reconhecimento ao corpo docente e defendendo recursos e condições favoráveis ao desenvolvimento profissional docente. Na estrutura organizacional, normalmente estão anexados à administração central, em departamentos da reitoria responsáveis pelo ensino e aprendizagem. Os setores responsáveis têm como público prioritário os professores iniciantes, com menor experiência. No entanto, isso não significa que (a) professores oriundos do mercado profissional – com extrema necessidade de se conectar com a cultura acadêmica, (b) estudantes de licenciaturas ou (c) professores universitários experientes que precisam ser reengajados em uma lógica de comunidade de aprendizagem não sejam público para as ações. Ao contrário, entende-se, inclusive, o papel estratégico de professores experientes na medida em que desempenham uma participação produtiva e se envolvem em ações de mentoria, grupos de discussão e socialização, em propostas de reformulação de currículo, entre outros;

- conhecimentos dos profissionais de desenvolvimento educacional: naturalmente os profissionais que atuam na área precisam de um profundo entendimento acerca do ensino e da aprendizagem e serem notáveis observadores da vida acadêmica. Contudo, podem ser provenientes de diferentes áreas de atuação e conhecimento. Logo, precisam também ter constante contato com a pesquisa e serem conhecedores da cultura acadêmica, compreendendo que existem especificidades nas culturas de acordo com áreas do saber e cursos. A atuação como assessores pedagógicos (ou desenvolvedores educacionais) requer que atuem como líderes e na formação de líderes – identificando agentes na comunidade que consigam promover mudanças. São profissionais que identificam problemas e oportunidades, encorajam esforços, promovem a colaboração, se comunicam com eficiência e naturalidade, nutrem confiança mútua e ajudam as pessoas a resolver problemas de forma conjunta. Todas essas habilidades são essenciais para o engajamento dos indivíduos em projetos; por fim,
- avaliação: a última dimensão apontada é a de constante avaliação do processo de desenvolvimento profissional e das ações realizadas, em uma perspectiva de sistematização e investigação científica, no sentido de que é imprescindível prover evidências relacionadas aos resultados das estratégias empreendidas e buscar sua validação.

O Quadro 10 descreve algumas características dos programas de desenvolvimento profissional docente empreendidas pelas universidades: Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Unochapecó e UCS, conforme seleção da pesquisa interinstitucional (VEIGA et al., 2012).

Quadro 10 – Comparação entre orientações para promoção do desenvolvimento profissional em professores universitários e programas desenvolvidos em universidades brasileiras

IES	CARACTERÍSTICAS
<p>UFPE (VEIGA et al., 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As ações pontuais foram ajustadas a partir da ampliação das atividades e da criação de um acompanhamento mais sistemático, visando superar a improvisação. • Pretende estimular o processo permanente de exercício crítico e de revisão da prática docente a partir da articulação entre teoria e prática. • Apostaram em estratégias diversificadas, como um curso de atualização, mesas redondas, reflexões teóricas, socialização das sínteses individuais e atividades de campo. • Programa visa romper com isolamento e contribuir de forma efetiva para enfrentar os desafios de sala de aula.
<p>USP (VEIGA et al., 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da docência e preocupação com a qualidade formativa dos estudantes motivaram a promoção do programa. • Também de uma iniciativa pontual, foi organizada uma proposta mais articulada e a partir de pesquisa e avaliação institucional empreendida junto aos docentes. • Estimula que professor seja agente de mudanças, com foco na socialização de experiências e na diversidade de atividades, inclusive produção de caderno de textos.
<p>UNIVALI (VEIGA et al., 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tem como premissa que a docência exige conhecimentos específicos para seu exercício e que havia esta lacuna na formação dos professores e por isso empreendeu avaliações e planejamento da oferta com intuito de potencializar as discussões acerca da prática docente e inovações pedagógicas. • A estrutura do programa é revista periodicamente. • Privilegia espaços de integração de docentes de diferentes áreas e dos mesmos departamentos e a discussões sobre a organização. • São realizados cursos, oficinas, palestras, mesas-redondas, relatos de experiência, videoconferências e atividades EAD que discutem demandas institucionais e específicas. • Propõe diferentes estratégias e atua em dificuldades por vezes não assumidas pelos docentes, por isso a formação gera desenvolvimento profissional docente, na medida em que dá suporte ao diagnóstico de necessidades, apoia o planejamento e avaliação, auxiliando na verificação de aspectos pedagógicos interferem no processo de ensino e de aprendizagem. Estimulo ao trabalho coletivo.
<p>UNOCHAPECÓ (VEIGA et al., 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Programa investe na profissionalização docente e no desenvolvimento de uma disposição dos professores em rever suas práticas, buscando superar uma forma tradicional de ensino. • Surgiu a partir de demanda detectada em avaliação institucional. • Inexistência de um projeto de formação docente escrito e sistematizado, com indicação de estratégias de acompanhamento e aferição de resultados. • Formação centrada em cursos, oficinas práticas e ciclos de estudos obrigatórios, assim como em curso de especialização em docência universitária e criação de publicação científica.

UCS (VEIGA et al., 2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Tem como propósito envolver o professor na pesquisa e reflexão em relação as suas práticas pedagógicas, promovendo uma revisão de sua atuação com base na teoria. • Objetiva a qualificação pedagógica, articulando as ações com a avaliação institucional. • Havia acompanhamento e assessoria individual, seminários de formação para docência, EAD e Tecnologias, assim como minicursos sobre processos cognitivos. • Também abordavam técnicas de ensino, avaliação e condução da aula.
------------------------------------	--

Fonte: a autora (2018) com base em Veiga et al. (2012)

Com base nisso, a partir do quadro 11, articula-se essas experiências sistematizadas às orientações que apontamos. A articulação entre o que é realizado nas experiências e as orientações teóricas respaldam a necessidade de que os programas desenvolvam ações planejadas e sistemáticas, com foco em uma permanente avaliação de seus processos. Para isso, a articulação com a pesquisa, em prol da identificação de evidências que possam ser úteis ao desenvolvimento do próprio programa, assim como uma forte articulação política institucional são necessárias para que as atividades sejam permanentes e possam conquistar o engajamento de professores em diferentes ciclos de vida profissionais.

Como a preocupação dos programas é a constituição do docente como profissional de ensino e a defesa da qualidade no processo de aprendizagem, investir em diferentes frentes de atuação, com propostas variadas, se demonstra uma necessidade para engajamento docente.

A correlação entre as características dos programas e as orientações para o desenvolvimento profissional docente demonstram que algumas orientações são, desde o princípio da sistematização das iniciativas, atendidas pelas divisões, núcleos ou departamentos responsáveis pelo tema nas universidades. Destaque para a valorização da docência universitária e da legitimidade do docente como um profissional do ensino, o foco na reflexão acerca da prática em sala de aula em articulação com a teoria, a intenção em promover discussões pautadas pelo cotidiano dos docentes em atividades diversificadas que sejam planejadas e continuadas. Das iniciativas analisadas, a que tem mais aderência em relação às orientações é a da Univali.

Quadro 11 – Indicadores presentes nas propostas das instituições. Campos em branco indicam que o indicador não foi identificado nas IES analisadas

	UFPE (VEIGA et al., 2012)	USP (VEIGA et al., 2012)	UCS (VEIGA et al., 2012)	UNOCHAPECÓ (VEIGA et al., 2012)	UNIVALJ (VEIGA et al., 2012)
INDICADORES SOBRE OBJETOS DE APRENDIZAGEM					
1					
2					
INDICADORES SOBRE ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS					
3	●			●	●
4			●		
5		●		●	●
6		●	●		
7					
8					●
9	●	●	●		
10	●				
11			●		
12					
13					
14			●	●	●
15			●		
16			●		
17					
18	●				
INDICADORES DO ENVOLVIMENTO DOCENTE					
19		●	●		
20			●		
21			●		
22			●		
INDICADORES SOBRE CONTEÚDO					
23				●	●
24	●	●	●	●	
25		●			●
26	●			●	●
27					
28			●		
INDICADORES QUANTO À ESTRUTURAÇÃO DAS ATIVIDADES					
29					
30					
31					
32	●	●	●		

Fonte: a autora (2018)

Em linhas gerais, as iniciativas visam auxiliar que os professores estejam mais seguros para responder aos processos de mudança tanto internos quanto externos (MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999).

4.5 IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO PORTAL

A proposição do Portal com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional está alinhada a uma política institucional de formação docente empreendida em IES. Portanto, não se trata de uma solução única, mas sim parte de uma iniciativa que se articula em diferentes frentes de atuação. Essa observação faz-se necessária no sentido de que o Portal serve apenas a uma proposta de formação permanente, mas não é a formação em si.

Um dos motivadores para a elaboração do Portal é o desafio que os programas de desenvolvimento profissional enfrentam para alcançar os docentes que não sentem qualquer necessidade de se aperfeiçoar (FEIXAS, 2004). Por outro lado, as diferenças de recursos (financeiros e humanos) disponíveis em diferentes cenários institucionais, assim como a vontade política/institucional para incentivar a formação de professores podem ser fatores limitadores para sua efetivação.

Ao tratar da formação por meio da Internet, Marcelo Garcia e Vaillant (2012, p. 201) afirmam que aprender na sociedade da informação e do conhecimento implica na criação de espaços "abertos, fluídos e com poucas restrições", que "permitam colaboração e intercâmbio" para a resolução de problemas com suporte da comunidade em rede, constituída inclusive por pessoas separadas geograficamente, o que amplia o potencial de interlocução e acesso ao conhecimento.

Iniciativas de formação de professores realizadas em contextos diversos (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012; VAILLANT, 2013) citam a formação de redes visando o desenvolvimento colaborativo por meio de diferentes dispositivos como comunidades de aprendizagem, fóruns e e-mails, *websites* e outras plataformas *online*. A facilitação de processos de colaboração intra e inter áreas atende a superação de uma cultura de isolamento, de dificuldade de aprender com os outros (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012) e de proteção para um profissionalismo sustentado pela aprendizagem em equipe. (MAYOR RUIZ, 2009)

Outra observação dos autores é de que, a incorporação das tecnologias por si só não assegura resultados consistentes na aprendizagem, logo, os docentes precisam ter experiência com diferentes linguagens e materiais multimídia, ambientes e estratégias em sua formação. "As capacidades e competências que o futuro docente terá que mobilizar para ensinar a aprender na nova sociedade necessitam de contextos formativos que as promovam" (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012, p. 203)

Desse modo, a diretriz que fundamenta o Portal é a valorização de experiências significativas dos docentes em sala de aula, por vezes obstadas pelas universidades. Em geral, as instituições de ensino não têm conhecimento das ações individuais inovadoras (solitárias e muitas vezes intuitivas) que estão em andamento, outras tantas não possibilitam visibilidade a essas iniciativas, reconhecendo o esforço empreendido (CUNHA, 2007). O Portal legitima o conhecimento que se constrói na prática cotidiana da docência, com base em problemas reais, únicos e contextualizados (CUNHA, 2014b) como um forte apoio aos programas de formação, pois pode atuar como estímulo para a discussão e a reflexão conjunta (ESTEPA MURILLO et al., 2005), levanta inquietações e questionamentos sobre a docência universitária com potencial de se transformar em preocupações científicas que tornem o professor um pesquisador de sua prática (ZABALZA, 2005). Essas ideias se contrapõem a modelos anteriores de formação docente que apenas expunham reflexões teóricas produzidas por outros, por meio de leituras ou de audição de palestras e conferências (CUNHA, 2014b).

Ao apontar os princípios e valores que norteiam o desenvolvimento educacional, Taylor e Colet (2010, p. 149, tradução nossa) citam a colegialidade e destacam que:

O compartilhamento de conhecimentos e experiências de aprendizagem e ensino em disciplinas e funções no ensino superior não só ajudará a desenvolver conhecimento e capacidade de aprendizagem e ensino, mas também promoverá a construção interdisciplinar da comunidade que caracteriza instituições efetivas³¹.

³¹ "Sharing learning and teaching expertise and experiences across disciplines and functions in higher education will not only help build knowledge and learning and teaching capacity, but it will also foster the interdisciplinary community building that characterizes effective institutions".

Os pesquisadores evidenciam que o engajamento em uma aprendizagem colaborativa contribui tanto para a solução de problemas quanto para o aprimoramento dos processos e que, portanto, instituições que conseguem promover o trabalho coletivo são mais eficientes.

Feixas (2004), ao empreender pesquisa junto aos professores universitários sobre fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional, concluiu que atividades informais como conversas com outros docentes e a autoformação são consideradas, por eles, mais determinantes para mudar sua prática do que atividades de formação pedagógicas formais e ofertadas institucionalmente. Valorizam o contato com professores mais experientes ou que compartilham a mesma disciplina para a discussão da docência. A preparação de materiais multimídia e observações esporádicas de atividades de docência de colegas também são úteis de acordo com a avaliação dos professores. Outro elemento a ser considerado é a motivação social como precursor de motivação intrínseca. Em condições competitivas, a motivação apenas para o sucesso ou reconhecimento não implicam em desenvolvimento profissional docente. Todavia, quando os professores mostram-se entusiasmados e esforçam-se para empreender melhorias para contentar pessoas ou obter notoriedade (motivação social), isso pode mobilizá-los a uma vontade pessoal de aprender, além de inspirar outros docentes (FEIXAS, 2004). Cunha (2014b) reforça esta visão ao afirmar que os professores, como adultos que aprendem, valorizam o protagonismo em suas trajetórias, o respeito mútuo e reconhecem lideranças que estimulem mudanças viáveis e necessárias.

Quando tratamos de desenvolvimento profissional docente compreendemos que diversas iniciativas precisam ser articuladas para resultar em maior competência profissional, melhor clima de trabalho na instituição e mais satisfação com a profissão. A proposição do Portal visa ser uma dessas iniciativas.

Para torná-lo exequível, assim como os programas de desenvolvimento profissional apresentam um desenho (planejamento) – visando evitar a improvisação, a base do Portal requer um modelo formativo e de professor (no sentido de construção teórica) que possa sustentar seu discurso – o qual alinha o conteúdo e o formato. Também requer um diagnóstico da situação atual, promovendo a construção de cenários globais e locais. Ao tratar de formação docente, não se pode acreditar na falta de direção, improvisação ou espontaneidade (CUNHA, 2014b). Realizando um paralelo com os pressupostos de um modelo de

qualidade para a formação mediante *e-learning* proposto por Marcelo Garcia e Vaillant (2012) também verificamos a necessidade de contextualização, fundamental em relação aos conteúdos, procedimentos e práticas.

Em suma, embora não exista a intenção de promover a legitimação de modelos repetíveis ou reaplicáveis – a partir da difusão de experiências docentes, a socialização de boas práticas em sala de aula são essenciais para promover reflexões e disposição dos docentes em aprender (CUNHA, 2014b).

A partir das ideias apresentadas neste capítulo, verificamos as seguintes contribuições teóricas para a elaboração do Portal (Quadro 12), enfatizando que as etapas preliminares de pesquisa, as quais realizam um diagnóstico local, estão descritas no capítulo de encaminhamento metodológico.

Quadro 12 – Contribuições teóricas para a elaboração do Portal

PORTAL PODE POTENCIALMENTE CONTRIBUIR PARA	
CARACTERÍSTICAS E COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	Indicar diferentes maneiras de organização do espaço que potencializem a aprendizagem, assim como apresentar diferentes técnicas, métodos e atividades, incrementando o desenho da metodologia e a organização das atividades por parte do professor.
	Apontar estratégias de aprendizagem que propiciem a colaboração entre estudantes de graduação.
	Auxiliar no planejamento das disciplinas e de atividades.
	Apresentar diferentes estratégias de avaliação.
	Expor formas de acompanhar a aprendizagem, incentivar, gerar envolvimento e provocações.
	Sensibilizar para a importância da comunicação efetiva, parceria e diálogo entre professores e alunos.
	Incentivar a reflexão acerca das dificuldades e obstáculos, potencializando a investigação sobre o ensino.
	Promover envolvimento com a instituição de ensino.
Incentivar intercâmbios e colaboração com os pares.	
(ZABALZA, 2005; BAIN, 2007)	

DIRETRIZES PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	Armazenar e permitir rápido acesso a materiais com fins educacionais atuando como repositório para suporte as iniciativas de desenvolvimento profissional docente.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013)
	Disponibilizar múltiplas formas de informação, com diferentes ferramentas e recursos.	(HAWLEY E VALLI apud MARCELO GARCIA, 1998; PRYJMA, 2013)
	Apresentar exemplos práticos por meio de diferentes materiais instrucionais que utilizam linguagens diversas textos, vídeos, áudios, imagens.	(MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013) (ALARCÃO, 2009) (ESTEPA MURILLO et al., 2005) (MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999)
	Divulgar boas práticas para que sejam reconhecidas e valorizadas pelo coletivo de docentes.	(VAILLANT, 2013)
	Validar pedagogicamente, cientificamente e institucionalmente as ações visando trazer credibilidade junto ao corpo docente.	(FERNANDES et al., 2013)
	Promover o compartilhamento de conhecimento e relacionar-se em prol de aperfeiçoamento profissional, institucional e conseqüentemente pessoal.	(MAYOR RUIZ, 2009)
	Estimular uma atitude de comprometimento e mudança, a capacidade de interação e de envolver-se em situações de risco.	(ALARCÃO, 2009)
	Desconstruir a visão do docente como um profissional de um saber, para a de um profissional de ensino.	(RAMOS, 2013)
	Preparar o professor para usar diferentes técnicas e perspectivas muito variadas.	(MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999)
	Auxiliar na documentação de ações voltadas ao desenvolvimento profissional permitindo uso em planejamentos futuros.	(ZABALZA, 2003)

Fonte: a autora (2018)

Em linhas gerais, o Quadro 12 evidencia que o Portal pode ser utilizado para que as salas de aulas universitárias se tornem mais transparentes e menos opacas (ZABALZA, 2003), gerando novos referenciais para a atuação dos docentes. O professor pode comparar sua prática com o registro e sistematização da experiência de outro professor, gerando ponderações com base em ideias concretas, realizadas e não apenas em abstrações. Não são apenas os exemplos práticos que podem ser utilizados, mas também materiais instrucionais podem ser disponibilizados no Portal. Outra possibilidade é a de que o Portal suscite o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e pensamentos que sejam favoráveis à docência, encorajando

processos de reflexão e mudança, dando suporte para repensar a profissão e a profissionalidade. O Portal também tem o potencial de atuar como uma ponte entre iniciativas de aprendizagem formal (cursos e oficinas) e informal (leituras e pesquisas).

Em estudo sobre a motivação dos professores para participar de programas de desenvolvimento profissional, destacando a importância de que eles também sejam profissionais especializados em prol da qualidade da educação, Lowenthal et al. (2013) ao analisar quatro instituições de ensino conclui:

- estruturas de recompensa encorajam a participação dos docentes, assim como a obrigatoriedade – desde que de acordo com a cultura da instituição;
- os professores valorizam ações *online* pela conveniência;
- a liberação de tempo específico para os estudos é determinante apenas para professores que atuam em regime integral;
- um pagamento regular é encorajador;
- tempo e prioridades que concorrem com o engajamento nos programas são os maiores obstáculos;
- vídeos, recursos *online* e livros podem ser recursos utilizados para demandar menos tempo de dedicação, porém resultados satisfatórios.

Portanto, recursos *online* são uma alternativa desde que os professores estejam sensibilizados em relação à importância de se engajar em uma cultura de colaboração. E, possivelmente, esse é o grande desafio.

5 COMPARTILHAMENTO ENTRE PARES: OS BENEFÍCIOS DE UMA CULTURA COLABORATIVA

Existem diferentes relações de natureza colaborativa. Contar uma história demonstrando empatia e reciprocidade, ajudar e fornecer apoio, partilhar ideias e trabalhar conjuntamente são exemplos de ações de colaboração. Algumas são tratadas como uma colaboração confortável (HARGREAVES, 1998), logo, não geram inconvenientes e não requerem, de forma significativa, entrega, envolvimento ou comprometimento.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é discutir o conceito de colaboração e os benefícios de uma cultura colaborativa nas instituições de ensino superior tendo em vista que a colaboração é considerada uma maneira privilegiada de alcançar a excelência docente (FEIXAS, 2004). Identificamos que a colaboração é mais desejada que vivenciada e que, em um cenário em que prevalece o individualismo, são escassas as práticas que se traduzem, efetivamente, em colaboração.

5.1 O TRABALHO INDIVIDUAL COMO AMEAÇA AO DESENVOLVIMENTO PROFSSIONAL

O individualismo³² é uma forma de trabalho enraizada na cultura universitária – em sua dimensão profissional e organizacional (HARGREAVES, 1998; ZABALZA, 2004), embora exista um discurso (MEYER; VOSGERAU, 2016) e investigações científicas que reconheçam a promoção de práticas colaborativas entre docentes como estratégia essencial para lidar com problemas complexos (BOAVIDA; PONTE, 2002) e fundamental para a qualidade na educação (ROLDÃO, 2007). Entende-se, portanto, o individualismo ou o isolamento, quando continuados e generalizados, como ameaças ou barreiras para o desenvolvimento profissional, para a implementação de mudanças significativas ou para a inovação (ZABALZA, 2003) e para a elaboração de estratégias e objetos pedagógicos de forma compartilhada.

Para Zabalza (2004) um dos problemas fundamentais para a renovação da Educação é a cultura do trabalho individual. “Cada um com sua turma, com seus

³² Utilizamos individualismo, isolamento e privacidade (ou sigilo) (HARGREAVES, 1998) como sinônimos do fenômeno em que os docentes, em nome de assegurar sua autonomia, fecham-se em si mesmos com a intenção de trabalhar apenas para si, não ser avaliado ou sofrer críticas em uma tentativa de sentir-se seguro e protegido.

estudantes e fazendo o que pode fazer com eles” (informação verbal³³). Nesse sentido, não é possível empreender mudanças significativas porque se vive em uma perspectiva de inércia institucional, em que os próprios universitários estão habituados ao isolamento e incorporam a visão de que atuar coletivamente exigirá maior esforço.

A tendência ao sigilo ou ocultismo são muito fortes (ZABALZA, 2003), por exemplo, observar ou gravar a atuação de um colega em sala de aula com finalidade de aprendizagem (avaliação formativa) é uma prática incomum – embora considerada fundamental em processos de desenvolvimento profissional (MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015), o que configura a condição de opacidade ou da falta de transparência. A visibilidade é condição essencial para a qualidade, pois possibilita conhecer o que fazem os demais professores, enriquecendo a prática em contraste com as próprias experiências, além de pressionar um esforço adicional por parte do professor que terá sua atuação observada (ZABALZA, 2003).

Outro problema citado por Zabalza (informação verbal³⁴) é a visão de que o professor universitário tem a liberdade de fazer o que quiser, demonstrando resistência diante de qualquer direcionamento institucional, com a justificativa de autonomia ou liberdade de cátedra. Para o pesquisador, a identificação com a instituição, a partir de um sentimento de pertencimento (ZABALZA, 2005), e a disposição para o trabalho colaborativo são condições básicas para que a universidade cumpra sua finalidade social e enquanto não for possível mudar a realidade em relação a estes três problemas básicos: individualismo, opacidade e a opcionalidade, as transformações em relação à educação em nível universitário serão apenas estéticas.

Tanto Roldão (2007) quanto Hargreaves (1998) defendem que a dificuldade em se estabelecer o trabalho colaborativo em prol da aprendizagem não é simplesmente um fator psicológico, má vontade ou resistência à mudança por parte dos docentes, mas sim resultante do fato do individualismo ser atribuído como uma característica intrínseca ao trabalho docente e a lógica normativa que prepondera nas organizações. Portanto, enfatizam que a culpabilização exclusiva dos professores é uma resposta simplista. As regras institucionais são, notadamente,

³³ Palestra proferida por Miguel Ángel Zabalza no II Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente, em Curitiba, em 18 de novembro de 2015.

³⁴ Idem ao 4.

obstáculos para a colaboração, pois visam o cumprimento de tarefas muito mais do que criar um projeto coletivo de trabalho, apesar da cultura da colaboração ser considerada essencial para melhoria na produtividade, para a profissionalização docente e para assegurar a melhor aprendizagem em cada contexto.

As instituições de ensino contribuem para o isolamento ou individualismo dos professores universitários com limitações administrativas simples como indisponibilidade de espaços de convivência, ausência de participação na gestão, incompatibilidade de horário entre os docentes de forma a impedir o trabalho em conjunto, não proposição de projetos a serem desenvolvidos coletivamente ou falta de reconhecimento à importância de reuniões ou de decisões tomadas de forma colegiadas – especialmente quando não tratam apenas de problemas pontuais, mas de deliberações de cunho estratégico (HARGREAVES, 1998). Faltam também ações institucionais de encorajamento ao trabalho colaborativo (CANHA, 2013) e, de forma oposta, as pressões e as dificuldades do trabalho cotidiano incentivam que as decisões sejam tomadas individualmente, como forma de evitar conflitos, distrações e desconfortos no ambiente profissional. O isolamento é uma maneira eficiente de evitar exposição às críticas; a privacidade é uma opção mais segura. Outro fator é o tempo, trabalhar individualmente implicaria em dispor de menos tempo para realizar mais atividades, afinal colaborar exige disponibilidade para ouvir e, por vezes, criar consensos.

5.2 UM DISCURSO PRUDENTE FAVORÁVEL À COLABORAÇÃO ENTRE PARES

Assim como o trabalho individual não é obrigatoriamente negativo³⁵, o trabalho colaborativo é ideologizado, valorizado em uma perspectiva moral e ética, que subjaz seu benefício para a formação (ROLDÃO, 2007). Considerando a ativação da aprendizagem do estudante como um processo complexo, afinal são muitos e diferentes entre si, trabalhar colaborativamente não implica apenas em um grupo de pessoas atuando de forma conjunta (HARGREAVES, 1998; BOAVIDA; PONTE, 2002), mas em uma execução do trabalho que seja articulada de forma estratégica para alcançar os resultados esperados, a partir da compreensão de que

³⁵ Tanto Roldão (2007) quanto Hargreaves (1998) enfatizam que a individualidade é essencial à ação docente, na medida em que independência, iniciativa e autonomia são fatores essenciais para a qualidade no processo educativo. Preservar oportunidades de solidão, assim como, de forma geral, a individualidade do professor é fundamental para a reflexão e criatividade.

cada um – após um processo de construção individual, ao interagir com os demais – contribui acionando processos cognitivos.

Dessa forma, quando abordamos a colaboração entre docentes, compreendemos, com base em Roldão (2007), bem como Mayor Ruiz e Altopiedi (2015), que se trata de planejar e estabelecer estratégias conjuntamente; estar aberto ao diálogo³⁶, à observação mútua e à avaliação formativa³⁷; tornar as decisões efetivamente colegiadas e prestar contas tanto individual quanto coletivamente. Boavida e Ponte (2002) ressaltam que as relações não são hierárquicas e sim uma base de igualdade, o que evoca a necessidade de negociação cuidadosa, comunicação efetiva e aprendizagem mútua. Eles sintetizam a natureza do processo colaborativo apontando as seguintes características:

Neste processo, é fundamental que os participantes manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, dispondo-se a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais. Num trabalho de colaboração existe, necessariamente, uma base comum entre os diversos participantes, que tem a ver com os objectivos e as formas de trabalho e de relação. A um certo nível, para que haja um projecto colectivo, tem de existir um objectivo geral, ou pelo menos, um interesse comum, partilhado por todos. Para além disso, podem ser reconhecidos objectivos particulares específicos para cada um dos membros da equipa. Na verdade, estes objectivos individuais existem sempre, de modo mais explícito ou implícito, consciente ou inconsciente. O que varia é o modo como são oficialmente reconhecidos no seio do projecto (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 05-06).

Somadas a abertura, a divisão de responsabilidades, a superação das características individuais e a consolidação de um objetivo comum, Boavida e Ponte (2002) enfatizam a necessidade de equilíbrio – no contínuo dar e receber, e da concepção de mutualidade, todos têm algo a dar e receber. Ainda que a igualdade não seja viável, é fundamental reconhecer o papel de cada um na relação e que há um benefício para os envolvidos (CANHA, 2013). A observação de que os objetivos individuais sempre estão presentes evidencia tanto a importância das interações, quanto da confiança (uns nos outros e em si próprios). Portanto, mesmo quando não

³⁶ Ao tratar do diálogo, Boavida e Ponte (2002) destacam que as diferentes vozes tornam mais rico e informativo os processos coletivos, não apenas por meio de consensos, mas de enfrentamentos e construção de novas compreensões.

³⁷ A avaliação formativa precisa ser realizada em um cenário de confiança e colegialidade entre pares e não em uma perspectiva fiscalizadora. A formação contextualizada, reflexiva, colaborativa e a avaliação formativa são os pilares da formação do professorado universitário (MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015).

houver equilíbrio na dedicação à ação ou existir determinada prevalência entre os objetivos individuais, são os valores comuns, o diálogo e o sentimento de pertença a um grupo que dão sustentação ao processo colaborativo.

O Quadro 13 sintetiza algumas características essenciais acerca da colaboração entre pares.

Quadro 13 – Características essenciais da colaboração entre pares

NÃO É COLABORAÇÃO	É COLABORAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Apenas dar-se bem com um colega de trabalho ou prestar ajuda (CANHA, 2013); • Compartilhar materiais didáticos como uma atitude isolada, não sistematizada ou fruto de decisão colegiada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar de forma frequente sobre a prática docente, compartilhando o que sabe sobre ensino, aprendizagem e liderança; • Trabalhar junto, por objetivos comuns, gerir de forma conjunta um percurso comprometendo todos com a tomada de decisão (CANHA, 2013); • É intencional, requer abertura e confiança (CANHA, 2013 ; BOAVIDA; PONTE, 2002); • Transcende uma reflexão individual proporcionando aprender uns com os outros e desenvolver-se em conjunto (HARGREAVES, 1998); • Há compromisso com aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional (HARGREAVES, 1998).

Fonte: a autora (2018) com base em Hargreaves (1998), Boavida e Ponte (2002) e Canha (2013)

Para Hargreaves (1998) a colaboração pode adotar diferentes formas em relação às iniciativas que visam fomentá-la ou ao seu grau de formalidade, o Quadro 14 evidencia as diferentes características apresentadas pela autora.

Quadro 14 - Diferentes níveis de colaboração

NÍVEL 1 DE COLABORAÇÃO <i>(mais espontânea e superficial)</i>					
Dar e receber conselho ou ajuda	Colocar em comum ideias e materiais	Contempla ações mais informais	Conversas na sala dos professores	Conselhos e trocas de resultados	
NÍVEL 2 DE COLABORAÇÃO					
Há reflexão crítica	Participação nas decisões	Planejamento conjunto	São empreendidas reformas coletivas no ensino	É um instrumento a serviço do desenvolvimento profissional	Pode existir tutoria aos companheiros

Fonte: a autora (2018) com base em HARGREAVES (1998)

Pesquisadores como Boavida e Pontes (2002) diferenciam os conceitos de cooperação e colaboração, enfatizando a especificidade da colaboração, mais complexa e que requer mais envolvimento, interação e partilha. Para eles, a cooperação abrange ações e relações de poder mais definidas e inflexíveis, ao passo que a colaboração é mais imprevisível.

Em certa medida, a colaboração é inerente à ação docente, mesmo quando essa é realizada individualmente. Não é possível dissociar a prática docente das relações profissionais entre pares. Para Hargreaves (1998, s/p):

Ainda que os professores estejam fisicamente sozinhos em suas salas de aula, sem a presença de outros adultos, psicologicamente, eles nunca estão. O que eles fazem, em termos de estilos e estratégias na sala de aula está submetido a poderosa influência das perspectivas e orientação de colegas que atualmente trabalham juntos ou aqueles que atuaram no passado. A este respeito as culturas dos professores e as relações entre eles estão entre os destaques de sua vida e obra, do ponto de vista educacional. Eles constituem um recurso vital para o desenvolvimento do professor e de seu contexto de ensino. O que acontece dentro da sala de aula não pode ser dissociado das relações estabelecidas em outros lugares (tradução nossa³⁸).

A colaboração também é inerente ao aperfeiçoamento das instituições de ensino e ao desenvolvimento do professorado. Quando os docentes estão dispostos a aprender um com os outros, a compartilhar suas habilidades e desenvolver-se em conjunto, transcendendo a reflexão individual e estabelecendo uma relação de confiança, há maior vontade para correr riscos, experimentar e, de forma mais segura, buscar aperfeiçoamento contínuo. A construção e manutenção de relações de trabalho comprometidas com a colaboração são fundamentais para a implementação de mudanças (HARGREAVES, 1998; ZABALZA, 2003).

Hargreaves (1998) também cita pesquisas que atribuem à colaboração maior satisfação e motivação do professor para exercer seu trabalho, bem como valorização do ato de ensinar (docência) e das experiências profissionais. Boavida e Pontes (2002) mencionam, por sua vez, a diversificação dessas experiências, assim

³⁸ “A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. Psicológicamente, nunca lo están. Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado. A este respecto, las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella” (HARGREAVES, 1998).

como de competências e perspectivas como um benefício da colaboração entre pares. Citam também o fortalecimento da determinação em agir e o aumento de capacidade da reflexão para o enfrentamento de obstáculos.

5.3 OS DESAFIOS DE CRIAR UMA CULTURA DE COLABORAÇÃO

O primeiro entrave à criação de uma cultura de colaboração é sua própria imprevisibilidade. A colaboração é espontânea e não conta com a artificialidade de um gestor administrativo realizando sua indução ou facilitação e inculcando imposições ou objetivos de terceiros (HARGREAVES, 1998). É voluntária e reconhece a atuação dos professores, suas experiências e inclinações, tornando o convencimento não coercitivo, mas sim um recurso produtivo e até prazeroso no processo. A cultura de colaboração está orientada para o desenvolvimento dos docentes na medida em que os professores atuam de forma coletiva para aprimorar suas iniciativas, estabelecendo objetivos comuns, de acordo com seus interesses. As demandas, portanto, são selecionadas, sendo atendidas aquelas que têm um julgamento coletivo favorável. Outra característica da cultura da colaboração é de que ela não se desenvolve em tempos e espaços específicos. Ela é onipresente. Não há uma sessão regular ou um agendamento. Ademais, a colaboração não apresenta resultados previsíveis.

Se a colaboração é, como já tratamos, tão benéfica para o desenvolvimento profissional e institucional, seria natural que as organizações buscassem promovê-la e controlá-la junto ao seu corpo funcional. Segundo Hargreaves (1998), quando a colaboração é regulamentada pela administração, ela é um modelo novo denominado de colegialidade artificial.

A colegialidade artificial obriga que os docentes atuem juntos, por vezes negligenciando o quanto o trabalho individual pode ser profícuo³⁹, e está voltada a projetos de implementação. Visando sua previsibilidade e controle, os encontros são regulamentados e fixos, muitas vezes determinados pela gestão. Hargreaves (1998)

³⁹ Ao defender o trabalho individual, Hargreaves (1998) nos faz refletir em relação ao fato de que os professores podem ter preferência em planejar e estudar em momentos específicos, condizentes com sua rotina e prioridades. Portanto, a colegialidade artificial desconsidera que cada docente está imerso em um contexto diferenciado, o qual influi em sua atuação e engajamento em projetos coletivos.

aponta que o uso obrigatório de tempo para preparação das aulas, a imposição de consultas/orientações e de tutoria podem ser exemplos de colegialidade obrigatória.

Outro desafio à cultura de colaboração é a balconização ou cultura balconizada. Isso se refere à criação de “ilhas” ou subgrupos com cultura e identidade definidas, pouco permeáveis, isolados e com reduzida capacidade de empatia com outros (HARGREAVES, 1998). A balconização está intimamente relacionada à criação de dinâmicas de poder, que têm um forte caráter político. Diante de determinadas situações que requerem um posicionamento dos docentes, por exemplo, quando são introduzidas mudanças institucionais, a balconização pode gerar grupos favoráveis e opositores. Isso é tão presente que pode gerar modos de pensar e de agir muito diferentes dentro de uma mesma organização, e de determinados departamento em relação à cultura da instituição de ensino como um todo, por exemplo.

Tanto a balconização quanto a colegialidade artificial representam obstáculos a uma cultura de colaboração na medida em que, o desconhecimento, desvalorização e deslegitimação entre áreas ou disciplinas, assim como a imposição do trabalho conjunto, fortalecem a ausência de abertura, a escassa tradição e a preparação dos professores para trabalharem colaborativamente.

6 A INTERNET COMO SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Quando um professor inicia a sua atuação na universidade, ele pode estar começando na profissão proveniente de um curso de licenciatura ou de pós-graduação e passando no instante da contratação de estudante para professor; pode ter experiência com outra profissão anteriormente e estar incorporando a docência ou mesmo ser professor do ensino fundamental ou médio. De diferentes formas, são considerados como professores principiantes. Até mesmo aquele que migra de uma instituição de ensino superior para outra, embora experiente, está inserido nesta categoria na perspectiva de que está ingressando em uma nova cultura institucional (MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999). Nesse grupo de principiantes, há aqueles que nunca receberam uma formação pedagógica inicial e outros que, mesmo tendo certa formação, requerem conhecimentos específicos para o exercício da docência universitária. Em instituições sem programas de desenvolvimento profissional ou qualquer tipo de assessoramento, a atuação independente pode gerar apatia e isolamento.

Por essa razão, iniciativas estruturadas de desenvolvimento profissional docente atuam tanto para assegurar os conhecimentos profissionais necessários quanto para gerar equilíbrio pessoal, segurança e confiança em si e nos pares. Destacamos, porém, que mesmo docentes não principiantes apresentam necessidades semelhantes. Por vezes estão muito prestigiados em suas áreas de domínio, mas não possuem as ferramentas necessárias para facilitar e potencializar sua atividade docente (MAYOR RUIZ; SANCHEZ MORENO, 2006). No processo de desenvolvimento, assim como em qualquer outra profissão, a ajuda de outros companheiros é essencial e por isso a proposição de atividades de mentoria e assessoramento são fortemente indicadas (MAYOR RUIZ; SANCHEZ MORENO, 2006), assim como aquelas que promovem a colaboração entre pares.

Ao nos depararmos com essa demanda e com as diretrizes propostas por Mayor Ruiz e Sanchez Moreno (1999, 2006) identificamos um potencial de uso da Internet por meio do Portal para apoiar as iniciativas de desenvolvimento profissional, na medida em que: os professores possam ser protagonistas de suas aprendizagens e gozem de autonomia no processo; participem voluntariamente e

consigam atender suas necessidades específicas para melhorar sua prática educativa.

Articular ações formais e informais de aprendizagem é uma estratégia essencial para o desenvolvimento profissional docente dado que, por se tratar de um processo permanente, a rotina, a burocratização e a ausência de estímulos podem influenciar diretamente no grau de envolvimento dos participantes.

É inegável que a evolução das tecnologias digitais teve como reflexo maior acesso à informação e a ampliação da independência e autonomia em relação ao processo de aprendizagem devido à diversidade de oportunidades e de contextos. As tecnologias também fomentam a produção de conteúdos específicos, o trabalho colaborativo, a partilha e as interações. É possível consultar, criar, publicar, compartilhar informação *online* por meio de redes sociais, repositórios, blogs, wikis, fóruns de discussão, *websites* institucionais ou voltados para temas específicos (BARROS; SPILKER, 2013; VIANA; COSTA; PERALTA, 2017). Esses são contextos de aprendizagem informais, desprovidos de estruturas ou guias de orientação, mas que mesmo assim, podem gerar aprendizagens autênticas e significativas (VIANA; COSTA; PERALTA, 2017).

Diante das condições de trabalho docente e das exigências profissionais já mencionadas, as tecnologias, ao flexibilizar restrições relacionadas a tempo e espaço, se apresentam como importantes aliadas na criação de situações de aprendizagem, na ampliação da participação, do diálogo e da produção de conhecimento profissionais.

O Portal se apresenta como um desses espaços com potencialidade de atuar nas dimensões: individual, coletiva e institucional, buscando a promoção da valorização do professor e dando suporte à consolidação de suas competências profissionais. Na dimensão individual, o Portal atua fornecendo conteúdo didático que possibilita o autoestudo e privilegia a autonomia do professor, com liberdade para selecionar as informações que mais lhe atraem, de acordo com seu contexto. A dimensão coletiva se evidencia, pois é o compartilhamento que torna possível a produção de conteúdo em uma perspectiva de colaboração, essencial ao desenvolvimento da profissionalidade docente. A terceira dimensão é a institucional. O Portal tem potencial para gerar engajamento docente, a partir das condições culturais e políticas de cada instituição, de forma articulada às diretrizes do projeto político e pedagógico institucional. Portanto, embora não exista um currículo, há uma

orientação pedagógica, dada por princípios construídos e consolidados institucionalmente.

O que pretendemos com este capítulo é discutir como a Internet pode impactar no processo de desenvolvimento profissional do professor universitário, por meio de experiência não formal e a partir da reflexão de que o professor utiliza a tecnologia na medida em que ela lhe é útil, logo, por sua funcionalidade (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012). Entendemos que o Portal trata-se de uma experiência não formal, pois não gera certificação ou creditação.

Embora a abordagem em relação à integração das tecnologias no cotidiano de professores universitários ainda seja um tanto conservadora e centrada no ler e pesquisar, na busca de dados e informações, é imprescindível considerá-la, pois há estudos que evidenciam a predominância neste tipo de uso: relacionado a necessidades imediatas, pessoais, de comunicação e entretenimento, passivo e acrítico (BARROS; HENRIQUES, 2011). Buscar a fluência tecnológica⁴⁰ e a aquisição de competências para lidar com o virtual é essencial, tendo em vista que a educação informal está colocada hoje como chave pedagógica para a apropriação das informações e sua transformação em conhecimentos (BARROS; SPILKER, 2013).

Para a autoformação docente por meio da Internet são necessárias competências elementares como saber acessar as informações, estabelecer comunicação entre colegas e colaborar com eles, o que por si só requer conhecimento instrumental (GARCÍA; AMARO; BRIOLI, 2012). Para a interação e a produção de conteúdo – superando aquelas necessidades imediatas relacionadas apenas ao acesso e leitura das informações, são imprescindíveis competências mais complexas, que envolvem a correlação entre o conhecimento instrumental, didático e o de literacia informacional, por exemplo, para o planejamento de materiais instrucionais (BARROS; HENRIQUES, 2011; GARCÍA; AMARO; BRIOLI, 2012).

Em pesquisa sobre aprendizagens pessoais em contextos informais com foco em adultos e por meio do uso de tecnologias digitais⁴¹, Viana et al. (2017) concluem que as aprendizagens preponderantes são de cunho declarativo, portanto,

⁴⁰ Compreende-se fluência tecnológica como as competências necessárias para a aplicação da tecnologia em objetivos que tenham valor pessoal e social (BARROS; HENRIQUES, 2011).

⁴¹ Os dados foram coletados por meio de questionário *online*, com utilizadores regulares de Internet com mais de 18 anos. A descrição do perfil dos respondentes evidencia um alto grau de instrução e preponderância por profissionais da área de Educação.

conhecimentos factuais e conceituais, seguidas de aprendizagens procedimentais, que apresentam processos do que deve ser realizado para alcançar determinado objetivo (como fazer). A maior incidência de consulta é em ambientes de informação, com destaque a *websites* em temática específicas (em seguida, motores de pesquisa e repositórios de conteúdos), com menor incidência em ambientes voltados à produção de conteúdo e com percentagem bastante reduzida os de comunicação, por meio de fóruns, por exemplo. Primeiramente são atendidas necessidades de aprendizagem relacionadas ao contexto pessoal, em seguida profissional e por último, acadêmico. Em relação a como se aprende nos ambientes utilizados, a pesquisa demonstrou que a estratégia dos respondentes estava centrada no processo, no decurso da ação, aleatória e sem planejamento prévio, a partir dos resultados apresentados e do interesse despertado e, em segundo plano, no atendimento de orientações existentes *online* (VIANA; COSTA; PERALTA, 2017).

A pesquisa também aponta que as aprendizagens *online* realizadas em contexto informal são regidas por algum tipo de estruturação e sequência, a partir de etapas determinadas pelos aprendentes, o que traz uma organização a partir de um plano desenvolvido em simultâneo à ação, o que também evidencia a autonomia em relação à gestão da aprendizagem. O aprendente define o que quer aprender, em qual contexto e como os meios podem contribuir para isso (VIANA; COSTA; PERALTA, 2017).

As conclusões do estudo empreendido são favoráveis à proposição do Portal, pois demonstram a necessidade e a utilidade na esfera pessoal são aspectos que movem os usuários em aprendizagens em contextos informais. Além disso, demonstram que a informação é priorizada, assim como a liberdade em relação à organização e decisão.

Nesse sentido, as TICs são potencializadoras de novas práticas comunicacionais (PRETTO; RICCIO, 2010), o que não ocorre apenas no âmbito da educação a distância, mas também na adoção de recursos didáticos digitais no ensino presencial. Elas enfatizam que podemos aprender uns com os outros, criar espaços abertos e fluídos para trocas, que permitam que as pessoas encontrem respostas a seus problemas com apoio de uma comunidade ou Rede com a qual se engajam (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012).

Sendo assim, por meio das interfaces da Internet, é possível integrar pessoas distantes geograficamente e culturalmente diferenciadas (MARCELO GARCIA;

VAILLANT, 2012) proporcionando “uma pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos praticantes culturais” (SANTOS; WEBER, 2015, p. 1776). Dessa forma, busca-se uma espécie de solução para as limitações no exercício do diálogo em encontros presenciais e pessoais. A disponibilização de conteúdos pode se dar articulando diferentes mídias, formatos e linguagens (texto, áudio, imagens dinâmicas e estáticas) e pode-se fortalecer a aprendizagem autônoma e interativa, permitindo que o sujeito possa construir seu próprio processo de aprendizagem e que as interlocuções sejam tanto síncronas (em tempo real) como assíncronas (em diferentes tempos).

Ao descrever uma experiência de um curso *moodle* com docentes universitários, Santos e Riccio (2011) salientam alguns dos contratempos verificados. Por exemplo, a dificuldade de interação e a passividade – resultante de uma concepção tradicional de educação focada na transmissão e não na construção conjunta de conhecimentos; o maior interesse em relação ao manejo de novas rotinas relacionadas às tecnologias em detrimento do conteúdo disponibilizado; e o estranhamento dos professores diante de um desenho didático não linear e aberto – que visava incentivar que o docente traçasse seu próprio percurso de aprendizagem, com respeito ao seu tempo.

Contudo, ao tratar da formação continuada de professores universitários no cenário das tecnologias digitais, Pretto e Riccio (2010) defendem que estas experiências – como a retratada por Santos e Riccio (2011) – são peças fundamentais no processo de identificação de potencialidades e possibilidades das redes digitais. A partir da perspectiva de que o professor é um intelectual comprometido com a emancipação dos indivíduos e o discurso público de igualdade e justiça social, os pesquisadores compreendem que como parte da formação, e no exercício de seu papel social, cabe a ele viver plenamente a experiência da cibercultura. Isso implica em tecer caminhos individuais (autoformação) e coletivos (colaboração entre pares) a partir de uma postura de abertura a experiências e do contato real com os recursos. A vivência da docência *online*, como professor ou estudante, é que permitirá a saída da inércia e promoverá a reflexão sobre a própria prática pedagógica (PRETTO; RICCIO, 2010).

6.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NA ERA DIGITAL: AMBIENTES DE APRENDIZAGEM *ONLINE*, AMBIENTES EM REDE, COMUNIDADES DE PRÁTICA, MOOCS

A imersão na Internet permite que os docentes desenvolvam percursos de aprendizagem coletivos e individuais com potencial de promover criticidade, tendo em vista que não são apenas ideias massificadas, mas uma diversidade de pensamentos e visões. Na Rede, professores e alunos não são apenas consumidores, mas também produtores de conteúdo (PRETTO; RICCIO, 2010).

A perspectiva do Portal, por exemplo, é sistematizar a produção de professores para outros professores, gerando um conteúdo autoral e aberto; permitindo que os docentes possam construir conteúdo próprio com a intenção de contribuir para o desenvolvimento profissional de outros colegas e, obviamente, de refletir sobre a própria prática. Esse é um dos maiores potenciais da web 2.0: a possibilidade de produção de conteúdo que articule a prática de cada um a reflexões teóricas, promovendo diálogos e novas provocações. Atrelado à produção, está a potencialidade de produzir não apenas texto, mas materiais que integrem diferentes mídias e recursos. Em geral, há uma dificuldade de que os professores realizem essa organização, pois demanda tempo e maior traquejo com recursos.

Pretto e Riccio (2010) enfatizam o quanto em Rede a construção da docência pode ser linear ou não sistematizada, desde que sensibilize os docentes para vivenciar a cibercultura e para realizar diferentes experiências a partir dela.

Teixeira (2012), ao tratar do impacto do conceito de sociedade em rede para a universidade, menciona que ela deixa de ser “o espaço” de construção de conhecimento para ser “um desses espaços” e cita as práticas de personalização dos ambientes de aprendizagem (PLE), as redes sociais e os MOOCs (*Massive Online Open Courses*) como provas da desconstrução e deslocamento da cultura universitária e, simultaneamente, como estratégias para sua abertura em Rede. Em linhas gerais, o autor defende que práticas educacionais mais abertas e informais são uma tendência e influenciam na cultura organizacional das universidades.

A respeito disso, o aumento da personalização, da participação, da conectividade e da transparência das universidades seria uma resposta ao cenário de sociedade em Rede proposto por Castells. “Uma universidade na rede não é apenas, como recordava Castells, uma instituição que utiliza a Rede como estrutura

de expansão, mas se reorganiza em rede” (TEIXEIRA, 2012) o que implica que desde a organização hierárquica da universidade até seus princípios institucionais, precisam estar relacionados a uma perspectiva coletiva, de envolvimento de diversos atores da comunidade acadêmica. A abertura universitária (ser transparente) requer uma forte coesão interna relacionada à capacidade de partilha e de comunicação, assim como ao conceito de organização aprendente (CUNHA, 2014b). Teixeira (2012, p. 11) ainda afirma que:

O valor de uma cultura universitária reside cada vez mais não apenas na sua capacidade reflexiva e autocrítica, mas no modo como transforma esse conhecimento em aprendizagem organizacional para a mudança, como se auto-aperfeiçoa.

Essas reflexões colaboram na perspectiva de demonstrar que iniciativas *online* de desenvolvimento profissional docente são coerentes com a abertura, a transparência e a visão da universidade como espaço aprendente. E, para isso, existem diferentes estratégias para promover o desenvolvimento profissional docente por meio da Internet e que podem agregar flexibilidade e diversidade aos programas (QUADRO 15). Dentre elas, destacamos ambientes de aprendizagem *online*, comunidades de prática e MOOCs (HODGES; LOWENTHAL; GRANT, 2016) para ilustrar algumas das possibilidades na ampliação das atividades presenciais para virtuais. Em linhas gerais, as experiências demonstram que programas de desenvolvimento profissional com bons resultados oferecem recursos *online* como tutoriais ou outras estratégias para dar apoio e suporte (DIAZ et al., 2009). Os programas também buscam adequar as restrições de tempo enfrentadas pelos docentes (HODGES; LOWENTHAL; GRANT, 2016), promover alterações e revisões constantes nos materiais disponibilizados a fim de trazer mais qualidade e consistência (AUST et al., 2015; DIAZ et al., 2009) e que os professores gostam de ter acesso às experiências de outros professores (AUST et al., 2015).

Quadro 15 - Potencialidades e limites de experiências *online* voltadas para o desenvolvimento profissional docente

POTENCIALIDADES	MOOC (HODGES; LOWENTHAL; GRANT, 2016)	COMUNIDADE VIRTUAL DE PRÁTICA (ANTUNES, 2012)	PROPOSIÇÃO DO PORTAL
		<ul style="list-style-type: none"> • Assíncrona: pode ser realizada a qualquer tempo e lugar; • Pode ser ofertada ao longo do tempo, de forma longa e permitir revisões, idas e vindas no material; • Esforço organizado em prol do desenvolvimento profissional; • Pode ter uma ampla audiência e ser desenvolvido em relação à qualquer tema; • Pode implicar em uma aprendizagem ativa e contextualizada do professor a partir de atividades orientadas no curso; • A oferta dos MOOCs pode estar atrelada à necessidades institucionais, padrões e normas ou projetos políticos pedagógicos específicos; • Pode fomentar a colaboração por meio de atividades programadas ao longo do curso; • Permite certificação e que seja atrelado a um programa de incentivo ao desenvolvimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assíncrona/Síncrona; • Ambiente indutor de conversas informais, essenciais à aprendizagem profissional; • Implica partilha de experiências, utilizar um grupo para encontrar respostas e requerer sugestões (BARROS; SPILKER, 2013); • Aumentam a rapidez na construção de adaptações das estratégias de ensino e da implementação da inovação; • A construção e partilha do conhecimento, a negociação e a colaboração são essenciais. A comunidade existe graças as contribuições de membros mais pró-ativos, mas também necessita das visitas dos membros mais passivos que apenas solicitam esclarecimentos às suas questões ou dúvidas; • Presume a existência de diferentes níveis de conhecimento e de competências; • Indivíduos sentem que o seu trabalho se torna mais expressivo, desenvolvem a sua confiança à medida que constroem o seu conhecimento através da resolução coletiva de problemas; • Potencializa a atualização pode gerar a aplicação de novas estratégias apreendidas pelos indivíduos em prol da inovação pedagógica; • A comunicação online tem potencial para engajar os indivíduos mais inseguros e menos comunicativos presencialmente; • Requer fluxo de conhecimento entre profissionais e a partilha de visões de diferentes organizações e diversas perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

LIMITES	<ul style="list-style-type: none"> • Por vezes não projetados por profissionais (designers instrucionais) o que pode afetar suas características essenciais e efetividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de competências para utilizar as ferramentas tecnológicas (literacia digital); • Se há pouco engajamento, sugere-se um mediador para facilitar as interações no seio da comunidade. Há necessidade de uma liderança e de significativos níveis de participação dos membros; • Os próprios aprendentes podem não estar conscientes das próprias aprendizagens ou comunicar erros; • A falta de confiança a nível institucional pode originar problemas legais como a proteção de dados e direitos de autor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de competências para utilizar as ferramentas tecnológicas, tanto para visualizar quanto produzir conteúdos (literacia digital); • Ausência de engajamento e da percepção de que pode ser instrumento útil de consulta à exemplos reais e estudos de caso específicos; • A falta de confiança a nível institucional pode originar problemas legais como a proteção de dados e direitos de autor; • Falta de suporte e apoio institucional.
----------------	---	--	---

Fonte: a autora (2018)

Em relação ao Quadro 15, pode ser trabalhado o conceito de ambientes de aprendizagem *online* (BARROS; SPILKER, 2013), que consiste em sistemas de gestão de aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ou ambientes pessoais de aprendizagem. Enquanto os AVAs são formais e institucionalizados, os MOOCs ou Recursos Educacionais Abertos (REAs) são considerados ambientes pessoais de aprendizagem, assim como as comunidades virtuais de prática. Esses últimos são informais e estão arraigados em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Presumem um uso intuitivo dos recursos da web 2.0, responsabilidade e autogestão do processo de aprendizagem e direitos de autor em relação às contribuições.

6.2 HISTÓRIAS PESSOAIS DIGITAIS (*STORYTELLING*) E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Normalmente, os professores passam a pensar sobre suas práticas de ensino quando provocados ou como uma reação a um problema específico. Quando as iniciativas de desenvolvimento profissional docente, formais ou informais, conseguem fornecer respaldo, há potencialização da formação docente.

Tanto mudar o que está enraizado no professor quanto engajá-lo na formação pedagógica inicial requer muito esforço, por isso são necessárias diferentes frentes

de atuação e diversidade nas ações e metodologias adotadas. Como já pontuamos, atividades de desenvolvimento profissional *online* que estejam presentes a qualquer hora e lugar podem intensificar o engajamento de professores universitários, especialmente aqueles que atuam em regime de tempo parcial ou horistas. Além disso, também podem aumentar o tempo de exposição do docente a atividades de formação. Uma das estratégias apontadas é a utilização do *storytelling online* ou *digital storytelling* ou ainda contação de histórias pessoais digitais (LOWENTHAL, 2008). Trata-se de uma forma de comunicação que narra uma vivência individual por meio de história digital, que podem desencadear trajetórias coletivas e colaborativas de desenvolvimento de pensamento e ação, além da reflexão individual acerca dos avanços e retrocessos no processo (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013). Contar uma história é uma “expressão da nossa identidade, da nossa consciência e do nosso relacionamento com o meio” (SILVA, 2012, p. 18), a qual sempre foi tida como atividade humana útil, uma forma natural de transmitir ou reter informações. Silva (2012) destaca que contar histórias é uma troca de experiências, que faz com que não apenas a audiência, mas o indivíduo que está narrando consiga se beneficiar das descobertas que faz ao longo do processo de construção da narrativa.

O *digital storytelling* combina o relato ao conteúdo digital, o qual inclui imagens, sons e vídeos, a fim de criar um filme curto, entre três e quatro minutos, tipicamente com forte componente emocional. O relato, por si só, é eficiente em gerar conexões e identificação entre o emissor e o receptor. É o caráter espontâneo que atrai e cativa, além de ter forte potencial para envolver e até persuadir o expectador.

O processo de pensar e escrever o relato de acordo com um objetivo, adaptá-lo, por meio da linguagem, à audiência prevista, escolher os recursos mais adequados para a sua concretização, realizar o levantamento de informações e reunir todas essas peças num produto final permite uma visão do tema sob múltiplos pontos de vista, e, conseqüentemente, mais aprofundada (SILVA, 2012). Por meio da conciliação de escrita (planejamento), tecnologia e emoção na criação de um produto, o processo de digital storytelling acaba por proporcionar uma satisfatória experiência de aprendizagem (SILVA, 2012).

Podemos citar como potencialidades do uso do *storytelling* em estratégias de desenvolvimento profissional docente *online* (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013; LOWENTHAL, 2008; SILVA, 2012):

- facilidade em propiciar transmissão, retenção e obtenção de informações;
- estímulo ao desenvolvimento de competências comunicacionais como expressão linguística, oral e escrita;
- desenvolvimento de diversas literacias como: a digital – capacidade de pesquisar, comunicar e pedir ajuda no mundo digital; a tecnológica – compreender e usar a tecnologia de forma competente segundo suas potencialidades; a visual – capacidade de uso e comunicação por meio de imagens; e a de informação – localizar, selecionar, avaliar e sintetizar informações⁴²;
- estímulo ao desenvolvimento de competências artísticas e criatividade;
- a forte articulação com o mundo real, por se tratar da contação de uma história, logo, da experiência do docente, gerando aprendizagem significativa. A experiência é um rico recurso para aprendizagem em adultos;
- construção de pontes de compreensão entre os indivíduos por intermédio da apresentação de exemplos concretos, mencionamos anteriormente a importância dos exemplos para o desenvolvimento profissional docente (ALARCÃO, 2009; ESTEPA MURILLO et al., 2005; MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013; MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999);
- criar um senso de comunidade, tendo em vista que “ao compartilhar as próprias histórias, os professores podem começar a se tornar parte do processo” (LOWENTHAL, 2008, p. 353);
- gerar e potencializar uma forma própria de expressão, a qual permita que sujeito tome posse do conteúdo digital criado e pense com profundidade acerca do processo,
- sensibilizar o corpo docente a pensar sobre sua prática de ensino, abrindo possibilidades para a inovação;
- possibilitar acesso a informações que permitam que outros resolvam problemas;
- gerar uma conexão emocional que contribua para um processo de construção do conhecimento;

⁴² Também podemos incluir a literacia para as mídias, apontada por Barros (2007), relacionada à produção, criação e comunicação efetiva da informação por meio da aplicação de diferentes mídias.

- dar visibilidade a quem está envolvido em um processo de aprendizagem, valorizando as interações sociais e culturais de sujeitos envolvidos em contexto de formação;
- atuar como alavanca para outros processos individuais e coletivos de aprendizagem.

Na dimensão institucional, utilizada como parte da comunicação corporativa, as histórias de vida digital podem contribuir para a divulgação da missão da organização, mobilizar a atuação em equipe e o envolvimento em ações estratégicas, estruturar uma memória de processos e fortalecer valores e princípios importantes para a instituição (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013). Silva (2012) orienta que um bom *digital storytelling* tem clareza, ritmo, linguagem adequada ao público e música para gerar uma atmosfera (*background*), uso de diferentes recursos multimídia (combinação de texto, vídeo, apresentações, imagens digitais) e maior naturalidade e credibilidade graças à narração.

Para que sejam atrativas, portanto, as histórias precisam ser breves (entre 3 e 5 minutos ou cerca de 250 a 300 palavras); ter um cuidado especial com a abordagem, a finalidade e o público a que se destinam; ter uma lição a ser aprendida, um *insight* ou um significado pessoal; desenvolver a narrativa de forma detalhada para evidenciar informações importantes e permitir sua visualização (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013).

Silva (2012) alerta que as primeiras incursões na produção de *storytelling* podem ser frustrantes, mas é importante ser persistente para lidar com os bloqueios criativos e a forte autocrítica, resultantes da dificuldade de criar uma história coesa e coerente. Muito dessa dificuldade é derivada, segundo Silva (2012), de duas características: a abundância de informações a que estamos expostos e processamos, e o fato de que, essas informações são fragmentadas. Outro fator é o alto grau de exigência em relação ao produto, tendo em vista que a intensa produção de conteúdo audiovisual a qual temos acesso ativou uma sensibilidade mediática que nos impele a tecer comparações com um estilo profissionalizado.

Sintetizamos as ações essenciais para a produção de um *storytelling* de acordo com Silva (2012):

- definir um público, linguagem e tema de interesse, tanto para o contador quanto para a audiência;

- definir o objetivo geral da história e evidenciar o ponto de vista do contador – o que diferencia o *storytelling* de algo meramente informativo;
- determinar um roteiro e um ritmo para a narrativa: selecionando os conteúdos, mantendo as informações importantes e cortando aquelas que são supérfluas e que não afetam a qualidade da narrativa. Simplicidade é fundamental;
- buscar imagens, sons e vídeos que sejam coerentes com a temática da narrativa e de qualidade, gerando uma atmosfera favorável à história;
- usar linguagem simples, direta e informal, no nível do dia-a-dia, pois a naturalidade na narrativa agrega credibilidade ao produto; narrando com entusiasmo, o que contribui para o interesse do público;
- depois do roteiro definido, é necessário ensaiá-lo para a realização de ajustes antes da gravação. Fazer uma gravação teste é importante para empreender mudanças que beneficiem o conteúdo. O apoio de uma terceira pessoa pode ser fundamental para dar *feedbacks* que contribuam para melhorar a qualidade do vídeo;
- em relação às ferramentas, a produção de um *storytelling* exige, em linhas gerais, computador, câmera fotográfica e de vídeo, um microfone, *software* de edição de imagem, vídeo e som.

Lowenthal (2008) comenta que mesmo os professores que ensinam utilizando tecnologias digitais não têm interesse em participar de ações *online* de desenvolvimento profissional docente e são céticos em relação aos potenciais da aprendizagem *online*. Nesse sentido, apenas o uso intencional das histórias de ensino não seria suficiente para engajá-los.

Por outro lado o uso de imagens, áudio, vídeo, gráficos e música, não apenas de texto e a perspectiva de que as histórias se tornam estudos de caso ao documentar boas e más experiências com fidelidade podem ser atrativos. O pesquisador também afirma que essas histórias podem sensibilizar para a formação visando à integração da tecnologia no cotidiano de sala de aula e ser compartilhadas *online* entre universidades (LOWENTHAL, 2008).

6.3 O PORTAL COMO UMA CAIXA DE UTENSÍLIOS MODERNA

A leitura de publicações específicas é outra forma de aprendizagem informal que constitui o desenvolvimento profissional docente. As revistas especializadas em educação e os impressos destinados à leitura para formação e circulação dos saberes entre o professorado eram muito comuns na primeira metade do século XX (BASTOS, 2005). Os impressos pedagógicos introduziam novas práticas escolares, atuavam como estratégia de divulgação de um novo pensamento pedagógico e de construção de uma cultura pedagógica no professorado. Além disso, influenciavam a mudança de mentalidade e a prática dos professores, legitimavam um saber pedagógico e geravam engajamento. Eram, portanto, essenciais para organizar os saberes que se consideram, no momento histórico e político, necessários à prática docente.

Em suas pesquisas, Bastos (2005) e Carvalho (2006) demonstram quanto os impressos foram dispositivos essenciais para a orientação e o direcionamento do professorado. Para Carvalho (2006), existem diferentes modelos de configuração desses impressos destinados ao uso dos professores. Quando configurados como “caixa de utensílios”, esses materiais de leitura fornecem elementos que o professor pode usar em sala de aula, como roteiros, indicações metodológicas sobre como planejar uma aula, modelos de lições e divulgação de práticas exemplares.

Tecendo um paralelo, a proposição do Portal também almeja ser uma “caixa de utensílios” a serviço do desenvolvimento profissional dos professores e de uma concepção institucional acerca da aprendizagem. Podemos dizer, segundo Carvalho (2000), que um objeto possui a característica de “caixa de utensílios” se é utilizado para instrumentalizar o professor, constituindo um local que ele pode utilizar para “pinçar” algo que julgue útil para sua atividade em sala de aula. No Portal, há, portanto, todo um repertório de saberes organizados e disponíveis para consulta, compatíveis com o a proposta pedagógica que se estrutura na instituição de ensino em relação aos seus cursos de graduação.

Portanto, há aprendizagem por meio da leitura, porém, no suporte eletrônico há uma pluralidade de formas de apresentação do conteúdo, como texto, imagem e som (CHARTIER; LEBRUN, 1998). Ao tratar da leitura, Chartier (1990, p. 121) a define como “apropriação, invenção e produção de significados”, fazendo com que o texto nunca tenha apenas o sentido que atribui o autor, visto que está presente a

liberdade do leitor, “produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares”. Essa liberdade é limitada pelos hábitos de leitura (CHARTIER; LEBRUN, 1998) e tenta ser restringida pelos dispositivos críticos que conduzem essa leitura.

O texto eletrônico torna ainda mais dinâmico esse processo de apropriação, pois implica uma nova forma de ler, influenciada pela continuidade, pela possibilidade de o leitor entrecruzar e reunir os textos, pela maior distância com relação ao escrito – uma relação não corporal e que se evidencia na mediação do teclado – e por uma nova posição de leitura relacionada à estrutura do suporte (CHARTIER; LEBRUN, 1998). Nele, edição e distribuição se confundem. Os processos de produção do texto, revisão e editoração ou divulgação não estão nitidamente separados; ao contrário, podem estar acumulados e ser desenvolvidos concomitantemente. O produtor pode ser o editor, tanto por ser responsável por dar a forma definitiva ao texto quanto por difundi-lo imediatamente. O texto eletrônico é “maleável e aberto a reescrituras” (CHARTIER; LEBRUN, 1998, p. 49).

Sendo assim, em um cenário de maior facilidade de difusão e de acesso à informação por meio da Internet, a identificação do autor é muito mais difícil, sendo possível afirmar, inclusive, que ele perde a autoridade e legitimidade em relação ao seu próprio texto. Ademais, no texto eletrônico, há intervenções e manuseios do leitor muito mais numerosos e livres do que no suporte tradicional (livro), o que pode ser exemplificado pela indeterminação da linearidade da leitura, evidenciado pela hipertextualização.

Embora se compreenda a leitura como prática criadora, independentemente do suporte – mesmo no livro impresso é possível “pular” capítulos ou prestar atenção apenas em determinados trechos (CHARTIER, 1990) –, os condicionamentos do autor impostos ao texto eletrônico no suporte Portal (sua tentativa de formatar a leitura) já consideram a maior liberdade do leitor relacionada à leitura não linear. Essas possibilidades de intervenção e manuseio, segundo Chartier (1990), interferem nas noções de sacralidade, reverência ou autoridade, comuns ao tratar de impressos e fluidas na perspectiva do texto eletrônico. Entre as transformações relacionadas ao texto eletrônico, Chartier et al. (2001) indicam a constituição de uma biblioteca universal, a utopia de reunir todos os textos já produzidos e os novos para consulta. As demais se referem ao grau de intervenção em relação ao texto eletrônico. Por exemplo, diferentemente do livro impresso, em que a possibilidade de intervenção do leitor fica restrita às margens ou aos espaços

em branco, sem chance de que sua escrita altere o enunciado, o texto eletrônico permite empreender transformações, ficando o texto recebido sujeito às suas decisões.

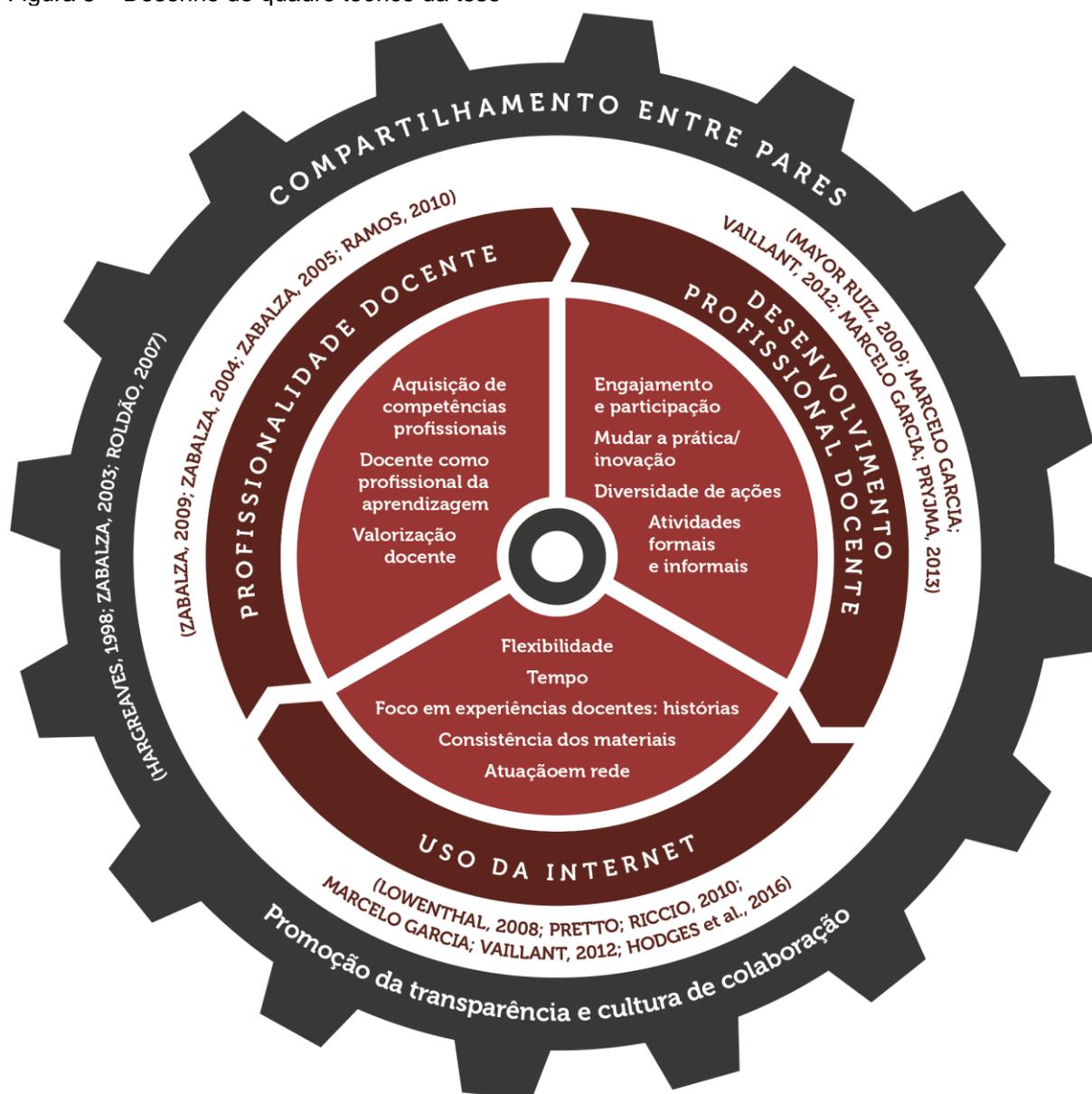
Ainda, enquanto no impresso há uma defasagem cronológica entre a escrita e a leitura, assim como a mediação de diferentes agentes em relação ao texto (autor, editor, livreiro), no texto eletrônico se introduz a simultaneidade entre leitura e escrita – o momento da escrita também é o da leitura –, existindo a possibilidade de um intercâmbio imediato entre autor e leitor. Outra característica discutida por Chartier et al. (2001) e relacionada a essa reflexão é a velocidade; de fato, o texto é difundido a partir da escrita do autor, sem mediação e passível de alteração.

Um diferencial apontado por Chartier et al. (2001), em relação ao texto eletrônico, é a dinamização da relação autor, leitor e redator. A difusão dos conteúdos, portanto, é potencialmente rápida, sendo a atualização constante fundamental para manter a atratividade e força como objeto cultural, material didático ou produto de comunicação. Em relação ao texto eletrônico, não se fala em estabilidade e, sim, em descontinuidade.

É a partir desta articulação de conceitos e teorias que buscamos discutir o impacto que um Portal, com as peculiaridades abordadas ao longo do texto, com foco no compartilhamento de experiências práticas docentes pode ter no desenvolvimento profissional de professores universitários. Antes de elucidar os caminhos metodológicos que elegemos para a investigação empreendida, apresentamos (Figura 5) um desenho do quadro teórico da tese que nos ajuda a compreender como os conceitos teóricos se combinam para auxiliar, juntamente aos dados empíricos coletados, na formatação de uma resposta para a questão de pesquisa proposta.

A Figura 5 evidencia a tese que construímos de que um Portal com foco no compartilhamento de experiências práticas docentes pode constituir conexões, que fomentam a profissionalidade docente e a sensibilização para as ações de desenvolvimento profissional da docência gerando uma mudança na cultura individualista que permeia as universidades.

Figura 5 – Desenho do quadro teórico da tese



Fonte: a autora (2018)

As estratégias de coleta e de análise de dados empreendidas nessa investigação científica em atenção à voz do docente universitário serão apresentadas no capítulo a seguir.

7 O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Para empreender um estudo sobre a concepção de um Portal com foco no compartilhamento de experiências práticas docentes para o desenvolvimento profissional de professores universitários identificamos a necessidade de realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois a coleta de dados, baseada em duas fases com o objetivo de ouvir os professores, implicaria em ir ao contexto natural dos participantes – em que eles vivenciam as questões a serem pesquisadas (CRESWELL, 2014) e em interpretar as informações prestadas por eles para constituir, com respaldo em referencial teórico, um modelo capaz de orientar a elaboração de um espaço virtual eficaz. O Apêndice A apresenta uma síntese das características da pesquisa qualitativa que tem aderência a essa proposição de investigação.

Nesta abordagem, o pesquisador é um elemento-chave tanto na captação, quanto na interpretação dos dados, o que é evidente, por exemplo, no uso de entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas com protocolos desenvolvidos especificamente para o estudo e para a necessidade de aplicação de múltiplos métodos de coleta. Em relação à interpretação dos dados coletados, há um processo tanto indutivo quanto dedutivo que permite a sua organização, atuando em relação a eles com a finalidade de responder ao problema de pesquisa que está proposto (CRESWELL, 2014).

Creswell (2014) enfatiza que a pesquisa qualitativa é aplicada quando sentimos, como investigadores, a necessidade de compreender de forma complexa determinada questão, dar poder aos participantes para que tenham voz e para que suas interações tenham valor, entender as ambiguidades, complexidades e desenvolver teorias.

Quanto estrutura interpretativa, esta pesquisa adota uma perspectiva que se aproxima ao pós-positivismo em relação à coleta e análise de dados, porém valorizando a visão dos participantes acerca da situação, o que traz características interpretativistas (APÊNDICE B). As razões para a existência dessas duas perspectivas é de que, realizamos a pesquisa atendendo aos preceitos da *grounded theory* propostos por Strauss e Corbin (2008), que seguem métodos bastante rigorosos e sistematizados de coleta e análise de dados. A opção por seguir esta tendência se deve a inexperiência que temos com a abordagem metodológica

adotada e por essa razão, seguimos as orientações de Tarozzi (2011) e Creswell (2014), que apontam que pesquisadores iniciantes devem utilizar abordagens mais sistematizadas. Entretanto, compreendemos que a interação é fundamental para gerar significados que são negociados socialmente e historicamente. Por isso a adoção de entrevistas abertas, a busca por conceitos sensibilizantes⁴³, a opção por ouvir atentamente o que os professores universitários percebem acerca da sua profissionalidade e do desenvolvimento profissional é importante. Também com essa motivação, nos debruçamos em incursões preliminares para auxiliar em nossa interpretação em relação ao contexto no qual esses profissionais atuam.

7.1 INCURSÕES PRELIMINARES E A ORIGEM DO PROBLEMA DE PESQUISA

A origem dessa pesquisa qualitativa está em incursões preliminares ao campo de estudo realizadas em 2014. Nesse ano, a Pró-Reitoria de Graduação iniciou um intenso processo de reflexão institucional sobre os processos de aprendizagem com o objetivo de melhorar o relacionamento pedagógico entre corpo docente e discente, promover interação entre os estudantes, desenvolver competências profissionais desejadas aos egressos dos cursos e melhorar os números relacionados à reprovação e abandono dos cursos de graduação. O processo partiu da criação de um Comitê de Inovação da Graduação (CIG)⁴⁴, com a responsabilidade de produzir um Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG), o qual contemplaria a definição dos “Princípios Orientadores do Processo de Ensino e Aprendizagem”. A determinação dos princípios esteve amparada em uma “perspectiva de mudança cultural que envolve toda a comunidade universitária” com “objetivo de elevar a qualidade dos cursos de graduação” e “atualizar a universidade para enfrentar e ou corresponder aos desafios da sociedade contemporânea” (MARTINS et al., 2014, p.3). Os princípios definidos para nortear e promover engajamento da comunidade

⁴³ O interacionismo simbólico sugere que a adoção de conceitos sensibilizantes na pesquisa tem o intuito de não engessar a realidade dentro de uma visão limitada ou predeterminada e constituem um pano de fundo por meio do qual se desenvolve o problema de pesquisa (TAROZZI, 2011).

⁴⁴ O Comitê foi composto por pró-reitores, diretores da Pró-Reitoria de Graduação, Decanos das Escolas, Diretores das demais unidades da instituição de ensino, dois representantes da área de Educação e o Diretor da Agência de Inovação – com foco em Ciência, Tecnologia e Inovação; o qual é responsável por articular a universidade com o setor empresarial potencializando a atuação da instituição na promoção de desenvolvimento socioeconômico (PUCPR, 2015).

acadêmica foram autonomia, senso crítico, dedicação, cooperação e honestidade (PUCPR, 2014).

Essa movimentação educacional já era evidente em alguns dos departamentos, denominados Escolas, da instituição de ensino pesquisada. Por isso, em 2014, um dos eventos observados foi um simpósio de práticas docentes, no qual professores voluntários apresentavam casos que consideravam de sucesso para os pares, com intuito de difundir práticas inovadoras que estavam sendo aplicadas nas salas de aulas dos cursos de graduação da Escola Politécnica – que reúne as engenharias e a informática.

Outra ação que acompanhamos foi a realização de eventos com intuito de estreitar as relações entre a equipe de professores que planejava o programa de desenvolvimento profissional docente da instituição e os professores que integravam os Núcleos de Excelência Pedagógica (NEP)⁴⁵ em cada uma das Escolas da IES. Os núcleos são responsáveis por realizar ações que tenham como objetivo a melhoria dos processos pedagógicos, tendo como principal forma de atuação, a partir do levantamento das necessidades de cada unidade acadêmica, a promoção de formações para o corpo docente. Outra função do núcleo era de integrar o professorado, os coordenadores de cada uma das escolas e a Reitoria. Um fórum foi realizado para professores que integravam os NEPs com a finalidade de discutir, junto à comunidade acadêmica, um entendimento comum acerca de concepções de educação e metodologias, visando à sensibilização para a adoção de práticas inovadoras, pretendendo tornar o estudante protagonista de seu processo de aprendizagem. Durante o evento, foi apresentado o desafio de inovação metodológica proposto pela gestão atual e as repercussões para o trabalho dos núcleos, o que evidenciou a necessidade de delimitação e redefinição do papel dos NEP. Foi intensificada a articulação dos Núcleos com a Reitoria para maior respaldo em suas ações e a integração da atuação dos NEP, para que não atuassem de forma isolada em cada Escola.

Nesse contexto, as principais discussões transcorreram em torno do desafio da autonomia e do engajamento, tanto de professores quanto de estudantes, diante

⁴⁵ Os Núcleos de Excelência Pedagógica (NEP) existem na instituição desde 2011 e estão instituídos em cada uma das unidades acadêmicas, ou escolas (conjuntos de cursos de graduação e pós-graduação com características comuns e pertencentes a uma determinada área abrangente de conhecimento).

da mobilização institucional proposta com vistas a alcançar excelência educacional. O debate transcorreu desde a compreensão do termo autonomia, que não poderia ser entendido como plena independência pelo corpo docente e discente, até a autoridade do professor. Na discussão, o pró-reitor de graduação comentou ser necessário engajamento do professor em prol de seu desenvolvimento profissional, alinhado com a proposição institucional, e que a IES daria as condições necessárias, especialmente por meio de forte investimento em formação docente. As iniciativas de formação docente iniciaram logo em seguida, com oficinas destinadas a debater as denominadas metodologias ativas de aprendizagem junto aos membros dos NEP. A ideia não era apenas de instrumentalizá-los, mas também de envolvê-los na discussão dos princípios e promover um entendimento favorável ao PDG.

As incursões preliminares desta pesquisa incluíram a observação participante de oficinas, reuniões entre membros dos NEP e representantes da equipe que planejava o futuro programa institucional de desenvolvimento profissional na instituição, assim como os eventos organizados para compartilhar os projetos-piloto – projetos de inovação pedagógica aplicados em disciplinas eleitas pelo NEP, com forte interação entre professor e membros do núcleo, visando à aplicação dos conteúdos discutidos nas oficinas de formação nas quais estavam participando. A observação dos eventos descritos (QUADRO 16) foi registrada por meio de áudio e notas de campo, que se tornaram relatórios.

Tendo em vista que eram eventos com proposições e formatos distintos assim como diferentes objetivos, a observação participante (durante as incursões preliminares) não seguiu um rígido roteiro. Previamente eram solicitadas informações gerais sobre o planejamento do evento, como data, horário, local, público, objetivo e programação e, em campo, eram redigidas anotações tanto sobre o encaminhamento do evento como as apresentações realizadas e as interlocuções entre os presentes.

Como evidenciaremos a seguir, foram as observações dos eventos realizados durante a fase de incursões preliminares que deram origem aos conceitos sensibilizantes que, por sua vez, geraram o protocolo de entrevistas e da observação participante – realizadas em simultâneo. Realizamos a observação do primeiro evento indicado no quadro 16, e em seguida encaminhamos convites aos professores universitários que relataram sua experiência no seminário e assim, sucessivamente, ampliando a amostra.

Quadro 16 – Eventos observados nas incursões preliminares

EVENTO	DATA/DURAÇÃO
Simpósio sobre Prática Docente na Escola Politécnica	12 e 13 de fevereiro de 2014, das 14h às 17h30min (7 horas)
Fórum dos Núcleos de Excelência Pedagógica	10 de abril de 2014
Abertura do Ciclo de Debates sobre os Princípios da Graduação com os Professores	23 de julho de 2014
Seminário de apresentação dos projetos-piloto dos Núcleos de Excelência Pedagógica	14 de agosto e 14 de novembro de 2014
Acompanhamento de reuniões entre assessores pedagógicos e membros dos Núcleos de Excelência Pedagógica	10, 11, 12 e 18 de junho de 2015 (7 reuniões)
Palestra Alenoush Saroyan, da University McGill	03 de setembro de 2015, das 16h30min às 18h (1,5 hora)
Simpósio de Práticas Docentes	10 e 11 de setembro de 2015, das 14h às 18h (8 horas)
Oficina Estudo de caso e Problem Based Learning (Aprendizagem baseada em Problemas)	15 e 16 de outubro de 2015, das 14h às 18h (8 horas)

Fonte: a autora (2018)

Foi possível observar, especialmente nos simpósios de práticas docentes e nos seminários de apresentação dos projetos-piloto dos NEP, os quais previam a aplicação das metodologias de aprendizagem ativa, alguns comportamentos e posturas dos professores universitários que apresentavam suas experiências que desencadearam na formatação do problema desta pesquisa:

- demonstravam insegurança na apresentação de seus casos durante o simpósio, esperando orientações ou apoio dos formadores, em relação a conceitos ou características das estratégias sugeridas;
- focavam nos problemas cotidianos enfrentados nas disciplinas – muitas vezes no desinteresse ou falta de comprometimento dos estudantes, em vez de apresentar a proposta de implementação de inovação pedagógica. Em outros momentos, focam em questões relacionadas às condições de trabalho, como ausência de tempo para dedicação às ofertas de formação pedagógica;
- descrevem posturas de resistência de seus pares na unidade (Escola) na qual atuam que podem ser caracterizadas tanto por discursos contrários à inovação quanto em uma postura de silêncio e falta de engajamento ou ainda na tentativa de convencimento de que já são suficientemente inovadores;

- apresentam o caso, mas transparecem que a exposição é apenas protocolar e não que estão engajados no processo de mudança;
- relatam dificuldades no processo de elaboração do plano de ensino para o projeto-piloto, descrevendo dúvidas, inquietações, acertos e ajustes. Comentam a necessidade de preparo, formação e comprometimento para elaborar as proposições;
- alteraram completamente o projeto-piloto entre uma apresentação (realizada em agosto de 2014 e outra em novembro do mesmo ano), o que significa descontinuidade no trabalho empreendido;
- apresentações que não eram inspiradoras, pois não mudavam substancialmente a proposta original da disciplina, adotando as metodologias para promoção da aprendizagem ativa de forma conservadora;
- exposições de aplicação das metodologias de aprendizagem ativa apenas em relação a conteúdos considerados de menor importância na ementa das disciplinas, mantendo a abordagem tradicional para que o é mais essencial.

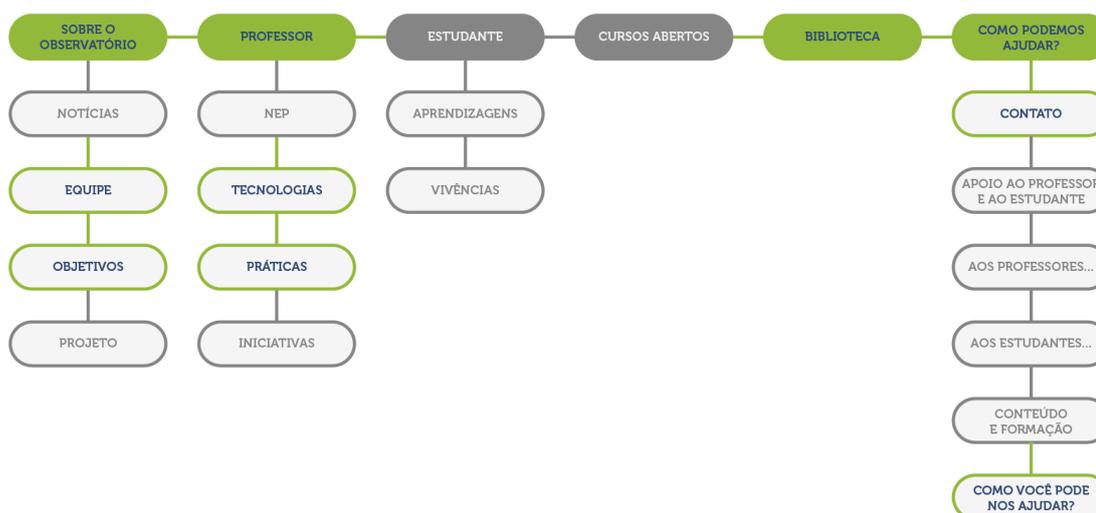
A observação participante das oficinas, reuniões junto ao NEP e dos simpósios realizados demonstrou o quanto o desafio de promoção de iniciativas de formação docente são complexas, pois enfrentam a diversidade e a complexidade do público. Evidenciaram também, em diferentes momentos, a dificuldade que os professores universitários apresentavam em acompanhar as oficinas e compreender os conceitos e processos, assim como as proposições institucionais que estavam sendo realizadas.

Este cenário demonstrou a importância de diferentes frentes de atuação em programas de desenvolvimento profissional docente e que um espaço virtual focado no compartilhamento de boas práticas, em uma perspectiva mais informal do que o AVA – já presente nas oficinas, poderia atuar como um suporte *online* para todo o processo, atuando não apenas como fonte de consulta, mas demonstrando como as experiências poderiam ser registradas e sistematizadas, potencializando a reflexão acerca das inovações, deixando transparente o que estava sendo realizado nas salas de aula da graduação.

Com esta finalidade, entre 2014 e 2015 foi elaborada uma primeira proposta de portal (FIGURAS 6, 7 e 8), concebida intuitivamente, sem orientação ou avaliação a partir de dados coletados empiricamente, apenas a partir de pressupostos e

suposições dos pesquisadores e dos membros da equipe que planejava e executava as primeiras ações do programa de desenvolvimento profissional docente da instituição. A proposta está descrita no Apêndice J.

Figura 6 – Mapa do portal elaborado intuitivamente – sem realização de pesquisa empírica, entre 2014 e 2015.



Fonte: a autora (2018)

Esta proposta – que pode ser visualizada nas figuras 7 e 8, não foi sequer divulgada perante o público a qual se destinava, porque as próprias incursões preliminares revelaram o quanto era imprescindível compreender, a partir da verificação junto aos professores universitários, que conceitos e proposições deveriam nortear a concepção de um portal com vistas a contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento profissional da docência na Educação Superior.

Figura 7 – Página inicial do portal elaborado entre 2014 e 2015

PUCPR A Universidade Grupo Marília Ir para o site da PUCPR

OBSERVA OBSERVATÓRIO DE INOVAÇÕES DE PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Sobre o Observatório » Professor » Estudante » Cursos Abertos » Biblioteca » Como podemos ajudar »

Seminário apresenta projetos piloto que integram metodologias ativas

No dia 14 de novembro, os professores participaram de um seminário para apresentar os projetos de inserção de novas metodologias nos planos de ensino de disciplinas piloto em cada uma das Escolas de PUCPR.

Destaques

Zoom it - Prof.ª Cristina Verçosa Pér...
Prof.ª Cristina Verçosa Pérez Barrios de Souza

Recurso possibilita ampliação na tela, independente do que você estiver executando no computador

Novidades

Observatório disponibiliza curso sobre como escrever resumos
Publicado em 08 dez 2014
O curso Produção Escrita: Resumo tem como objetivo auxiliar o estudante a desenvolver habilidades como compreensão e interpretação de textos, reconhe-

[INICIATIVAS] A atividade docente é solitária por natureza?
Publicado em 04 dez 2014
O trabalho compartilhado entre os docentes pode ser estratégia para potencializar o aprendizado dos estudantes Ao abordar as características dos profes

Núcleos de Excelência Pedagógica apresentam propostas de inovação
Publicado em 12 nov 2014
Projetos-piloto das disciplinas que integram propostas de metodologias ativas serão realizados em 2015 No dia 14 de novembro, os professores que atuam

Type your keywords... Q

Topicos recentes

- Observatório disponibiliza curso sobre como escrever resumos
- [INICIATIVAS] A atividade docente é solitária por natureza?
- Núcleos de Excelência Pedagógica apresentam propostas de inovação
- Seminário apresenta projetos piloto que integram metodologias ativas
- [TECNOLOGIAS] Recurso possibilita ampliação na tela, independente do que você estiver executando no computador.

Tags

acessibilidade, ampliação, Bruno Campagnolo de Paula, Cooperação, Cristina Verçosa Pérez Barrios de Souza, Cursos, Eventos, Flipped Classroom, Formação continuada, graduação, Honestidade, Iniciativas, Justaine Dallegrave, Metodologia, metodologias ativas, NEP, Português, Princípios, Produção escrita, Professor, Práticas, Pró-reitoria de Graduação, Resumo, Sala de Aula Invertida, Tecnologie, Zoomix

Meta

- Cadastre-se
- Fazer login
- Posts RSS
- RSS dos comentários
- WordPress.org

Contato

Nome
[input field]

Email
[input field]

Mensagem
[input field]

Enviar

janeiro 2018

S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

« dez

Todos os direitos reservados.

Fonte: a autora (2018)

Nesta versão, o portal partiu apenas da visão de que existem ações individuais que são realizadas com resultados interessantes por professor com a finalidade de promover a aprendizagem dos estudantes universitários, mas que não são de conhecimento ou reconhecidas por toda a comunidade acadêmica. Também considerou que, por vezes, esse desconhecimento se dá devido a uma cultura universitária individualista e a baixa incidência de troca e compartilhamento de informações, experiências e materiais entre os docentes, assim como à resistência às mudanças e revisão de práticas pedagógicas. Percebe-se, portanto, uma série de suposições que não haviam sido verificadas por meio da coleta e análise sistematizada de dados.

Figura 8 – Página interna do portal elaborado entre 2014 e 2015

The image shows a screenshot of the OBSERVA portal. At the top, there is a red header with the PUCPR logo and navigation links: "A Universidade", "Grupo Marista", and "Ir para o site da PUCPR". Below the header is a search bar with the text "Type your keywords..." and a "Search" button. The main content area has a navigation menu with links: "Sobre o Observatório", "Professor", "Estudante", "Cursos Abertos", "Biblioteca", and "Como podemos ajudar". The main article is titled "[PRATICAS] Conheça experiência com a abordagem da Sala de Aula Invertida em Introdução à Programação" and is dated "11 NOV 2014". The author is listed as "Bruno Campagnolo de Paula". The article text discusses the challenges of university teaching and the flipped classroom approach. Below the text is a video thumbnail showing a man sitting at a table. The video description below the thumbnail reads: "Formado em Engenharia da Computação na PUCPR e professor desde 2003, Bruno Campagnolo de Paula está experimentando, já alguns semestres, a Sala de Aula Invertida nas aulas de Introdução à Programação. 'Enquanto em uma sala de aula tradicional nós trabalhamos com uma aula expositiva, um conjunto de exercícios e uma carga grande de exercícios para casa, na sala de aula invertida, há uma inversão. Eu elimino as aulas expositivas, que se tornam um material para ser'".

Fonte: a autora (2018)

Foram as incursões preliminares que, somadas às reflexões acerca desta proposição original, descrita em comunicação apresentada em congresso nacional de educação (MEYER; VOSGERAU; ORLANDO, 2015), deram origem aos conceitos sensibilizantes e ao problema de pesquisa que norteia esta pesquisa. A

associação dessas duas experiências gerou como ideias iniciais centrais: uso da Internet na autoformação; formação didático-pedagógica; experiências de formação; desenvolvimento profissional docente; experiências de compartilhamento com os pares e como “aprender” a ensinar.

Após cuidadosa avaliação, que considerou definições que pudessem contribuir para uma futura sistematização de protocolo de entrevista, indicamos formação didático-pedagógica; internet em prol da formação; compartilhamento de experiências pessoais e pedagógicas e empoderamento docente como conceitos sensibilizantes.

7.2 O CENÁRIO INSTITUCIONAL

Em fevereiro de 2015, a Pró-Reitoria de Graduação e a Diretoria de Suporte à Graduação criaram o Centro de Ensino e Aprendizagem da IES. O Centro é composto por sete professores⁴⁶, sendo um gestor e outros dois profissionais de suporte administrativo. Os docentes que compõem o Centro permanecem com dedicação parcial à sala de aula na graduação e pós-graduação, o que traz o diferencial de que eles também vivenciam os desafios discutidos na formação, além de desenvolverem as oficinas dentro da perspectiva institucional (MEYER et al., 2017). O Centro conta também com suporte de consultores externos, pesquisadores de desenvolvimento profissional que atuam em universidades internacionais assessorando professores universitários e atua de forma articulada com os NEP e os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE). A ideia inicial foi, segundo uma das formadoras, inspirados na organização de outras universidades, criar uma solução que pudesse integrar, orientar e sistematizar as diferentes frentes de atuação relacionadas à formação docente em desenvolvimento simultâneo na instituição, atendendo aos direcionamentos do PDG.

O Centro atua em diferentes frentes e com foco nos seguintes princípios – apontados por Marcelo Garcia (2006) citado por Mayor Ruiz (2009): institucionalidade, integração, racionalidade, indagação e contextualização (MEYER

⁴⁶ Os professores membros do Centro são de diferentes áreas do conhecimento: um doutor em educação (graduação em informática), um doutor em Física (graduação em Engenharia Industrial Elétrica), um doutor em Engenharia Química (graduação em Engenharia de Alimentos), um doutor em Filosofia, dois mestres em educação (um com graduação em Pedagogia e um em Letras) e um mestre em medicina.

et al., 2017; MEYER; VOSGERAU; BORGES, 2018). A Figura 9 apresenta como se organizam as atividades do setor, demonstrando a articulação com a pesquisa e com as estratégias institucionais para desenvolvimento da Graduação.

Figura 9 – Frentes de atuação do Centro de Ensino e Aprendizagem



Fonte: MEYER et al. (2017)

Em estudo de caso sobre o desafio da mobilização institucional, Meyer et al., (2017) destacam que enquanto determinadas iniciativas são voltadas para a socialização com vistas à promoção da colaboração entre os pares; outras são destinadas à formação e reflexão; pesquisa-ação educacional e articulação institucional. Há, portanto, não apenas uma variedade de estratégias e atividades, mas também de objetivos específicos, que articulados servem ao propósito do desenvolvimento profissional docente (MEYER et al., 2017). Na formação docente, oficinas específicas se articulam com eventos de compartilhamento de práticas docentes, assim como encontros amplos, todos integrando professores que atuam em diferentes escolas e unidades da instituição de ensino.

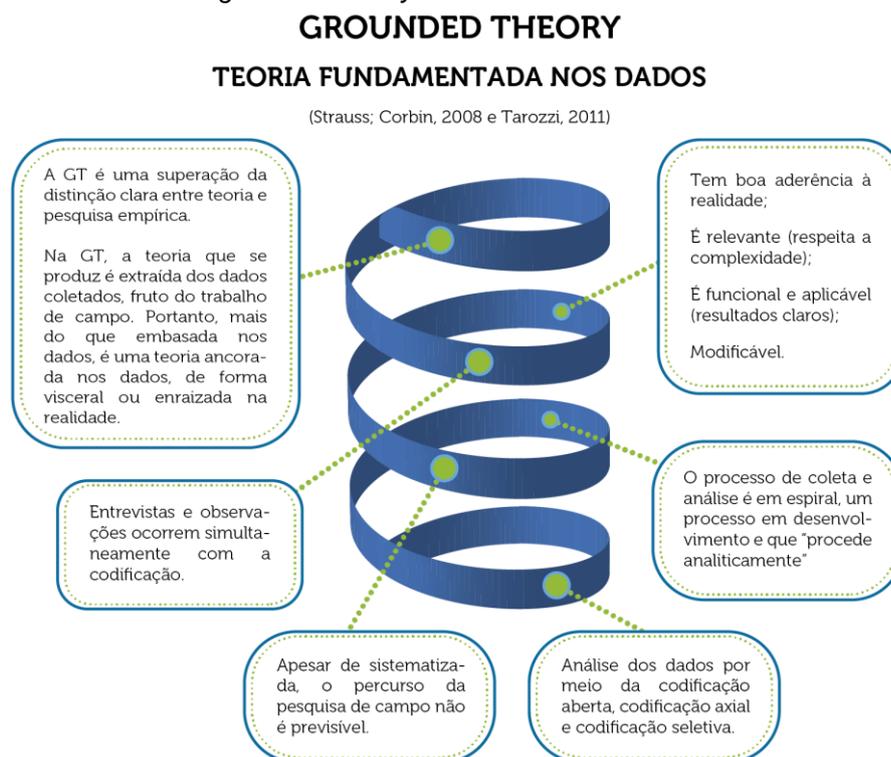
Há uma constante preocupação com a avaliação dos processos, o que fica evidente tanto pelo envio de instrumento de coletas de dados para a audiência de cada uma das iniciativas, como pela proposição do grupo que atua como formador/assessor para atender individualmente e ouvir as opiniões (MEYER et al., 2017).

Trata-se, portanto, de um cenário profícuo para a implementação de novos projetos, voltados ao objetivo de aprimorar e ajustar o programa.

7.3 RELATO DA COLETA DE DADOS

Creswell (2014, p. 55) afirma que a “espinha dorsal da pesquisa qualitativa é uma ampla coleta de dados, provenientes de múltiplas fontes de informação”. Nesta pesquisa, adotamos a teoria fundamentada ou *grounded theory* (FIGURA 10) como abordagem tendo como base os procedimentos mais sistemáticos de Strauss e Corbin (2008), no qual o investigador busca desenvolver passo a passo uma teoria que explique o processo que é objeto de estudo.

Tarozzi (2001, p. 19) enfatiza que o sucesso de uma pesquisa que empreende a *Grounded Theory* é a geração de uma teoria, “uma interpretação racional, densa, articulada e sistemática, capaz de dar conta da realidade estudada”. Para Tarozzi (2001, p.19) além de um esforço de legitimação da pesquisa qualitativa, a *grounded theory* é uma superação da “distinção clara entre teoria e pesquisa empírica”, a qual defende ser parte da afirmação do paradigma positivista nas ciências humanas e sociais. Na *grounded theory*, a teoria que se produz é extraída dos dados coletados, fruto do trabalho de campo. Portanto, mais do que embasada nos dados, é uma teoria ancorada nos dados, de forma visceral ou enraizada na realidade. As entrevistas apenas são encerradas quando se chega a uma saturação teórica e a codificação dos dados é lenta e progressiva, mas se dá desde o primeiro momento de coleta. É necessário salientar que a *grounded theory* não parte de hipóteses a ser testadas que derivam de uma meticulosa análise da literatura ou de pesquisas empíricas pregressas, apenas de indícios; e não gera uma teoria finalizada, ao contrário, entende que se trata de um pressuposto dinâmico, funcional e aplicável, afinal tem como base a coleta de dados em campo.

Figura 10 – Características da *grounded theory*

Fonte: a autora (2018)

Para desenvolver uma teoria, realizamos 32 entrevistas não estruturadas com professores universitários que atuam em cursos de graduação em uma IES selecionada para o estudo por ter desencadeado, a partir de 2014, um processo de reformulação da graduação. Foram convidados a participar 47 docentes, entretanto, 15 deles declinaram do convite, não responderam ao contato realizado ou não compareceram e também não remarcararam, por motivos pessoais ou profissionais, a realização de suas entrevistas. Na *grounded theory*, recomenda-se incluir de 20 a 30 indivíduos para o desenvolvimento de uma teoria que possa alcançar saturação teórica, entretanto esse número pode ser superior (CRESWELL, 2014, p. 130).

As entrevistas, instrumento de coleta de dados fundamental na *grounded theory* (CRESWELL, 2014), foram realizadas entre setembro e dezembro de 2016 e registradas por meio de áudio e notas de campo, simultaneamente à observação de eventos (QUADRO 22) que auxiliaram na definição dos participantes e no desenvolvimento da teoria. Quanto instrumento de coleta de dados, as entrevistas são flexíveis e permitem uma compreensão em maior profundidade dos elementos estudados, visto que podem dar acesso ao pesquisador a uma grande quantidade de informações. Além disso, proporcionam uma interlocução direta e espontânea

entre entrevistado e entrevistador, importante para que os dados possam ser esclarecidos. Ademais, apresentam uma taxa de respostas elevada e permitem a adaptação dos protocolos (BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011). Em artigo que trata do rigor na realização de entrevistas em pesquisas qualitativas, Duarte (2004, p. 215) apresenta uma justificativa para o uso desse instrumento:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Acreditamos que a expressão “mergulho em profundidade” legitima o uso da entrevista tanto na *grounded theory*, como no cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa. Foi com a finalidade de coletar indícios consistentes por meio da entrevista que pudessem orientar a formatação do modelo teórico que seguimos as orientações de Duarte (2004) no sentido de definir com clareza os objetivos, conhecer com profundidade o cenário em que realizamos a investigação – por isso as incursões preliminares já descritas, a introjeção do protocolo de entrevista para adquirirmos, por meio de entrevista piloto, segurança e autoconfiança para minimizar riscos. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, os entrevistados foram convidados por e-mail, que continha os objetivos e a natureza do estudo a ser realizado, a participar das entrevistas, conforme Apêndice C. O parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa 1.501.381 que autoriza o acesso ao local e aos indivíduos entrevistados e observados pode ser verificado no Anexo A, assim como o modelo do termo de consentimento assinado pelos sujeitos no Anexo B.

Essas mesmas orientações foram repetidas antes do início das entrevistas. Os entrevistados também puderam ler com tranquilidade o termo de consentimento e assiná-lo, dirimindo suas dúvidas junto ao entrevistador. Aqueles que solicitaram tiveram acesso à transcrição da entrevista para validação antes da análise. Nenhum dos professores que requisitou fez qualquer ressalva em relação ao documento de transcrição.

Parte dos professores convidados apresentaram suas experiências em um dos quatro eventos que acompanhamos (QUADRO 22), por meio de observação participante, que tinham foco na socialização das práticas empreendidas pelos docentes e geraram diários de campo a partir dos registros em áudio e das notas tomadas. Os eventos, promovidos pelo Centro de Ensino e Aprendizagem da instituição e realizados também no ano de 2016 são descritos na sequência desse capítulo.

O Quadro 17 demonstra o planejamento que visou à sistematização dos processos de coleta de dados.

Quadro 17 – Matriz da coleta de dados

ESTRATÉGIA DE PESQUISA	1 Incursões preliminares	2 Geração do modelo teórico (<i>Grounded Theory</i>)		
INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	Observação Participante	Entrevista aberta, individual e não estruturada para semiestruturada.	Observação Participante	Grupo Focal (<i>debriefing</i>)
SUJEITOS PARTICIPANTES	Professores participantes de atividades de desenvolvimento profissional docente.	Professores que participaram de eventos de compartilhamento de experiências voluntariamente. Após as primeiras análises, identificou-se a necessidade, via amostragem teórica, de entrevistar sujeitos que não participaram.	Professores que participaram de eventos de compartilhamento de experiências voluntariamente.	Membros do Grupo de Pesquisa

DESCRIÇÃO	Observação de reuniões, atividades de formação e eventos.	Realização de entrevistas a partir dos conceitos sensibilizantes, realizando análise dos dados (codificação aberta) a cada entrevista e aperfeiçoando o roteiro (de livre para semiestruturada) visando gerar uma teoria enraizada nos dados.	Observação da exposição das experiências em evento promovido institucionalmente e as interações derivadas.	Debate dos pontos mais críticos da pesquisa e discussão de cada um dos elementos e conceitos do modelo.
TÉCNICA DE REGISTRO (DOCUMENTOS PRIMÁRIOS)	Diário de campo (relatório)	Transcrições completas	Diário de campo (relatório)	Diário de campo (notas) e gravação
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar os conceitos sensibilizantes, visando orientar pesquisa sobre desenvolvimento profissional docente na Educação Superior, que emergem quando os professores participam de eventos com a finalidade de discutir e promover a formação docente.	Apontar os fatores identificados por professores que atuam na Educação Superior para a concepção de um Portal destinado à contribuir para o desenvolvimento profissional da docência. Analisar o modelo empírico resultante de pesquisa de campo associando ao constructo teórico existente sobre a temática estudada e por meio de validação interna (<i>debriefing</i>), visando desenvolvimento de um modelo empírico-teórico para nortear a concepção do Portal.		

Fonte: a autora (2018)

O Quadro 17 cita o tipo de amostragem utilizado nessa investigação. Trata-se da amostragem teórica caracterizada por ser aquela em que o pesquisador

(...) seleciona uma amostra de indivíduos para estudar, com base em sua contribuição para a teoria. Em geral, se inicia com uma amostra homogênea de indivíduos que são semelhantes e, à medida que a coleta de dados prossegue e as categorias emergem, o pesquisador se volta para uma amostra heterogênea, para ver sob quais condições de amostra as categorias são válidas (CRESWELL, 2014).

A amostra homogênea inicial era composta por professores atuantes em cursos de graduação que tivessem participado voluntariamente de eventos de sociabilização e compartilhamento de experiências práticas docentes, ofertados institucionalmente pelo Centro de Ensino e Aprendizagem.

Com a identificação de que esses sujeitos apresentavam forte apreço pela docência e uma preocupação legítima com sua atuação em sala de aula, e a partir dos questionamentos originados após a verificação dos resultados obtidos na pesquisa empreendida por Pryjma e Oliveira (2016), na oitava entrevista nos dispomos também a entrevistar sujeitos que não participaram de atividades de compartilhamento de experiências e inserir como itens de controle (identificação de perfil) o número de horas/aula ministradas no semestre, o regime de trabalho na instituição e o número de horas de participação em atividades de formação ofertadas institucionalmente, conforme controle da unidade responsável. A pesquisa de Pryjma e Oliveira (2016) também instigou no sentido de buscar uma variabilidade na amostra em relação à área de formação e de atuação dos sujeitos. Por isso, buscamos ampliar a amostra com o cuidado em abranger o maior número possível de cursos de graduação, contemplando a diversidade de cultura de cada área profissional. Conseqüentemente, incluímos no decorrer da coleta, tratamento e análise de dados a unidade ou departamento ao qual ele está lotado institucionalmente.

Um dos fatores que definem a *grounded theory* (FIGURA 10) é de que a metodologia não parte de hipóteses originadas a partir de uma análise de referencial teórico ou de trabalhos empíricos. Assim como não parte de objetivos muito específicos ou focalizados. A ideia é de que o pesquisador tenha o desejo de explorar um determinado fenômeno, buscando compreendê-lo em sua complexidade. Para evitar uma espécie de “engessamento” da pesquisa qualitativa, parte-se de conceitos sensibilizantes que possam guiar o olhar do investigador (TAROZZI, 2011). A perspectiva de abertura é mantida em relação à formulação da pergunta de pesquisa, a qual busca evidenciar o conceito relevante e sensibilizante, buscando evitar que a pesquisa se torne descritiva e apenas de verificação.

Os conceitos sensibilizantes que aplicamos – como evidenciamos anteriormente, foram: formação didático-pedagógica; internet em prol da formação; compartilhamento de experiências pessoais e pedagógicas; empoderamento docente. Em torno desses conceitos, elaboramos uma série de questões (QUADROS 18 e 19) com intuito de promover diálogo com os participantes. As questões deveriam ser expressas de forma que fossem compreendidas com um encadeamento que provocasse a fala dos entrevistados (CRESWELL, 2014). O roteiro de perguntas presente no protocolo não foi seguido à risca nas entrevistas,

exatamente com intuito de gerar uma conversa mais franca e aberta, mas atuavam como um direcionamento ao entrevistador. A entrevista do tipo não estruturada apresenta perguntas não padronizadas, deixando o informante “falar à vontade”, gerando a partir da interação com o entrevistado algumas perguntas visando maior detalhamento (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 183).

A primeira versão do protocolo de entrevistas Apêndice D foi aplicada em um teste piloto para que pudesse ser aprimorada. A partir da transcrição e análise da entrevista piloto, geramos um segundo protocolo de entrevista (APÊNDICE E). No teste, não apenas checamos o protocolo instituído, como também um ambiente propício para a entrevista, o equipamento de registro de áudio, melhor postura do entrevistador, as orientações que deveriam ser dadas acerca dos propósitos do estudo, os direitos do participante e verificamos a existência de dúvidas acerca do termo de consentimento. Em relação ao cenário para a realização das entrevistas, a partir do piloto, foi definido que prioritariamente seria um espaço de convivência, junto a um café, dentro da IES, porém, afastado dos blocos de salas de aula e laboratório, salas de gestão e coordenação, sala dos professores ou de qualquer atuação profissional dos sujeitos, visando maior privacidade. Em alguns casos específicos, porém, os participantes determinaram – após aceitar o convite para participar, que a entrevista fosse realizada em seu local de trabalho.

A entrevista piloto⁴⁷ também foi essencial para verificar a linguagem e abordagem mais adequadas e trazer mais segurança ao entrevistador na apresentação do propósito de estudo e em relação aos demais procedimentos da entrevista. Tendo em vista que o entrevistador possuía experiência com a coleta de dados por meio desse instrumento, apenas uma entrevista piloto foi necessária para a adequação do protocolo.

No decorrer da realização das entrevistas e das observações, a partir das primeiras transcrições e codificações, o protocolo foi novamente revisado e atualizado, e as entrevistas foram ficando cada vez mais estruturadas e direcionadas, como uma tentativa de fechar determinados temas de relevância para a pesquisa, conforme pode ser observado nos apêndices C, D e E, os quais demonstram a evolução com as três versões do protocolo de entrevista.

⁴⁷ A entrevista piloto foi a forma de validação do principal instrumento de coleta de dados. Outras estratégias foram utilizadas para a validação da pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014) e estão evidenciadas na seção 7.6.

Além das orientações prévias para o bom andamento da coleta de dados e minimização de riscos com equipamentos de registro de áudio conforme orientações apresentadas por Creswell (2014), também compôs o protocolo de entrevista, uma parte introdutória para levantamento de dados de identificação da amostra. As informações sobre o perfil dos sujeitos foram coletadas com o objetivo de verificação no cruzamento de dados, conforme detalha Quadro 18.

Os quadros 18 e 19 apresentam as questões realizadas, as finalidades relacionadas a cada uma delas, assim como o referencial teórico que justifica e sustenta os conceitos presentes na entrevista. Cabe ressaltar, que as referências e a articulação com os autores foi incluídas em fase posterior a realização da coleta de dados no contexto apresentado.

Algumas das questões presentes no Quadro 18 atenderam ao propósito de compreender o contexto pessoal, social e cultural no qual os participantes entrevistados estavam inseridos, pois esse cenário poderia interferir nos dados coletados. (BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011) Queríamos identificar de que local de fala esse sujeito estava emitindo suas observações acerca da docência.

Ainda em relação ao protocolo de entrevista, por não ser um roteiro previamente definido, mas sim orientações, as perguntas não foram rigidamente seguidas e por isso, são mais sugestões sobre como discorrer sobre os temas com os professores universitários atendendo aos propósitos de pesquisa, permitindo futuras comparações dos dados e visando estabelecer um diálogo efetivo com o entrevistado, mantendo seu interesse.

Quadro 18 – Definição do protocolo de entrevista: dados de perfil

	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO/PERFIL	FINALIDADE
1	IDADE	Verificar se há influência da faixa etária do sujeito, considerando as relações com o ciclo de vida profissional, identificados em conjunto com itens.
2	ÁREA PROFISSIONAL UNIDADE DE LOTAÇÃO NA IES	Identificar se há influência da cultura do curso de graduação ou da área científica (campo de atuação). Verificação do departamento em qual o docente está lotado.
3	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL (TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE ORIGEM)	Verificar se sujeito apresenta experiência profissional anterior ou paralela à docência no ensino superior; motivação para ingresso na docência; articulação entre docência, pesquisa e experiência.
4	TEMPO DE DOCÊNCIA	Apontar tempo de atuação como professor em diferentes níveis de ensino.
5	TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	Apontar tempo de atuação como professor especificamente no Ensino Superior.
6	LICENCIADO (SIM OU NÃO)	Identificar se há formação pedagógica inicial por meio de disciplinas cursadas em licenciatura.
7	PÓS-GRADUADO (STRICTO SENSU) MESTRADO OU DOUTORADO?	Verificar envolvimento do sujeito com pesquisa e com produção acadêmica e a correlação com a docência.
8	PARTICIPA DE OFICINA? QUAL?	Identificar engajamento do sujeito na proposta de desenvolvimento profissional docente promovida institucionalmente e seu interesse em relação à oferta de formação.
9	PARTICIPA DE SIMPÓSIO OU EXPERIÊNCIA DE COMPARTILHAMENTO?	Identificar engajamento do sujeito na proposta de desenvolvimento profissional docente promovida institucionalmente e seu interesse em atividades de socialização de experiências e colaboração.
10	REGIME DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Verificar condições de trabalho docente, especialmente em relação ao tempo contratado pela instituição de ensino.
11	CONTROLE HORAS CERTIFICADAS PELO CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA INSTITUIÇÃO*	Dado inserido mediante controle de presença e certificação da unidade responsável pela formação docente na instituição de ensino.

Fonte: a autora (2018)

As ordens das questões assim como sua formatação variavam a cada sujeito, visando estabelecer um *rapport* que gerasse dados úteis e confiáveis (CRESWELL, 2014). Conseqüentemente, diferentes sugestões de abordagem para a mesma

pergunta ou questões complementares estavam presentes no protocolo, como pode ser verificado no Quadro 19.

Quadro 19 – Definição do protocolo de entrevista: questões

CONCEITO SENSIBILIZANTE	QUESTÕES	FINALIDADE	REFERÊNCIAS
EMPODERAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Motivo pelo qual é professor. • Você é um bom professor? O que te torna um bom professor? • O que pode ser aprimorado? Como avalia seus resultados com seus estudantes? • Em que medida você se vê parte ou responsável pelo sucesso escolar e profissional de seus alunos? • Como avalia a sua prática em sala de aula? Como vê seus resultados com seus estudantes em sala de aula? Senso de autoeficácia? Partilharia publicamente suas experiências? Em que cenário ou contexto faria isso? Como se avalia como professor? Consegue apontar suas deficiências ou desafios profissionais? Se sente seguro ao falar do que tem que melhorar? Se sente seguro ao apontar no que é bom? • Em que medida você para pra pensar sobre o dia-a-dia da sua profissão, excluindo as atividades como preparação e planejamento de aulas? • O quanto isso é comum no seu cotidiano? • Você se autoavalia cotidianamente? • O que a docência exige de você? 	<p>Identificar como o professor universitário descreve a sua profissão e sua atuação profissional, que competências profissionais e ações valoriza em sua prática e o que o legitima como docente, relacionando a questão anterior acerca de sua trajetória profissional. Verificar seu grau de confiança e segurança em relação à profissão.</p>	<p>(BAIN, 2007) (RAMOS, 2010a, 2010b) (ROLDÃO, 2005) (ZABALZA, 2005)</p>

<p style="text-align: center;">FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participa das oficinas? Investe ou não investe? Por que? Como? O que faz? Tem tempo? Participa das oportunidades? Entende como importante ou não importante? • Há tempo para investir em qualificação? • O que mais é válido em sua constituição como professor: as ações de formação continuada, seu conhecimento, suas experiências? • Você acha que o estudo, as formações, são uma boa forma de buscar soluções para seus problemas cotidianos? • O quanto você procura inovar em suas práticas em sala de aula? E qual sua relação com erros e acertos? 	<p>Verificar percepção do professor universitário acerca do seu desenvolvimento profissional e seu envolvimento com atividades ofertadas pela instituição de ensino em que atua. Identificar quais iniciativas institucionais são mais valorizadas e obstáculos ao engajamento.</p>	<p>(ESTEPA MURILLO et al., 2005) (MAYOR RUIZ, 2009) (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012) (MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013) (PRYJMA; OLIVEIRA, 2016)</p>
<p style="text-align: center;">INTERNET EM PROL DA FORMAÇÃO (PESSOAL, ÁREA DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se está na internet, o que está fazendo? O que gosta de acessar? Com o que mais dedica seu tempo quando está na internet e porque? Acessa sites com a temática educação? O que atrai? O que não gosta? Quais suas referências? Dedicar tempo de leitura para o que? Temáticas relacionadas à profissão são interessantes? Vídeo? Redes Sociais? Imagens? O que atrai? Usaria para formação? YouTube? 	<p>Identificar como o docente se relaciona com a Internet, especialmente no que se refere ao seu uso para sua aprendizagem e formação.</p> <p>Verificar qual o uso e as percepções dos sujeitos em relação a diferentes espaços virtuais, mídias e linguagens, identificando diretrizes.</p>	<p>(BARROS; HENRIQUES, 2011) (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2012) (BARROS; SPILKER, 2013) (HODGES et al., 2016)</p>
<p style="text-align: center;">COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS (COLABORAÇÃO ENTRE PARES)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É útil? Como compartilha, interage, dialoga com os colegas? Fala sobre sua realidade em sala de aula? Como, em que medida? Sente falta? Gosta? Não gosta? Sente necessidade? Empréstimo materiais? Pede referências? Quem são essas pessoas? Permanece na sala dos professores ou em outros espaços comuns (cafés)? O que te faz compartilhar? Quando você tem um problema, ou um desafio, em sala de aula a quem você recorre? Com quem você fala a respeito desse assunto? 	<p>Identificar se a colaboração entre pares é valorizada pelo docente. Em que medida a colaboração é uma forma legítima e reconhecida de promoção de desenvolvimento profissional docente e como se efetiva no cotidiano da profissão.</p>	<p>(HARGREAVES, 1998) (ZABALZA, 2003) (ROLDÃO, 2007)</p>

Fonte: a autora (2018)

Embora a aplicação do protocolo de entrevista e a experiência do entrevistador minimizassem dificuldades, alguns desafios apontados por Queiroz (1983) e Creswell (2014) foram detectados.

O primeiro desafio apontado é de que o pesquisador nem sempre conhece os informantes escolhidos e por isso, eles podem não contribuir para a pesquisa com seus relatos e percepções; o que é decepcionante tanto quando há falta de informações quanto quando há brevidade na narrativa ou ainda divagações. Queiroz (1983) enfatiza, porém, que a exclusão ou não desses informantes, ou mesmo sua substituição por novos participantes, depende de decisão do pesquisador, pois em certos casos, mesmo essas entrevistas podem ter significados que contribuem para a pesquisa. Na realização das entrevistas identificamos esse problema, entretanto optamos por não excluir e sim incluir novos participantes.

Outro problema comum é o tempo de entrevista. Entrevistas muito longas são exaustivas para o entrevistador, mas o momento de encerrar, por convenção, muitas vezes parte do entrevistado. Embora tenhamos estipulado, a partir da entrevista piloto, um tempo médio para a interlocução com os sujeitos, por vezes as características pessoais dos entrevistados tornaram as entrevistas mais longas e exaustivas e não foi possível realizar o encerramento. Queiroz (1983) destaca que o pesquisador sempre está em uma posição de superioridade em relação ao entrevistado, em uma posição de poder. É ele que sabe e que determina o que quer saber, enquanto o informante tenta minimizar o constrangimento, agindo da forma menos incômoda. O ideal é que o pesquisador consiga trazer a espontaneidade do entrevistado, por meio da confiança, por isso em algumas situações não foi possível o encerramento das entrevistas em menor tempo.

Cada entrevistado contribuiu na medida em que lhe foi possível em relação aos quatro tópicos levantados e às perguntas associadas a eles. Alguns participantes contribuíam mais em um tópico do que no outro, de forma mais objetiva ou menos, mas sempre de forma a acrescentar algo à coleta de dados.

Em relação ao tempo de entrevista, embora não estivesse determinado, mais uma vez, o grupo de participantes definiu de forma inconsciente, um tempo de entrevista médio de 42 minutos. Além disso, a técnica adotada não era de monólogo, também havia um direcionamento em relação ao aprofundamento de cada tópico levantado, o qual dependia também da sensibilidade do entrevistador em verificar se tudo o que poderia ser dito em relação àquela temática foi

mencionado e, ao mesmo tempo, respeitar a espontaneidade do relato, para ter um bom nível na qualidade da informação coletada (QUEIROZ, 1983). Quanto às notas de campo, essas foram reduzidas ao mínimo necessário, embora existisse espaço para realizá-las confortavelmente no protocolo de entrevistas impresso, visando estabelecer uma relação de mais simpatia e um diálogo mais efetivo com o entrevistado, estabelecendo uma conversa, mesmo que direcionada, sobre os temas tratados. O Quadro 20 apresenta as fases e ações relacionadas ao uso das entrevistas, demonstrando as etapas de coleta e tratamento de dados.

Quadro 20 – Fases e ações para a realização das entrevistas

FASES	AÇÕES PRINCIPAIS
Elaboração e definição de Protocolo de entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Determinação de um protocolo, a partir de quatro conceitos, estruturando, sistematicamente, um roteiro a partir das primeiras análises realizadas simultaneamente. • O protocolo visa interlocução com participantes de perfil específico, determinado no plano de coleta de dados.
Coleta de dados: Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Do tipo não estruturada, evoluindo para semiestruturada. • Realizada com registro em áudio. Após e durante a realização da entrevista são acrescentadas notas de campo.
Transcrição: transposição das informações orais para escritas	<ul style="list-style-type: none"> • Integral, realizada pelo próprio pesquisador, com revisão e preparação do documento primário (padronização) para análise no software Atlas.ti.

Fonte: a autora (2018) com base em MANZINI ([s.d.])

Em relação à observação participante, que esteve presente tanto na fase de incursões preliminares como em paralelo à realização das entrevistas, a posição que adotamos foi sempre de estar envolvido no contexto, porém não diretamente na proposição das atividades ou ações para que o registro de notas de campo não fosse prejudicado.

Dos 32 sujeitos entrevistados, 12 foram observados apresentando experiências pedagógicas. Como os eventos observados contavam com um número alto de participantes e tinham como finalidade a formação docente e sociabilização de experiências foi relativamente simples manter uma distância favorável para a coleta de dados. O Quadro 21 apresenta os eventos observados em paralelo à realização das entrevistas.

Quadro 21 – Eventos observados em paralelo à realização das entrevistas

EVENTO	DATA/DURAÇÃO	DESCRIÇÃO
Simpósio de Práticas Docentes	26, 27 e 28 de outubro de 2016, das 14h às 17h (9 horas)	São eventos anuais, com propósito de compartilhar, divulgar, discutir experiências e promover a reflexão sobre as ações pedagógicas. Os professores podem se inscrever, voluntariamente, como painelistas – apresentando suas experiências, ou apenas como ouvintes. Na primeira edição (2015) participaram 125 docentes e foram apresentadas 39 experiências, na seguinte, 109 professores e 43 experiências.
Café Creare	14 de setembro de 2016, 16h às 18h (2 horas)	Realizado mensalmente é um espaço de compartilhamento de experiências de ensino, visando à criação de uma comunidade de prática. Há um tema para cada edição. Após a apresentação das experiências por voluntários há um debate e um lanche fica à disposição durante todo o período do evento. As inscrições são limitadas (50 docentes e 3 estudantes de licenciatura). Nas três primeiras edições participaram 97 docentes.
	18 de outubro de 2016, 16h às 18h (2 horas)	
	09 de novembro de 2016, 16h às 18h (2 horas)	

Fonte: a autora (2018) com base em MEYER et al. (2017)

A observação é considerada uma ferramenta-chave para a coleta de dados em pesquisas qualitativas (CRESWELL, 2014). O pesquisador se insere no campo com o objetivo de identificar dados básicos, os quais não passaram pelo filtro do que outros relataram e até mesmo comportamentos que os indivíduos sequer têm consciência. Além de ver e ouvir, o pesquisador tem a oportunidade de examinar atentamente o que deseja estudar (LAKATOS; MARCONI, 2010).

A observação é científica quando é derivada de um plano de pesquisa (FIGURA 10) – logo, está coerente com os objetivos da pesquisa empreendida, é planejada de forma sistemática e registrada de forma metódica e, além disso, pode ser validada (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Assim como a matriz de coleta de dados (QUADRO 17), a Figura 11 apresenta, em forma de desenho metodológico, o plano de coleta de dados adotado para a fase de campo da pesquisa, vinculando o paradigma teórico, a estratégia de pesquisa ou abordagem – que orienta a relação entre o pesquisador e o método de coleta e de análise, e os instrumentos de coleta de dados. Buscamos evidenciar a coerência interna da pesquisa, sua lógica e a ancoragem entre o nível teórico e técnico ou metodológico, demonstrando nossa orientação para a realização de sua interpretação do fenômeno estudado.

Figura 11 – Desenho metodológico da pesquisa empreendida



Fonte: a autora (2018)

Com base nas orientações de Creswell (2014) utilizamos um protocolo observacional (APÊNDICE G) para o registro das informações no decorrer dos eventos com notas descritivas e reflexivas, além de registro em áudio para complementação e verificação das anotações realizadas. A utilização da observação participante aliada à realização das entrevistas teve como objetivo, além de um envolvimento prolongado e persistente no campo, o levantamento e recrutamento de participantes para a pesquisa dentro do perfil estipulado e a busca por evidências de confirmadoras em diferentes fontes, o que é fundamental para a validação dos achados e caracterização da triangulação de dados (CRESWELL, 2014). A observação do participante expõe sua experiência e, em seguida, realizando a entrevista individual, auxiliou na verificação da fidedignidade dos dados coletados tendo em vista que a exposição oral dos professores sobre sua prática – em algumas situações com maior ou menor intervenção de mediação, permitiu inferências sobre como se dá o compartilhamento de experiências entre pares, sua influência no desenvolvimento profissional e empoderamento docente.

Após a verificação de que, pela amostragem teórica, seria necessário incluir participantes que não tivessem participado de eventos de compartilhamento de experiências ou de oficinas ofertadas, a definição de sujeitos foi realizada com a indicação pelos pares, especialmente coordenadores de curso da graduação.

7.3.1 Perfil dos sujeitos entrevistados

Conforme o protocolo de entrevista apresentado, as informações de perfil dos sujeitos foram coletadas com o intuito de gerar um cruzamento entre os dados e obter análises mais assertivas. Foram entrevistados 13 homens e 19 mulheres, sendo que 50% do grupo de 32 entrevistados, portanto, 16 sujeitos, têm entre 35 e 44 anos. Um dos entrevistados tem mais de 65 anos, dois entre 55 e 64 anos, sete entre 45 e 54 anos, seis entre 25 e 34 anos. Nenhum dos entrevistados tinha menos de 24 anos.

A amostra homogênea inicial era composta por professores atuantes em cursos de graduação que tivessem participado voluntariamente de eventos de sociabilização e compartilhamento de experiências práticas docentes (Simpósio de Práticas Docentes ou Café Create, conforme Quadro 21), entretanto, por ser uma amostragem do tipo teórica, incluímos docentes que não participaram desses eventos. Foram entrevistados 17 professores que estiveram nos eventos e 15 que não participaram. Destes 17 professores que participaram de eventos, 12 puderam ser observados apresentando suas experiências pedagógicas.

Em relação às áreas de formação, com o propósito de conseguir professores de diferentes perfis e lotados em diversos departamentos (na instituição estudada, denominados de Escolas), entrevistamos:

- 03 professores graduados em Medicina,
- 02 professores de cada uma dessas áreas: Matemática, Psicologia, Ciências Contábeis, Farmácia, Pedagogia, História e Direito;
- Um professor nas áreas de: Ciências da Computação, Jornalismo, Engenharia Elétrica, Gastronomia, Design Gráfico, Serviço Social, Administração, Artes, Relações Públicas, Música, Educação Física, Bacharel em Moda, Filosofia, Arquitetura e Letras.

O Quadro 22 demonstra as Escolas e quais os cursos de graduação que compõem cada uma delas, assim como o número de sujeitos entrevistados lotados em cada uma dessas unidades.

Quadro 22 – Número de sujeitos entrevistados por unidade

ESCOLA	CURSOS DE GRADUAÇÃO	Nº DE SUJEITOS ENTREVISTADOS
Arquitetura e Design	Arquitetura e Urbanismo Desenho Industrial - Design de Moda Desenho Industrial - Design Digital Desenho Industrial - Design Gráfico Desenho Industrial - Design de Produto	4
Ciências da Vida	Agronomia Biotecnologia Ciências Biológicas Educação Física - Bacharelado Enfermagem Engenharia Florestal Farmácia Fisioterapia Medicina Veterinária Nutrição Odontologia Psicologia Tecnologia em Gastronomia	6
Comunicação e Artes	Jornalismo Comunicação Social - Publicidade e Propaganda Relações Públicas Música Teatro Tecnologia em Produção Digital Multiplataformas	4
Direito	Direito	2
Educação e Humanidades	Ciências Biológicas - Licenciatura Ciências Sociais Educação Física - Licenciatura Filosofia Física História Letras Português - Inglês Matemática Pedagogia Química Serviço Social Teologia	6
Medicina	Medicina	3
Negócios	Administração Ciências Contábeis Ciências Econômicas Marketing Turismo Tecnologia em Gestão Comercial Tecnologia em Gestão da Qualidade Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos Tecnologia em Logística	3
Politécnica	Ciência da Computação Engenharia Ambiental Engenharia Biomédica Engenharia Civil Engenharia de Alimentos Engenharia de Computação Engenharia de Controle e Automação Engenharia de Materiais e Nanotecnologia Engenharia de Produção Engenharia de Software Engenharia Elétrica Engenharia Eletrônica Engenharia Mecânica Engenharia Mecatrônica Engenharia Química Tecnologia em Gestão da Produção Industrial Tecnologia em Jogos Digitais Tecnologia em Segurança da Informação Sistemas de Informação	4

Fonte: a autora (2018)

Em relação à atuação profissional do docente, também questionamos – a partir da oitava entrevista empreendida – qual o regime de trabalho na IES. Para um total de 25 respondentes, 7 atuavam em regime integral e 18 em regime parcial ou horista.

Outro fator de controle incluído refere-se à titulação dos entrevistados. Nessa questão foi verificado um equilíbrio entre docentes com mestrado (14 dos respondentes) e doutorado (15 dos respondentes). Um único professor era graduado e dois especialistas.

Em relação ao tempo de docência (QUADRO 23), verificamos o período de atuação especificamente no ensino superior, na instituição de ensino pesquisada e em diferentes níveis de ensino. Nessa última questão, aplicamos dois tipos de classificação nos dados obtidos. Enquanto uma escala é padrão, com intervalos regulares de cinco anos, a outra é baseada nos ciclos de vida profissional docente proposto por Huberman (1992). Nessa perspectiva, 18 sujeitos, logo, mais de 56% dos participantes estão na fase de diversificação ou questionamento (entre 7 e 25 anos). As fases se desenvolvem simultaneamente e consistem em um momento mais estável, de busca por ascensão profissional e novas experiências pedagógicas (diversificação) em paralelo a uma etapa de balanço do que foi realizado em relação aos objetivos traçados. Outros sete participantes estão na fase de estabilização (entre 4 e 6 anos), caracterizada por ser de consolidação na profissão, de maior segurança e confiança para enfrentamento de situações complexas e com algum repertório pedagógico. Na fase de entrada na carreira (entre 1 e 3 anos) há 2 sujeitos, na de desinvestimento (mais de 40 anos) há um único sujeito e na fase de serenidade/conservadorismo (entre 25 e 35 anos) foram entrevistados três professores. Essa fase implica em menor vulnerabilidade ao julgamento dos estudantes, de outros professores ou gestores e simultaneamente, uma maior resistência à inovação e na aceitação de mudanças.

Considerando a escala com intervalos regulares de cinco anos, obtivemos: sete professores entre 1 e 5 anos de carreira; outros 7 entre 6 e 11 anos; nove entre 12 e 17 anos; quatro docentes entre 18 e 24 anos; três entre 25 e 34 anos e um participante entre 35 e 44 anos de atuação como professor.

Quadro 23 – Perfil dos sujeitos entrevistados por tempo de docência

TEMPO DE DOCÊNCIA (HUBERMANN, 1989)	Nº DE SUJEITOS ENTREVISTADOS	TEMPO DE DOCÊNCIA	Nº DE SUJEITOS ENTREVISTADOS
Entre 1 e 3 anos	2	Menos de um ano	0
Entre 4 e 6 anos	7	De 1 a 5 anos	7
Entre 7 e 25 anos	18	De 6 a 11 anos	7
Entre 25 e 35 anos	3	De 12 a 17 anos	9
Entre 35 e 40 anos	1	De 18 a 24 anos	4
Mais de 40 anos	1	De 25 a 34 anos	3
		De 35 a 44 anos	1
		Mais de 44 anos	1

Fonte: a autora (2018)

Quando consideramos o tempo de docência no ensino superior (QUADRO 24), apenas com a escala de intervalos regulares de cinco anos, verifica-se que a maior parte dos professores está em uma fase inicial da carreira. Dos entrevistados, onze atuam entre 1 e 5 anos no ensino superior, oito entre 12 e 17 anos, outros seis participantes entre 6 e 11 anos, e quatro entre 18 e 24 anos.

É cenário semelhante que se apresenta quando questionamos o tempo de atuação na instituição de ensino superior estudada (QUADRO 24). Dos 32 entrevistados, 50% (16 sujeitos) atua na instituição entre 1 e 5 anos. O motivo dessa questão considera a reflexão de Mayor Ruiz e Sánchez Moreno (1999) em relação ao conceito de professor iniciante – de que há diferentes formas de se considerar um principiante e de que, uma delas, pode ser o início da carreira em determinada instituição – com sua cultura institucional e características específicas.

Quadro 24 – Perfil dos sujeitos entrevistados por tempo de docência no ensino superior e na instituição de ensino superior selecionada para o estudo

TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	Nº DE SUJEITOS ENTREVISTADOS	TEMPO DE ATUAÇÃO NA IES	Nº DE SUJEITOS ENTREVISTADOS
Menos de um ano	0	Menos de um ano	2
De 1 a 5 anos	11	De 1 a 5 anos	16
De 6 a 11 anos	6	De 6 a 11 anos	2
De 12 a 17 anos	8	De 12 a 17 anos	8
De 18 a 24 anos	4	De 18 a 24 anos	3
De 25 a 34 anos	2	De 25 a 34 anos	1
De 35 a 44 anos	0	De 35 a 44 anos	0
Mais de 44 anos	1	Mais de 44 anos	0

Fonte: a autora (2018)

Outro elemento de controle que inserimos foi a verificação se os sujeitos eram licenciados ou não. Enquanto 13 haviam cursado uma licenciatura, 19 dos professores entrevistados não passaram por essa formação pedagógica inicial.

Também identificamos a necessidade de verificar qual o envolvimento dos professores entrevistados nas atividades de formação ofertadas por meio do programa de desenvolvimento profissional docente proposto pela IES. Do total de entrevistados, 22 participaram de uma das oficinas ofertadas⁴⁸ pelo Centro de Ensino e Aprendizagem ao longo do segundo semestre de 2016, sendo que nove participaram de até duas oficinas, cinco de três ou quatro oficinas e seis professores de mais de quatro oficinas. Para dois sujeitos não foi possível identificar o número de oficinas nas quais eles estiveram presentes.

O controle no número de horas de oficinas foi utilizado apenas como parâmetro secundário na análise de dados e por isso não será citado em relação ao perfil dos participantes.

⁴⁸ As oficinas ofertadas por meio do Centro de Ensino e Aprendizagem da IES estudada podem ser verificadas no APÊNDICE J.

7.4 TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS

As entrevistas foram registradas por meio do gravador de celular e de notas no protocolo de entrevista impresso, presente nos 32 encontros. Transcrevemos na íntegra cada uma das entrevistas, o que é um processo bastante dispendioso e pode variar de acordo com a qualidade do arquivo de áudio, assim como da dicção e velocidade da fala dos interlocutores. No total foram gravadas 22 horas e 45 minutos de entrevistas. Em média, as entrevistas duraram 42 minutos.

Cada 30 minutos de entrevista implicou em, aproximadamente, duas horas de trabalho de transcrição – dependendo do ritmo de fala do entrevistado e da interferência de sons ambiente. Buscamos atender a orientação de que as entrevistas devem ser transcritas por quem as realiza, logo após o seu encerramento (DUARTE, 2004). Entretanto, por ser um processo moroso e tedioso (BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011; QUEIROZ, 1983), isso não pode ser realizado integralmente. Partes de algumas das entrevistas, de menor interesse à pesquisa, ou mesmo entrevistas que colaboraram em menor medida com os objetivos da pesquisa foram deixadas para transcrição e análise posterior, após o fim da coleta de dados.

Para Queiroz (1983, p. 80), a transcrição é o processo pelo qual se “reproduz, em um segundo exemplar, de um documento em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique”. A transcrição das entrevistas é essencial para lembrar aspectos aos quais não estivemos atentos em campo, pois estamos imersos nas múltiplas tarefas que compõem o entrevistar. Queiroz (1983) evidencia que a transcrição também tem a função de permitir que o pesquisador identifique novos aspectos, sem despersonalizar a coleta de dados. Quando realizada pelo pesquisador, a transcrição também tem valor de uma primeira reflexão (QUEIROZ, 1983) sem a interferência do contexto vivenciado e de suas emoções. “Ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1983, p. 84). É como se o pesquisador ocupasse diferentes papéis, o de entrevistador e daquele que transcreve; entretanto, enquanto na primeira ação há uma interação verbal e social com o participante e uma preocupação com a formulação das perguntas, na etapa de transcrição, o investigador se assume como um interpretador dos dados, incluindo notas sobre suas percepções (MAZINI, [s.d.]).

Com o intuito de aumentar o rigor na coleta e no tratamento dos dados, também realizamos a conferência de fidedignidade, que consiste em “ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções” (DUARTE, 2004, p. 221). Adotamos um padrão para as transcrições, visando maior uniformidade nos arquivos analisados por meio do ATLAS.ti, com vistas ao tratamento e armazenamento adequado dos dados (CRESWELL, 2014; DUARTE, 2004).

O Quadro 25 demonstra os critérios de transcrição adotados nesta pesquisa, com base nas considerações de Manzini ([s.d]).

Quadro 25 – Critérios de transcrição adotados para padronização das entrevistas

Indicação de falas simultâneas com colchetes []
Indicação de pausas do participante (pausa)
Indicação de dúvidas na transcrição (...)
Indicação de reações do participante (reação)
Inclusão de comentários (())
Indicação de ênfase com maiúsculas
Indicação de repetições, mantendo a repetição da palavra no contexto
Indicação de fala do entrevistador por E:
Indicação de fala do participante por inicial. Ex: A:
Não cortar palavras de uma linha para a outra
Realização de pequenos ajustes em relação à língua portuguesa

Fonte: a autora (2018) com base em MANZINI ([s.d.])

A fim de verificar a aplicação das regras adotadas, é possível ler uma das entrevistas transcritas no Apêndice H desta pesquisa.

7.5 RELATO DE ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise iniciou imediatamente depois de realizada a primeira entrevista. Não apenas pela realização de sua transcrição, mas também com a elaboração de planilhas de controle em relação aos professores convidados para a entrevista e seus dados de contato, assim como de sua área de formação e unidade de lotação na IES. O intuito dessa organização era de assegurar variabilidade na

amostra, além de estabelecer uma estratégia de verificação em relação às datas de envio e reenvio dos convites, de realização das entrevistas e controle do processo de transcrição e análise. Consideramos, assim como Creswell (2014) que a organização dos dados é parte do processo de análise, assim como a leitura preliminar, a codificação⁴⁹, categorização, representação e interpretação dos dados.

Em simultâneo ao ato de transcrição, fomos tecendo notas acerca do que estávamos obtendo, primeiramente apenas no software de edição de texto, constituindo simultaneamente um diário de pesquisa e alguns memorandos (VOSGERAU; MEYER; CONTRERAS, 2017). Ao mesmo tempo, verificávamos se existiam notas de campo que seriam relevantes na análise e caso fossem, elas também eram transcritas no documento primário.

Ao longo da realização das entrevistas e das transcrições, a planilha de controle adquiriu novos campos, como um de verificação do status da transcrição e análise e outro do nome do arquivo, sem identificação do sujeito. Trabalhamos, portanto, com pastas de arquivamento paralelas uma de arquivos de áudio, outra de arquivos completamente transcritos e uma última de arquivos em transcrição. Dois bancos de dados, portanto, foram constituídos, um no sistema de memória do próprio computador e outro no *software* de análise de dados.

Iniciamos com uma análise linha a linha ou microanálise (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011) para começar o processo de codificação no *software* ATLAS.ti. Nesta fase de codificação aberta (FIGURA 12), como veremos a seguir, buscamos manter uma aderência e coerência aos termos utilizados pelos participantes (TAROZZI, 2011) e determinados no processo de tomada de decisão que definiu o protocolo de entrevistas. É essencial salientar que a transcrição das entrevistas é parte da codificação, no sentido em que para a elaboração do documento primário são realizadas intensas fases de audição, leitura e releitura.

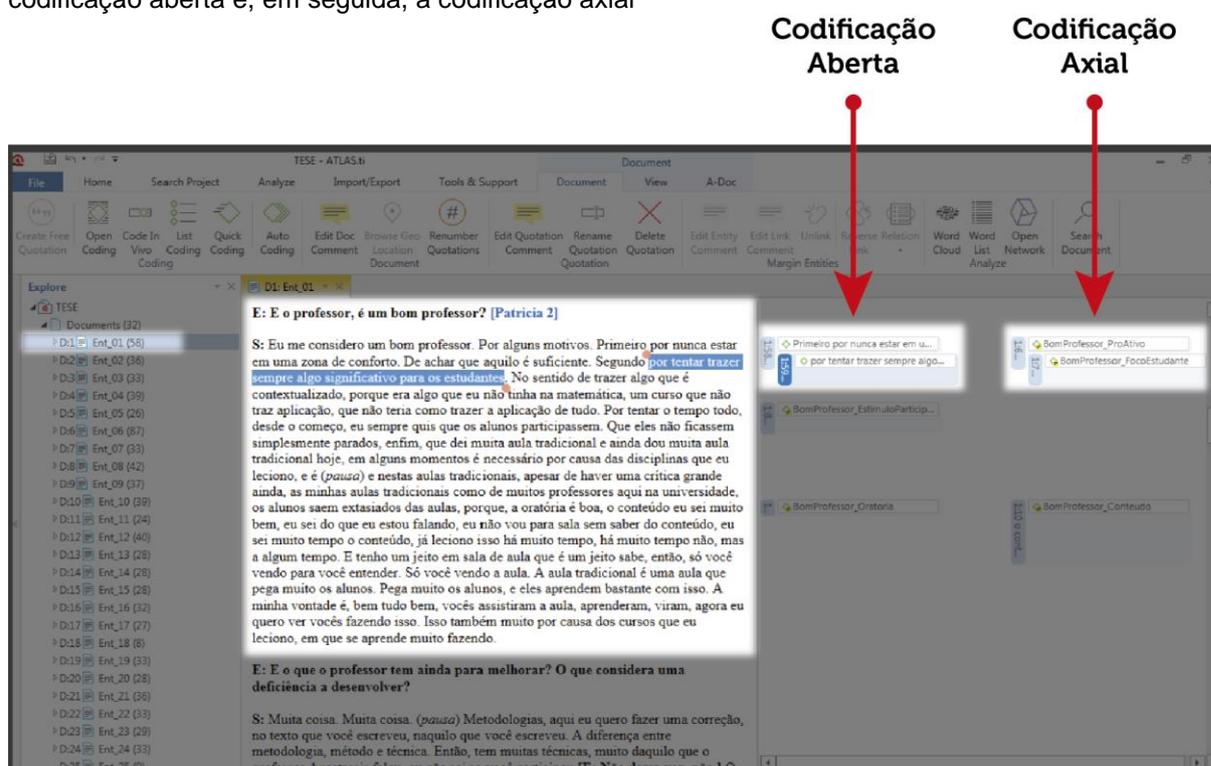
À medida que se foi avançando na análise, com a codificação aberta, as entrevistas se tornaram mais estruturadas, com as questões em torno das categorias que foram emergindo.

A *grounded theory* consiste em três etapas de codificação que são progressivas e a partir delas são integradas categorias emersas da codificação e da

⁴⁹ Codificação é o processo pelo qual os dados são reduzidos a elementos significativos de acordo com os objetivos da análise empreendida e são atribuídos nomes ou rótulos para sua identificação (CRESWELL, 2014).

reflexão acerca dos dados. São elas: a codificação aberta, axial (focalizada) e seletiva (teórica) (CRESWELL, 2014; TAROZZI, 2011). Essa primeira etapa ou ciclo de codificação busca abrir os dados em diferentes sentidos, analisando o texto – no caso a transcrição das entrevistas, parte a parte. Destacamos que a codificação inicial é ingênua, pois não parte de um consistente referencial teórico. Ao contrário, a orientação da *grounded theory* é para que a imersão no campo, para a realização das entrevistas e observações, seja realizada antes de uma análise da literatura⁵⁰ (TAROZZI, 2011). A segunda faz uma análise mais ampla do texto, a partir das categorias e subcategorias.

Figura 12 – Tela do software de análise de dados ATLAS.ti que evidencia um primeiro ciclo de codificação aberta e, em seguida, a codificação axial

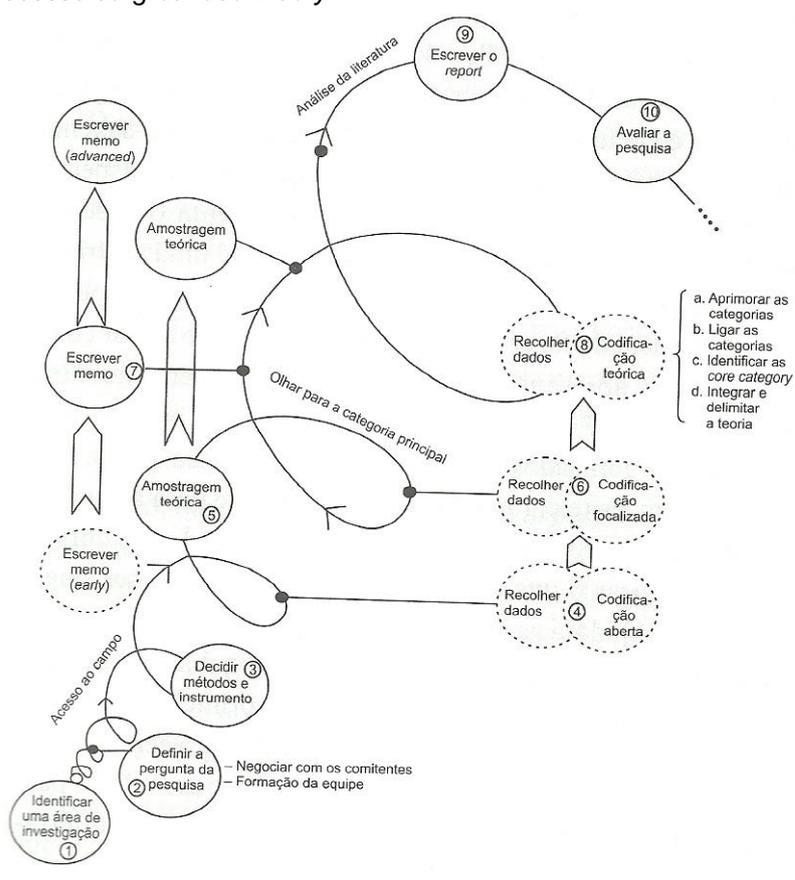


Fonte: a autora (2018)

⁵⁰ Embora o relatório final de pesquisa atenda a uma ordenação em que o referencial teórico é apresentado nos capítulos iniciais, cronologicamente a pesquisa foi realizada na seguinte perspectiva: elaboração de projeto de pesquisa (com definição de conceitos sensibilizantes, problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos, assim como de esboços dos instrumentos de coletas de dados) em paralelo as incursões preliminares (2014/2015), estudo de revisão para levantamento de pesquisas empreendidas com objeto de estudo semelhante (2015/2016), imersão no campo para coleta de dados com a realização de entrevistas e observações em simultâneo à análise de dados (2016) com codificação aberta e axial, para em 2017, em paralelo à redação do relatório final de pesquisa, análise da literatura, elaboração de capítulos de referencial teórico e finalização da fase de análise de dados com o terceiro ciclo de codificação (seletivo ou teórico).

É importante identificar que o processo é em espiral, conforme demonstra a Figura 13, com idas e vindas e não linear, como se dá aparentemente quando buscamos descrevê-lo, por isso que o detalhamento do processo de *grounded theory* é tão importante quanto à elaboração do modelo teórico (TAROZZI, 2011).

Figura 13 – O processo da *grounded theory*



Fonte: TAROZZI, 2011, p. 60

A codificação inicial (APÊNDICE L) foi se tornando mais rápida e focalizada entrevista a entrevista, pois fomos aguçando o olhar em relação a determinadas ocorrências. Alguns códigos foram integrados a outros, pois ao iniciar a codificação, partimos de um olhar atento em relação ao discurso do participante, o que tornou a codificação quase “in vivo” (FIGURA 12).

Quando determinada questão emergia a partir da transcrição ou na codificação das entrevistas, revíamos todos os documentos anteriores e caso necessário, até mesmo o protocolo para entrevistas seguintes – conforme especificamos ao mencionar a evolução do protocolo de pesquisa (APÊNDICES D, E e F).

A codificação axial e aberta não são atos sequenciais e ocorrem em paralelo de forma natural (STRAUSS; CORBIN, 2008), assim como a produção de memorandos ou “armazém de ideias” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.152) - com a finalidade de destacar as associações, os questionamentos e as percepções que emergem a partir dos dados, de comentários – que orientam como estamos rotulando e conceituando os códigos e as categorias, indicando seus limites e de um diário de pesquisa com notas e indicações operacionais e reflexivas ao longo do processo (VOSGERAU; MEYER; CONTRERAS, 2017).

Em paralelo, realizávamos a codificação dos relatórios de observação, que tinham códigos e categorias próprios, conforme apêndice K e consistiam um projeto a parte no software de análise de dados ATLAS.ti, portanto com memorandos e comentários também específicos em relação aos quatro documentos primários (relatórios de cada um dos eventos).

O plano de análise das observações realizadas em simultâneo as entrevistas (QUADRO 21) também consistiu de codificação “in vivo”, seguida de um segundo ciclo de codificação focalizado na resposta para as seguintes questões “como se deu o compartilhamento do professor no evento de socialização de experiências?”, “no que consistiu o relato de sua experiência pedagógica”? e “que relação é possível estabelecer entre compartilhamento, desenvolvimento profissional e empoderamento docente”. As primeiras conclusões resultantes da análise dos relatos apresentados, não apenas auxiliaram na seleção dos participantes, como já afirmamos anteriormente, como permitiram um *rapport* para as entrevistas individuais. Elaboramos redes (*networks*) por participante de pesquisa, com enfoque naqueles que efetivamente aceitaram o convite e foram entrevistados na sequência da coleta de dados, o que de fato permitiu a triangulação de dados mencionada. Os relatórios (*reports*) das categorias e códigos, por outro lado, deram uma visão geral em relação aos eventos observados.

Em relação às entrevistas, a partir do desenvolvimento de um conjunto inicial de categorias, buscando linhas de coerência entre elas, identificamos a colaboração e a subcategoria colaboração limitada como essenciais para a compreensão do Portal de compartilhamento de experiências dos docentes universitários. O que

denomina-se *core category*⁵¹ (TAROZZI, 2011). Embora empoderamento e formação didática-pedagógica também fossem conceitos sensibilizantes – assim como compartilhamento de experiências, ao empreender o processo de análise de dados foi a colaboração (relacionada à perspectiva de compartilhamento presente no protocolo de entrevista) que prevaleceu como uma categoria protagonista. Cabe aqui uma observação fundamental, muito mais do que o termo colaboração em si, como categoria central, é a verificação do “limitada” que se mostrou essencial para seu protagonismo. Isso se dá pelo fato de que, embora o título da investigação mencionasse o compartilhamento entre pares, que os dados coletados demonstraram que os professores universitários realizam constantemente práticas de colaboração, em diferentes níveis, desde que atreladas a um alto grau de confiança. Por isso, em um primeiro momento, a categoria central foi denominada colaboração e como subcategoria colaboração limitada.

Esta categoria e subcategoria se tornaram, portanto, a característica central da teoria, e a partir dela retornamos aos dados para outra verificação identificando condições e influências em relação a esse elemento central.

Embora Tarozzi (2011) cite que a *core category* se torne explícita na fase de codificação teórica ou seletiva, nesta investigação, a categoria central evidenciou-se junto à codificação axial.

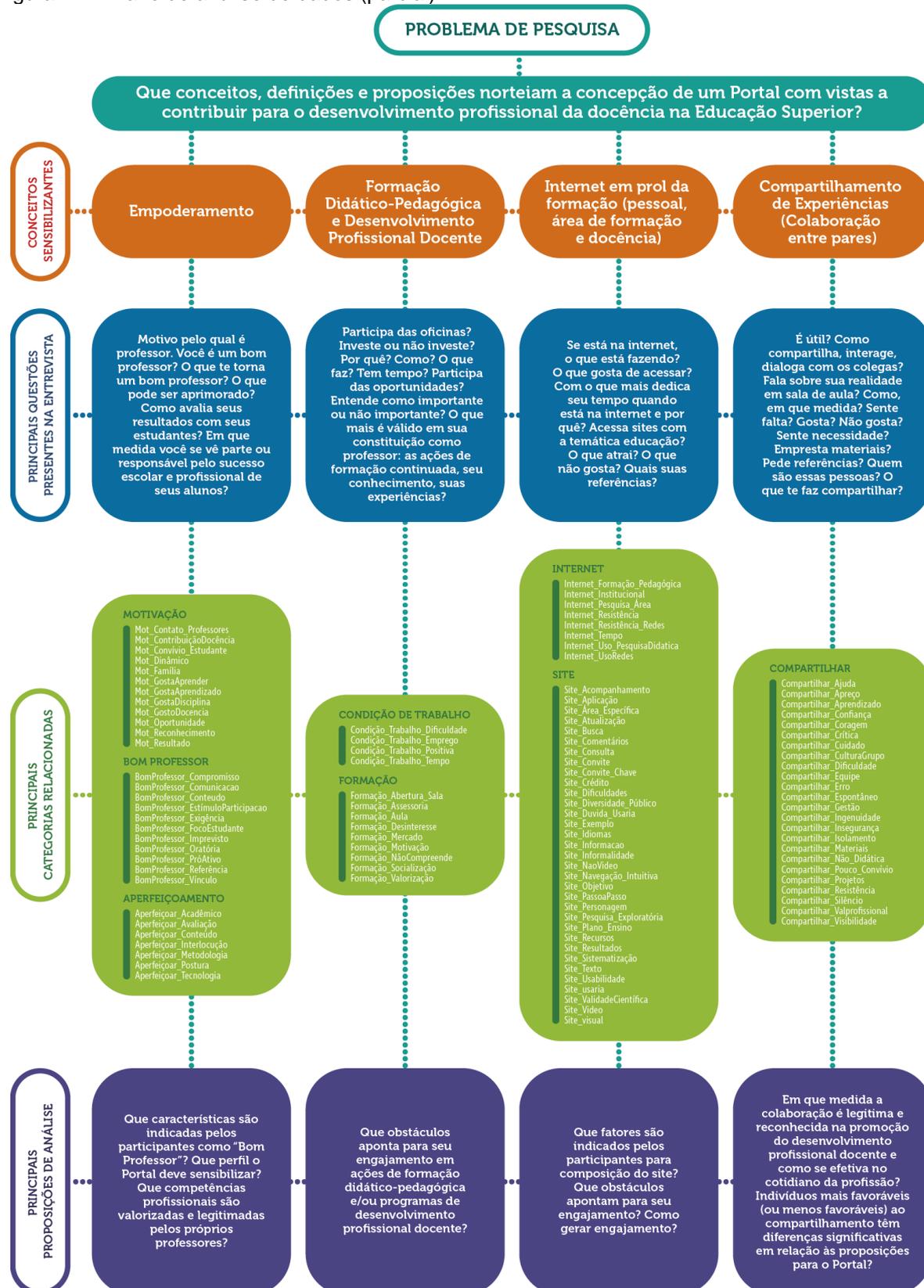
A realização da terceira etapa de codificação, ou codificação seletiva, criamos algumas proposições a serem verificadas, todas em relação à categoria central, o que evidencia tanto a maturação das categorias quanto a emergência de uma teoria.

A Figura 14 sistematiza as principais questões que orientaram a análise de dados. Em laranja, estão em destaque os conceitos sensibilizantes, identificados a partir do atendimento ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa. Em azul são enfatizadas as principais perguntas realizadas por meio das entrevistas individuais, relacionadas a cada um dos conceitos, e que estão detalhadas no protocolo de entrevista e no Quadro 19. A seguir são indicados as categorias e os códigos utilizados durante a fase de análise de dados em relação aos documentos primários de transcrição das entrevistas e, por fim, as principais questões norteadoras da análise (em lilás). Os resultados das análises empreendidas atenderam ao segundo objetivo específico da pesquisa: apontar os fatores identificados por professores que

⁵¹ Trata-se de um conceito chave, uma categoria central que organiza as demais categorias.

atuam na Educação Superior para a concepção de um portal destinado à contribuir para o desenvolvimento profissional da docência.

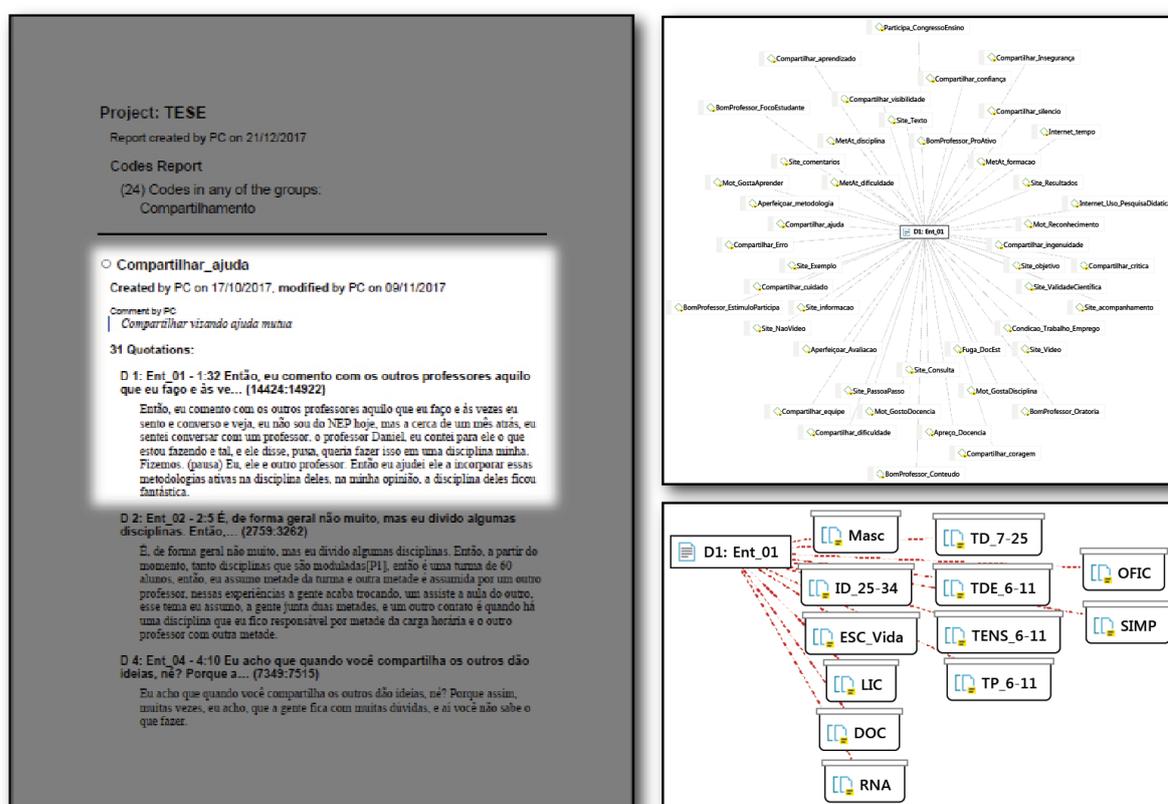
Figura 14 – Plano de análise de dados (parcial)



Fonte: a autora (2018)

Operacionalmente, além da elaboração de memorandos e comentários, a análise exigiu a produção de relatórios (*reports*) e de redes (*networks*), com suporte do *software* ATLAS.ti, em relação a cada uma das categorias e dos documentos (participantes), o que permitiu a leitura e verificação dos dados que estavam emergindo e a constituição do modelo teórico. A Figura 15 apresenta a rede do participante de pesquisa 1 em relação aos seus dados de perfil, códigos e categorias presentes em sua entrevista e parte do relatório de uma categoria e subcategoria que apresenta um fragmento (*quotation*) deste participante.

Figura 15 – Relatórios e redes utilizadas na análise



Fonte: a autora (2018)

A Figura 15 exemplifica, portanto, as representações visuais utilizadas para o registro do progresso, dos direcionamentos e posicionamentos tomados em relação a este projeto de pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008). Junto aos memorandos, comentários e do diário de pesquisa, estas representações visuais foram essenciais para a construção da teoria.

7.6 ESTRATÉGIAS DE VALIDAÇÃO DOS DADOS

A tentativa de empreender de forma sistemática a abordagem metodológica da teoria fundamentada nos dados nos impulsionou a buscar estratégias de validação que potencializassem a confiabilidade dos resultados obtidos.

Adotamos, portanto, a partir das orientações de Creswell (2014), as seguintes estratégias, apresentadas a seguir visando maior credibilidade em relação aos resultados obtidos:

- envolvimento prolongado e observação persistente com intuito de entender a cultura da instituição e dos participantes, desde as incursões preliminares até os eventos selecionados para observação na etapa de coleta de dados;
- triangulação de múltiplas fontes de dados, articulando as transcrições das entrevistas com os relatórios das observações participantes para verificar a validade dos achados;
- exame ou questionamento dos pares (*debriefing*) visando a validação externa do modelo teórico para elaboração do Portal por meio de pesquisadores na temática do ensino superior – membros do grupo de pesquisa.

Portanto, o modelo apresentado no capítulo 8 (FIGURA 18) é resultante de um processo de validação junto aos membros do grupo de pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (CIDES). Estiveram presentes na sessão, realizada em 09 de novembro de 2017, com duração de duas horas e cinco minutos, dez pesquisadores, alguns deles em processo de graduação em Pedagogia ou Licenciaturas (03), outros em pós-graduação em Educação (05), uma pedagoga e uma Doutora em Educação.

Durante a sessão, os participantes que não apenas são observadores da vida acadêmica e tem conhecimento da problemática, do cenário institucional e dos participantes (TAYLOR; COLET, 2010), como também do processo de pesquisa empreendido (COUTINHO, 2008), receberam uma lista de critérios de avaliação da realização de uma pesquisa do tipo *grounded theory* (CRESWELL, 2014; STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011) e uma cópia de cada um dos modelos (FIGURAS 16 e 17).

O *feedback* foi dado em tempo real, e foram debatidos os pontos mais críticos em relação à pesquisa.

Dois dos pesquisadores participantes também realizaram, em paralelo, uma relatoria do processo de exame pelos pares, assim como a sessão foi gravada em áudio. O responsável pela sessão também tomou notas descritivas e reflexivas e iniciou a discussão com uma exposição acerca do processo de pesquisa, com foco nos objetivos, coleta e análise dos dados, o que perpassou os seguintes temas:

- amostra original;
- categorias que emergiram;
- eventos que apontaram as categorias principais;
- de quais categorias emergiram a amostragem teórica;
- hipóteses em relação às categorias e como elas foram verificadas e testadas;
- seleção da categoria central (*core category*);
- quais conceitos são gerados e como se relacionam.

A Figura 16 foi debatida exaustivamente, com discussões específicas sobre cada um dos elementos apresentados. Em seguida, a análise da Figura 17 foi mais breve, considerando que o foco da discussão estava na relação entre os conceitos que selecionamos como centrais para explicação da teoria, e por isso presentes na ilustração, a ancoragem nos dados e o enraizamento no processo de pesquisa realizado.

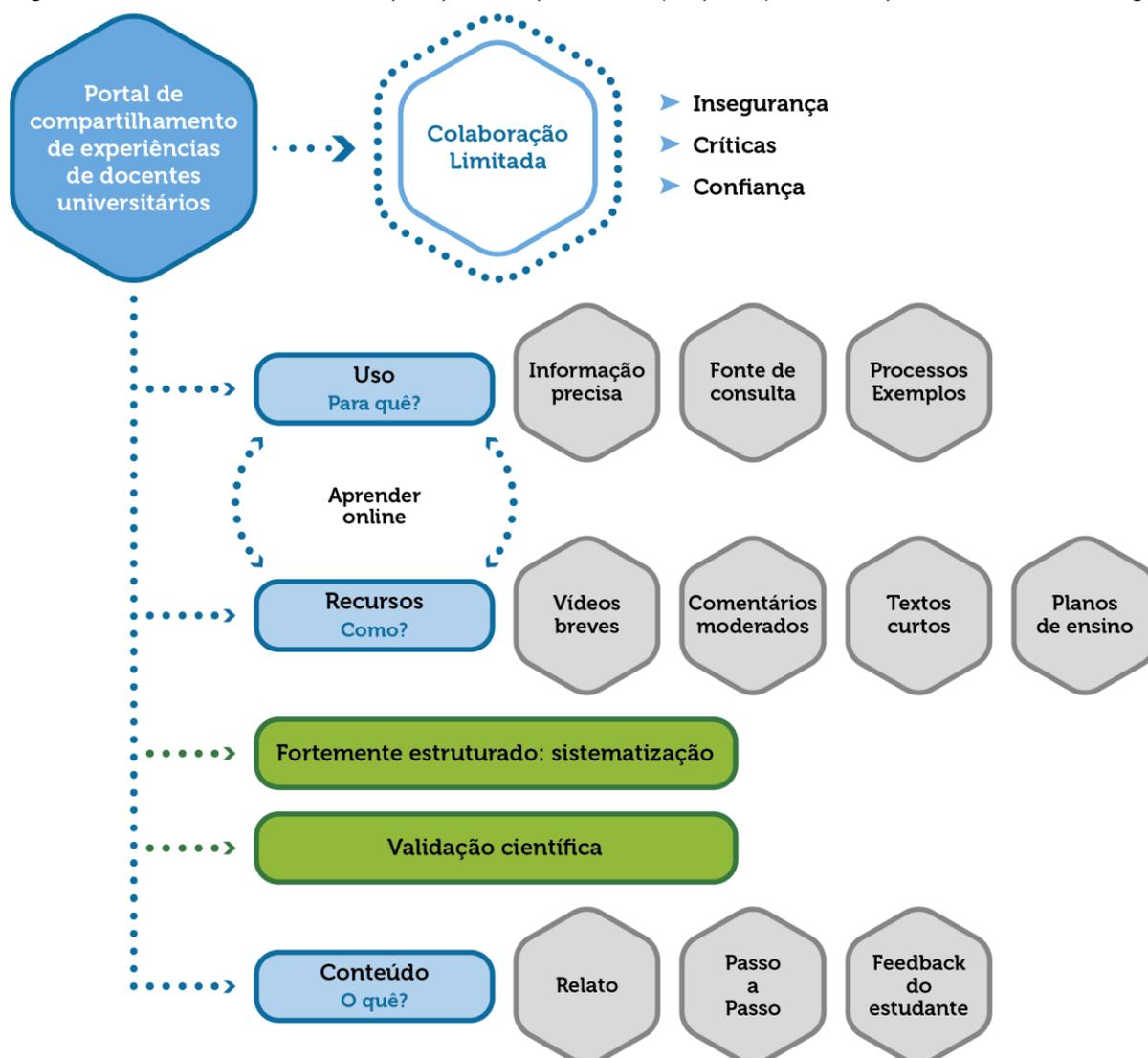
Após o processo de validação, as Figuras 16 e 17 sofreram alterações, visando uma melhor compreensão da teoria e seu objetivo de sintetizá-la respeitando sua densidade e complexidade (TAROZZI, 2011).

Apresentamos o modelo gráfico resultante da sessão de exame por pares (*debriefing*) no capítulo 8 e, em seguida, uma breve narração da construção teórica que realizamos, conforme orientações de Tarozzi (2011). Junto à narração, justificamos cada um dos elementos que constituem o modelo com a exposição de redes que apresentam as relações estabelecidas durante o processo de análise de dados.

8 UM MODELO TEÓRICO EM PROL DO ENGAJAMENTO DOCENTE

O principal objetivo da pesquisa realizada foi o de desenvolver, a partir da visão de professores que atuam na Educação Superior, os princípios para uma teoria norteadora para conceber um portal com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional da docência. Para isto, realizamos um percurso investigativo que consistiu na identificação de conceitos sensibilizantes (Empoderamento, Formação Didático-Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente, Internet em prol da Formação e Compartilhamento de experiências) acerca da temática de pesquisa, por meio de incursões preliminares de observação de professores que participavam de eventos com a finalidade de discutir e promover a formação docente. Estes conceitos, que podem ser verificados na Figura 14, orientaram a elaboração de um protocolo de entrevistas individuais e de observação participante de eventos de socialização de práticas. Por meio desses instrumentos de coleta e análise de dados e amparados nos procedimentos da teoria fundamentada nos dados apontamos, por meio da Figura 16, quais fatores são necessários em um portal, visando a promoção do desenvolvimento profissional de docentes que atuam na Educação Superior.

Figura 16 – Modelo resultante da pesquisa empreendida (empírico) antes do processo de *debriefing*



Fonte: a autora (2018)

Em linhas gerais, trata-se de um modelo empírico que destaca a colaboração como elemento central do portal, diante do fato de que mesmo os professores universitários que não estiveram envolvidos em atividades de socialização de experiências defendem, em seu discurso, a colaboração, efetivada por meio do compartilhamento entre pares, como um recurso importante para o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, há fatores, indicados pelos professores, que limitam a colaboração, dentre eles:

(a) a insegurança motivada pelo discurso de que os professores devem ter pleno domínio do conhecimento e pela necessidade de aceitabilidade perante os colegas de suas práticas em sala de aula – que precisam ser sistematizadas, interessantes, eficazes e coerentes;

(b) o medo de sofrer críticas negativas e o receio de ser julgado pelos pares;
(c) a falta de confiança em relação aos pares, pois os professores compartilham com quem tem afinidade, liberdade e vínculo de amizade.

A colaboração é efetiva, portanto, quando os professores se sentem acolhidos e parte de determinado grupo com o qual se identificam pessoal ou profissionalmente e desta forma conseguem trabalhar conjuntamente em prol dos objetivos.

Os participantes da pesquisa também apontaram que, para promover a aprendizagem *online*, o portal deveria apresentar informações úteis, objetivas e precisas sobre a docência, com exemplos e orientações que permitissem seu uso como fonte de consulta. Os exemplos visam atender uma curiosidade sobre como a prática do professor é efetivamente realizada. Para tanto, vídeos de curta duração, comentários dos colegas, textos curtos e planos de ensino foram as ferramentas mais valorizadas, na medida em que são coerentes com a necessidade imediata de apropriação de determinado conteúdo, embora a diversidade de recursos tenha sido apontada como essencial.

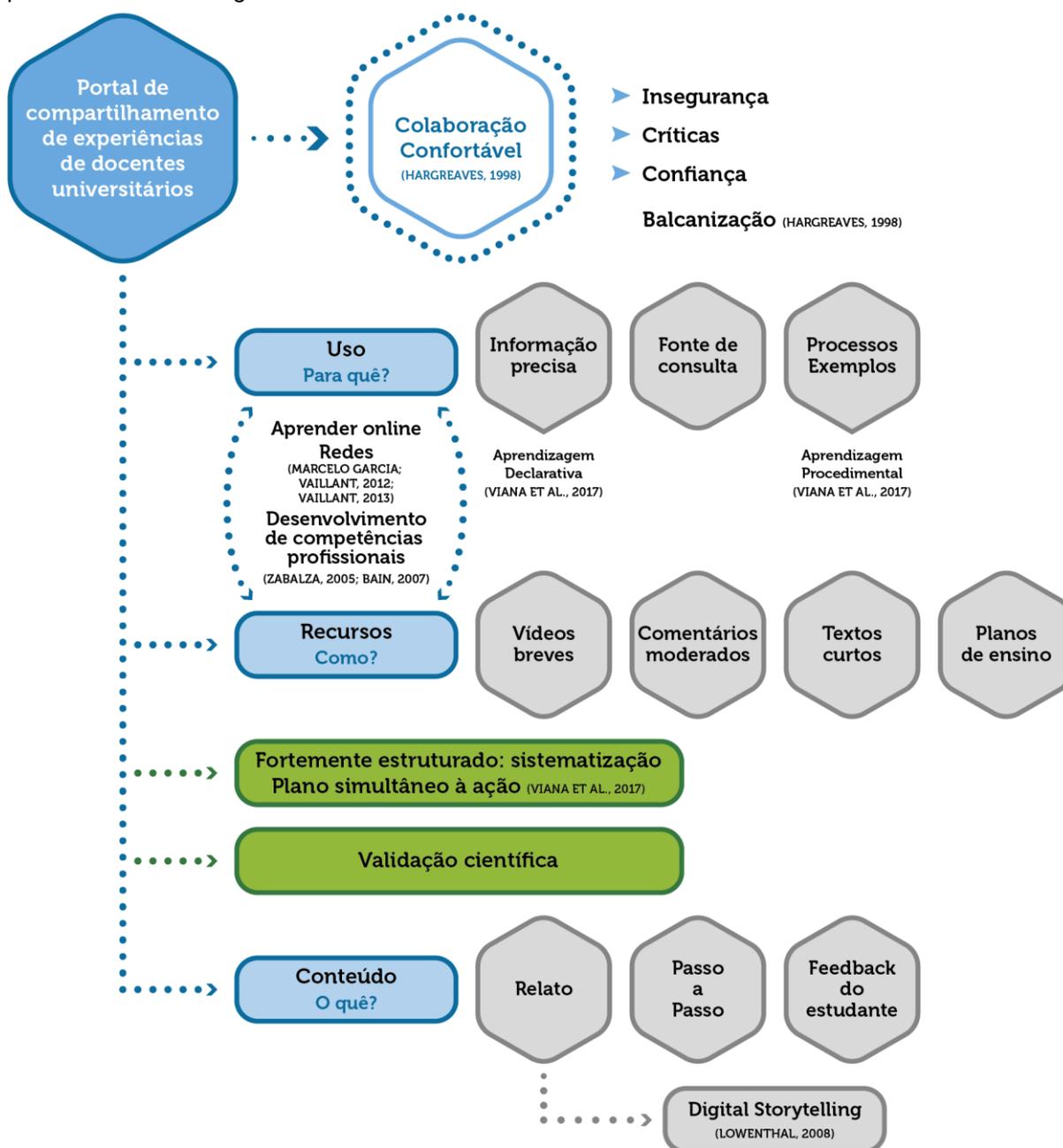
Os professores também enfatizam a necessidade de um sistema de buscas eficiente e de uma organização do portal que facilite o acesso e entendimento das informações que desejam, assim como de uma validação científica destas informações prestadas por meio de embasamento teórico, indicação de autoria das experiências e sugestão de referências que possam ampliar o conhecimento sobre os temas.

Em relação ao conteúdo a ser disponibilizado no portal, os participantes indicaram forte apreço pela contextualização das experiências para que sejam abordados também contratempos e dificuldades, o que justifica a necessidade de relatos dos professores. Também por isso apontam a importância de um passo a passo, o qual permitisse uma estruturação da experiência e simplificando a realização de ajustes e adaptação para diferentes disciplinas, cursos e áreas, ou seja, aplicação em cenários diversificados. Demonstram ainda interesse em conhecer resultados e impressões dos estudantes acerca dessas práticas, o que evidenciam como positivo e negativo.

A partir da elaboração do modelo empírico já descrito, o qual atende ao segundo objetivo específico da pesquisa, realizamos a análise de literatura, o que nos permitiu a produção de um novo modelo, desta vez integrando e ajustando a

partir do referencial teórico associado à temática de pesquisa. A Figura 17 apresenta o modelo teórico resultante dessa fase.

Figura 17 – Modelo resultante da pesquisa empreendida integrada com análise de literatura antes do processo de *debriefing*



Fonte: A autora (2018)

O constructo teórico, detalhado nos capítulos 4, 5 e 6, determinou a substituição da categoria central “colaboração limitada” por “colaboração confortável” (HARGREAVES, 1998), no sentido de que se colabora com os pares na medida a evitar inconveniências e incômodos. A colaboração confortável não se evidencia

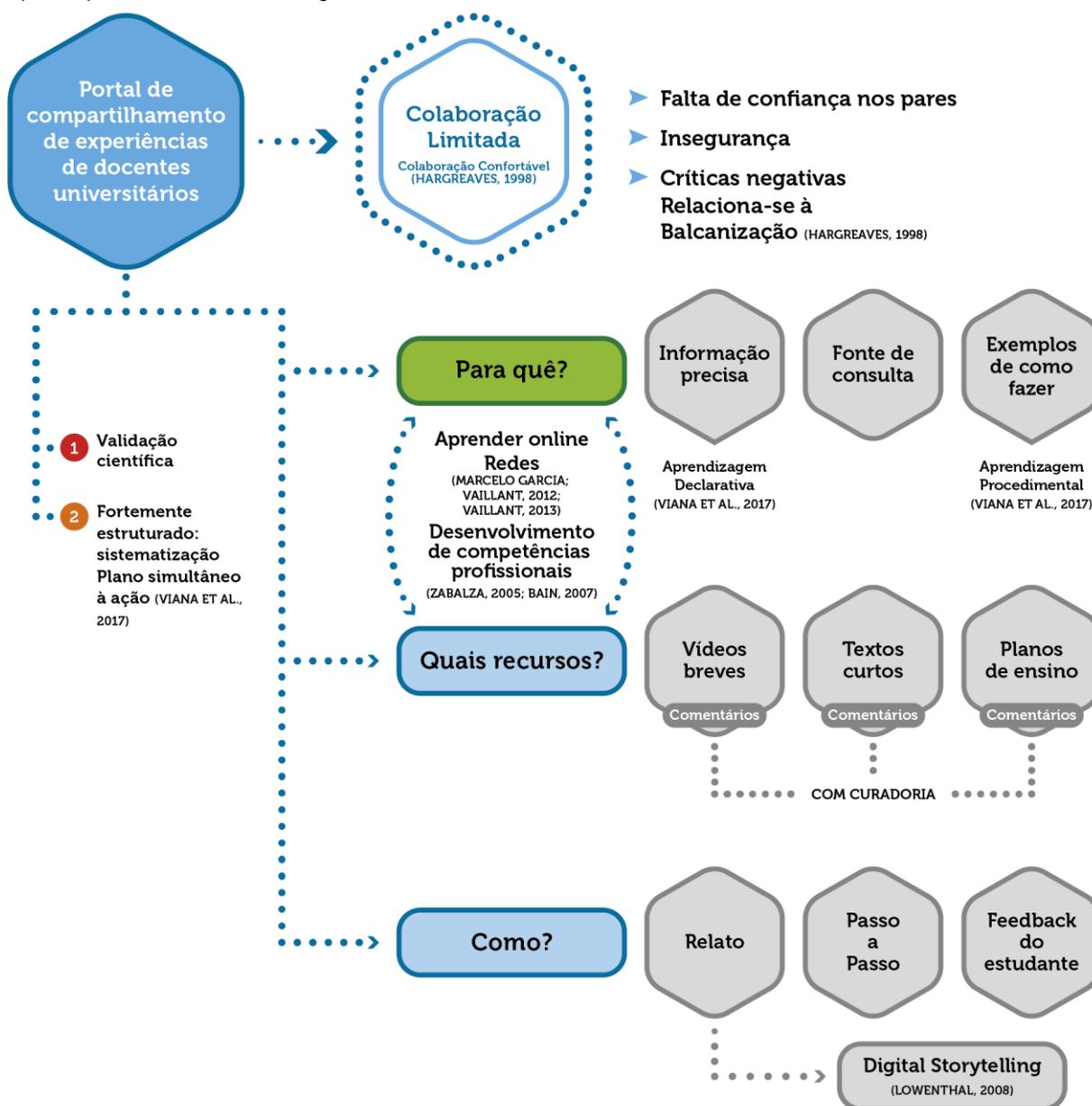
apenas em referência aos limites e condições de compartilhamento entre pares, mas também, na relação dos professores universitários com o objeto de aprendizagem digital, no caso, um portal. Ao discutir sobre um modelo de espaço virtual que seria eficaz para dar suporte ao desenvolvimento da docência, os professores também requerem conforto, o que se observa na determinação de características como fortemente estruturado, sistematizado, padronizado e validação científica. O que é coerente com a afirmação de que em ambientes informais de aprendizagem *online*, os respondentes agem a partir de um plano desenvolvido em simultâneo à ação, estão focados no processo e decurso da ação, em uma estratégia aleatória e sem planejamento prévio, que se orienta pelos resultados sucessivamente apresentados e o interesse que eles despertam e, em segundo plano, pelas orientações existentes *online* (VIANA; COSTA; PERALTA, 2017).

As evidências apontadas em relação ao uso do portal pelos professores demonstram uma preponderância de uma aprendizagem do tipo declarativa (VIANA; COSTA; PERALTA, 2017).

Em relação ao modo como o conteúdo é apresentado, identificamos a legitimidade do apreço dos professores pelos relatos de experiência de seus pares nas pesquisas empreendidas sobre *digital storytelling* no desenvolvimento profissional docente (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013; LOWENTHAL, 2008; SILVA, 2012).

O processo de validação interna do modelo empírico-teórico, por meio do exame de pares ou *debriefing*, resultou em uma terceira imagem (FIGURA 18), a qual auxilia no entendimento da teoria desenvolvida e apresenta os conceitos, as definições e as proposições apontadas pelos professores que atuam na Educação Superior como necessárias na concepção de um portal com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional da docência.

Figura 18 – Modelo teórico resultante da pesquisa empreendida integrada com análise de literatura após o processo de *debriefing*



Fonte: a autora (2018)

A seção a seguir detalha cada um dos elementos já descritos e presentes no modelo (FIGURA 18).

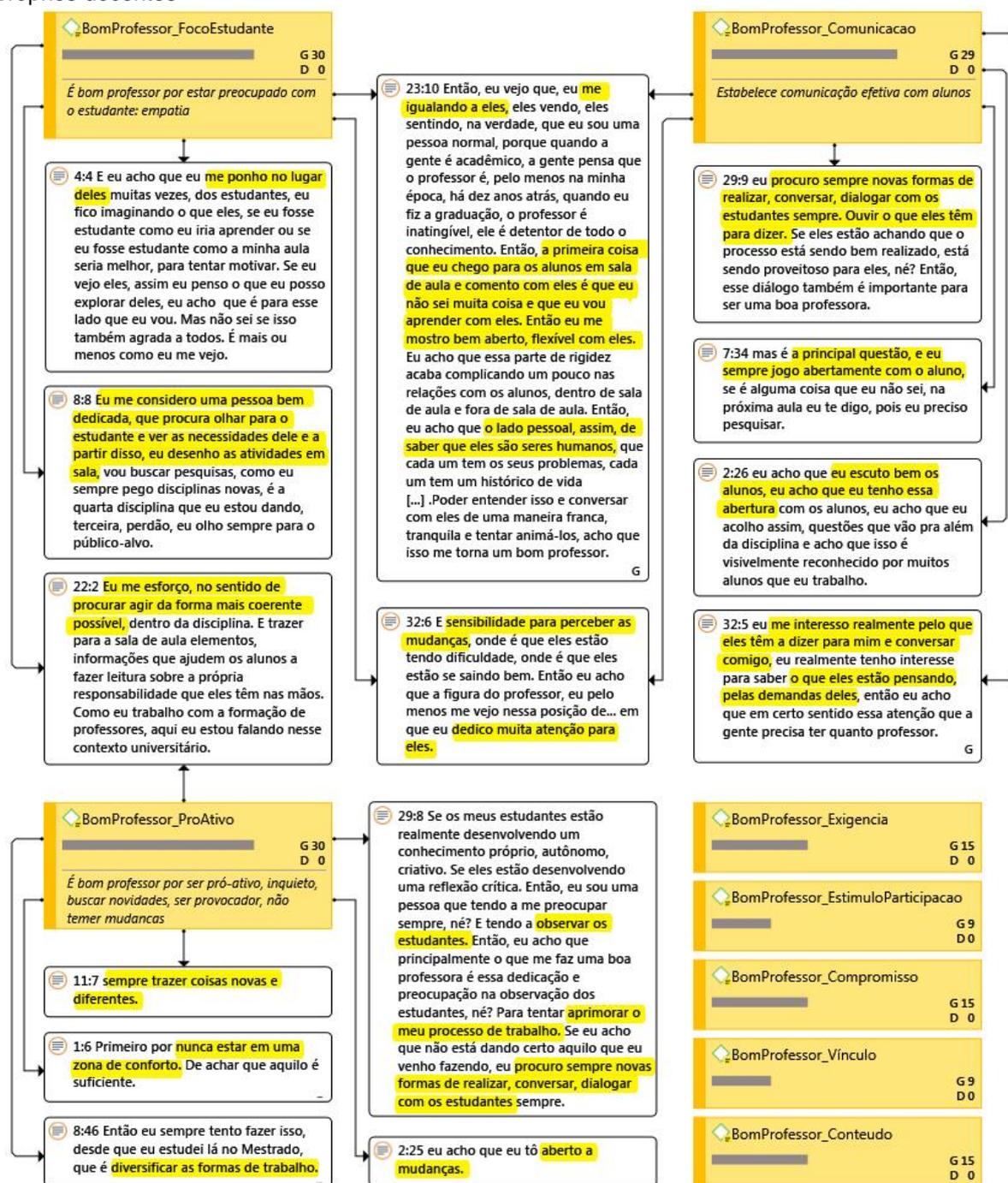
8.1 DETALHAMENTO DO MODELO TEÓRICO

Diante da finalidade do portal em promover o desenvolvimento profissional da docência na Educação Superior, consideramos como necessário identificar que características ou competências profissionais são valorizadas e legitimadas pelos

próprios professores. A intenção é de que estes atributos orientem, em relação ao portal, a visão de um usuário em potencial.

As Figuras 19 e 20 demonstram que os três principais fatores apontados pelos docentes ao serem questionados sobre o que os torna bons professores são “Foco no Estudante”, “Comunicação” e “Pró-ativo”.

Figura 19 – A rede demonstra as características de um professor universitário apontadas pelos próprios docentes



Fonte: a autora (2018)

Os fatores estão fortemente relacionados, pois o entendimento comum é de que um bom professor universitário é o que insere o estudante no centro do processo e é empático. Isto está intimamente associado à sua habilidade de estabelecer diálogo e ser sensível, assim como a pró-atividade do docente em promover ajustes, mudanças e inovações ao processo, de acordo com as necessidades indicadas pelos estudantes.

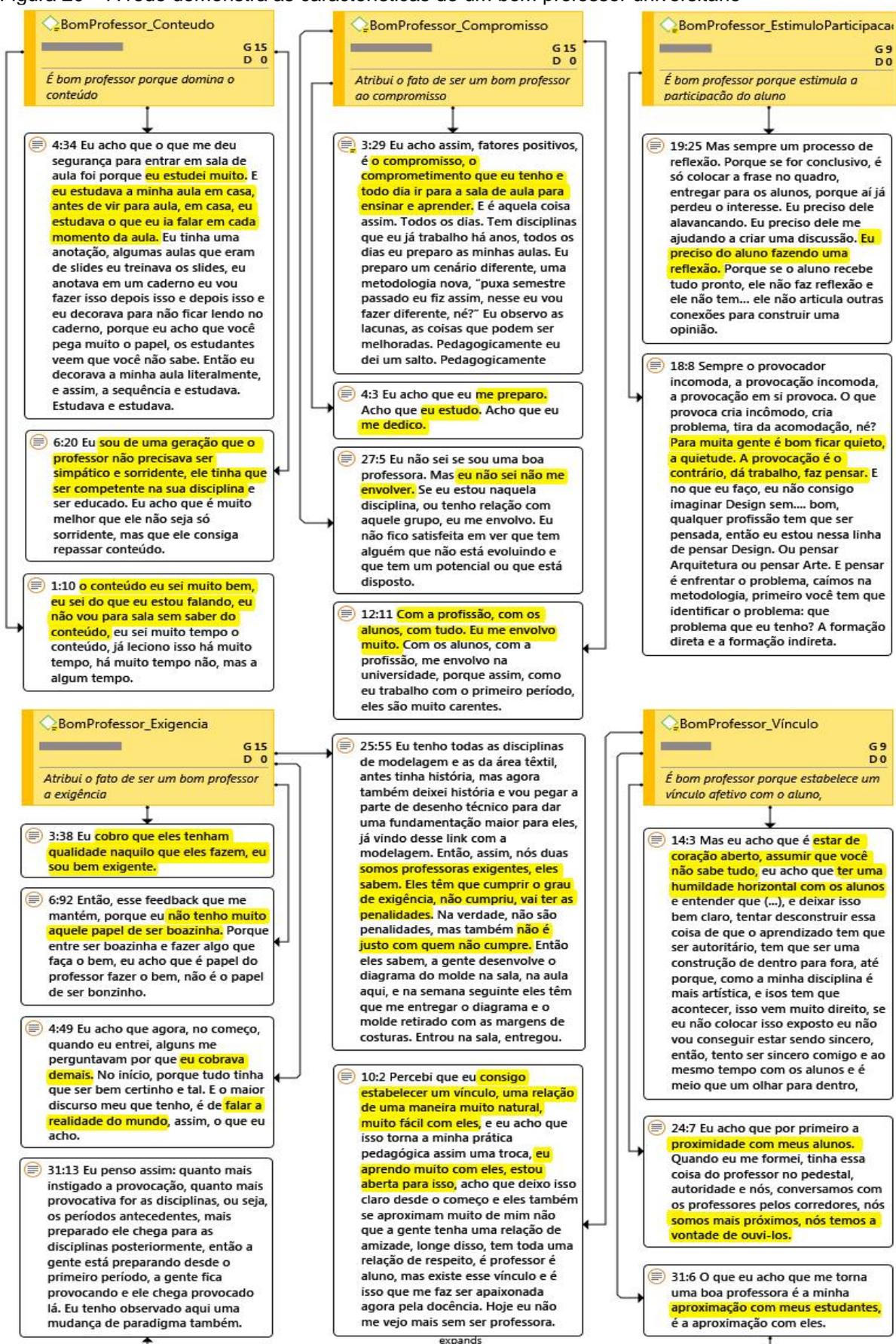
Outra questão apontada pelos professores participantes é que eles se colocam como iguais aos alunos, ou seja, evitando uma hierarquia. Portanto, de forma geral, os participantes da pesquisa compreendem que são bons professores aqueles que estão dedicados ao desenvolvimento dos estudantes, não apenas em relação à aprendizagem, mas como indivíduos, e conseguem compreender seus sentimentos e emoções, atuando de forma consciente diante dessas demandas.

“Comunicação” foi um dos fatores que obteve um grande número de menções dos participantes da pesquisa (29 no total). Para eles, a postura de abertura e de escuta em relação aos estudantes, assim como de estabelecer o diálogo e conseguir animá-los são características que os tornam bons professores. Eles compreendem que é a partir do diálogo que conflitos são evitados ou resolvidos. Também identificam que o desenvolvimento da flexibilidade é essencial para lidar com a diversidade dos estudantes universitários. Os participantes entendem que os alunos precisam ser ouvidos tanto para efetuar ajustes no processo ao longo do semestre, quanto no final de um ciclo para avaliação e acertos para uma próxima oferta da disciplina. Ressaltam, porém, que este “*feedback*” do estudante não é importante apenas em questões que se referem estritamente à disciplina, mas também em relação aos seus sentimentos e demandas pessoais, para o que é necessário sensibilidade.

O fator “Pró-ativo” implica em não temer empreender mudanças e experimentar para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem. Dentro disso, diversificar estratégias de ensino, buscar formação continuada e novas formas de atuação, além de manter-se como “um profissional em construção”, são algumas das implicações citadas.

Outros elementos significativos em relação a um bom professor universitário são “Compromisso”, “Conteúdo”, “Exigência”, “Estímulo a Participação” e “Vínculo”.

Figura 20 – A rede demonstra as características de um bom professor universitário



Fonte: a autora (2018)

O “Compromisso” se refere à dedicação e preocupação dos professores com o processo de aprendizado dos estudantes, desencadeando, por isso, o seu desenvolvimento continuado por meio de estudo e preparo das aulas. Também abrange um forte envolvimento não apenas com os estudantes, mas também com outros professores e a universidade como um todo.

Também é evidente entre os participantes da pesquisa a importância dada ao domínio e produção de conhecimento na área específica do docente. Alguns mencionam ainda fortemente a responsabilidade do professor em relação à transmissão ou repasse de conteúdo.

Outro fator mencionado é a “Exigência”. Pelo menos quatro participantes (sujeito 03, 04, 06 e 25) salientaram que são exigentes em relação à qualidade, impõem critérios com firmeza e consideram essencial ser justos e coerentes ao longo do processo de aprendizagem.

A constituição de um bom professor universitário também perpassa instigar, provocar e tirar os estudantes da acomodação e quietude. Isto foi interpretado como “Estímulo à participação”. Significa não apenas deixá-los ativos no decorrer da disciplina, fazê-los discutir acerca do conteúdo da disciplina e estabelecer suas próprias conexões e conclusões, mas torná-los responsáveis por sua aprendizagem, gerando responsabilidade e autonomia.

Os participantes da pesquisa também destacaram que os bons professores universitários estabelecem um vínculo afetivo com os alunos, desconstruindo uma perspectiva de hierarquização ou autoritarismo. Segundo eles, é necessário um investimento em proximidade e cumplicidade, visando estabelecer um relacionamento que seja profícuo para a aprendizagem.

Os professores consultados mencionaram, em relação ao público ao qual o portal se destina, que é necessário considerar a diversidade, os diferentes perfis da audiência tanto em relação ao domínio de tecnologia (sujeito 09), mas também em relação aos diferentes momentos do ciclo profissional do docente (sujeito 22).

Quanto à trajetória profissional, por exemplo, identificamos seis participantes que têm o perfil de pesquisadores docentes. Não exerceram ou não se envolveram por um longo período em outra atividade profissional e foi a pós-graduação *stricto sensu* que os levou à docência universitária. Salientamos que, o número de professores universitários da amostra que são mestres ou doutores é muito maior, como apresentamos no capítulo sobre o percurso metodológico. Essa classificação

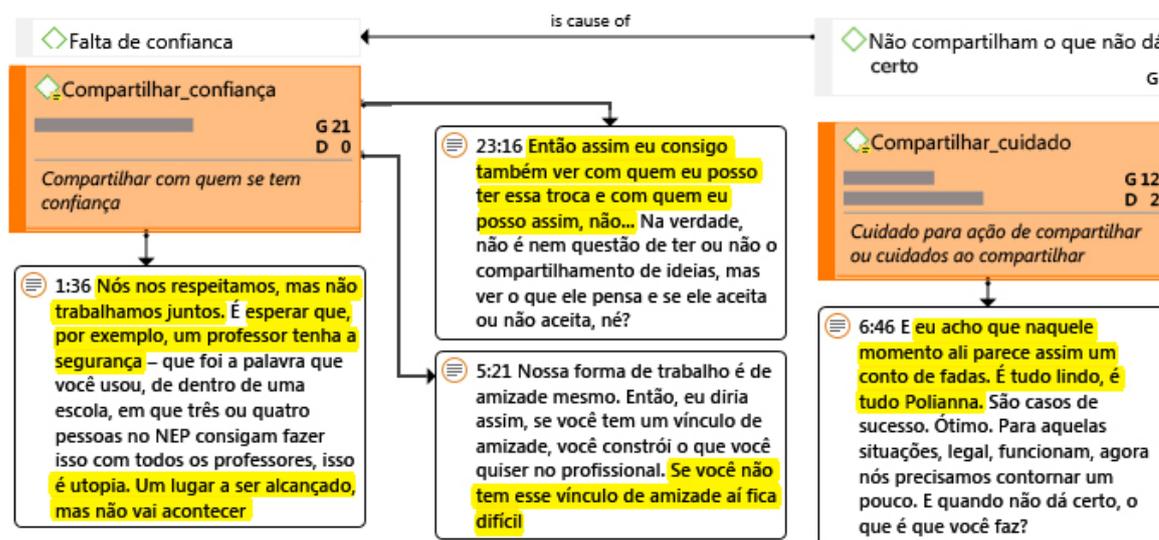
considera, a partir do histórico de trajetória profissional narrado pelo professor, apenas o fator determinante para seu ingresso na profissão docente, e nos casos mencionados foi a pesquisa acadêmica e os cursos de mestrado e doutorado.

Outros 15 professores que participaram da pesquisa atuavam no mercado de trabalho ou ainda atuam, desenvolvendo em paralelo à docência outra atividade profissional. Há ainda oito professores que são licenciados e sempre adotaram a docência como profissão, alguns deles com experiência no ensino infantil, fundamental ou médio. Não foi possível realizar essa classificação em relação às carreiras de dois dos participantes porque eles têm trajetórias profissionais bastante específicas.

O principal elemento associado à concepção do portal é a colaboração efetivada por meio do compartilhamento de experiências dos professores. Nitidamente os professores universitários entrevistados valorizam aprender com seus pares e acreditam que a socialização de experiências é uma estratégia legítima em prol do desenvolvimento profissional da docência. Entretanto, e por isso o posicionamento central da “Colaboração Limitada” nesta teoria, há aspectos que influem no sentido de conter a colaboração, deixando-na em um nível mais superficial.

Três destes aspectos embora estejam associados diretamente a posturas individuais dos professores em relação ao seu contexto são muito recorrentes e surgem de forma consistente na exposição dos docentes, o que permite a sua generalização. São eles a falta de confiança nos pares (FIGURA 21), a insegurança em socializar as experiências (FIGURA 22) e o receio em relação às críticas negativas (FIGURA 23). Os professores admitem, portanto, o medo que sentem de ser avaliados, de expor fraquezas, do impacto de críticas negativas em sua profissionalidade e em sua estabilidade profissional.

Figura 21 – A rede demonstra como a falta de confiança limita o compartilhamento de experiências entre os professores universitários



Fonte: a autora (2018)

Os professores relatam que não existe confiança em todos aqueles que trabalham com eles nas instituições de ensino. Com alguns há liberdade, afinidade e até um vínculo de amizade, com outros não há identificação para a realização de atividades ou projetos de forma conjunta. Um dos entrevistados afirma que seria uma utopia que todos os professores tivessem segurança e trabalhassem juntos.

A falta de confiança, em destaque na Figura 21, faz com que o docente não compartilhe a experiência em sua integralidade – da forma exata como ela acontece, excluindo as dificuldades. Esse aspecto torna a colaboração limitada. A menor incidência de percepções negativas (12 fragmentos) e contratempos (31 fragmentos) nos relatos verificados em eventos (observação participante) – comparativamente com o elevado número de percepções positivas (53 fragmentos), reforçam esse cenário.

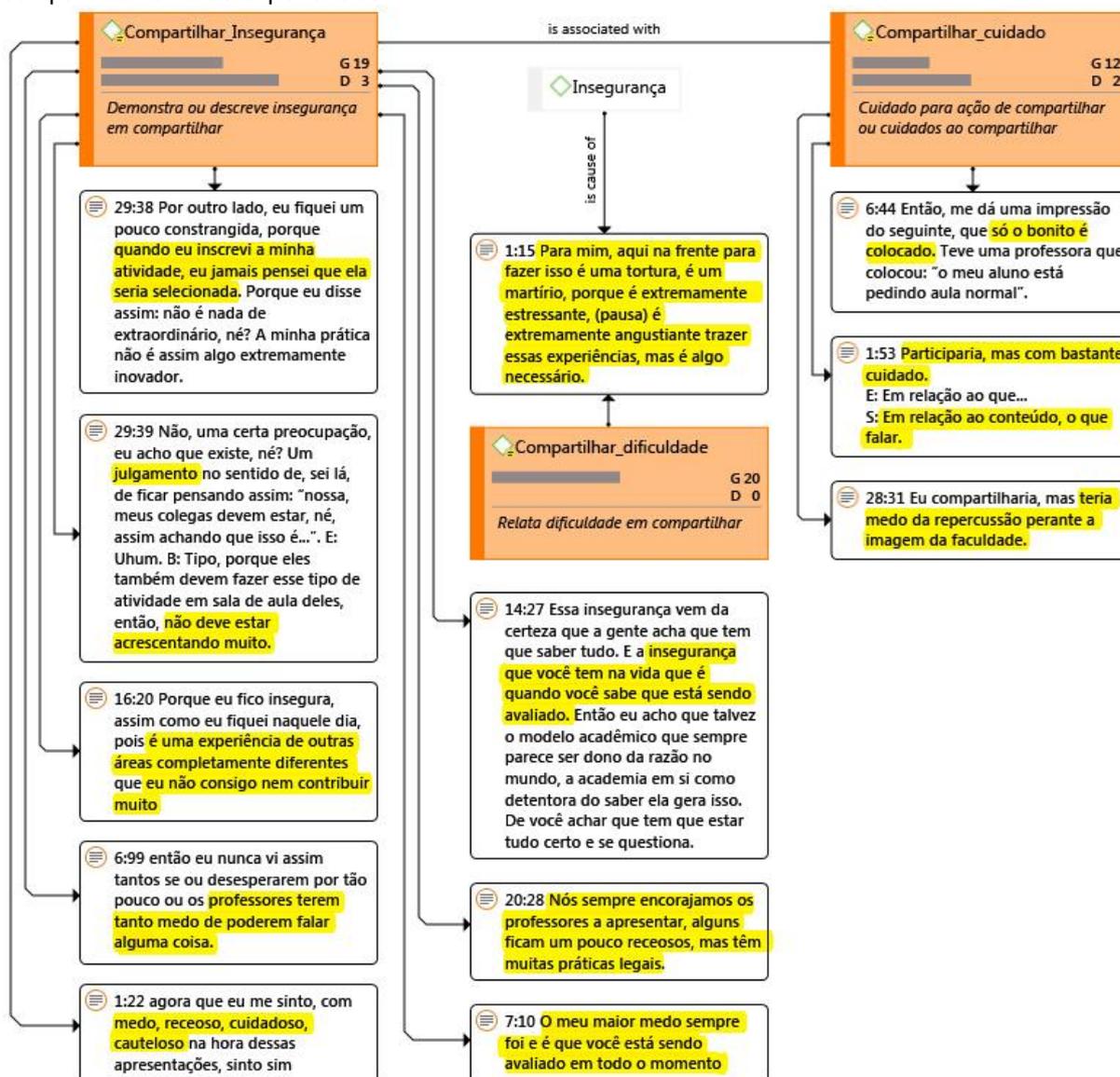
Cabe salientar que os eventos observados tinham diferentes níveis de mediação e de diretrizes quanto à narração das experiências práticas dos professores tanto no pré-evento quanto durante o evento. Dessa forma, os relatos tinham certa coerência entre si, especialmente aqueles em que houve um direcionamento prévio com a intenção de estruturar o relato, e apresentavam o problema e seu contexto – o que motivou o professor a realizar determinada inovação, a descrição da estratégia adotada e resultados. Em alguns casos houve ainda apresentação de dúvidas, dificuldades, acertos realizados no decorrer da aplicação e sugestões futuras de ajustes e melhorias. Os professores valorizam

esse espaço de troca, afirmando que por vezes as oficinas são difíceis e não permitem um bom entendimento. Enquanto os eventos de sociabilização permitem “sacadas”, são fontes de ideias de como inovar.

Assim como a visibilidade faz com que os professores se sintam motivados a compartilhar, para assegurar benefícios em relação à sua carreira profissional, ela também os leva a ter cautela e tomar precauções em relação ao conteúdo do que pretendem compartilhar. Isto mesmo em um cenário institucional que, conforme um dos professores afirmou em sua apresentação durante evento, permite acertos e erros e até mesmo uma aplicação gradativa, pois a IES está estimulando a experimentação.

É a insegurança (FIGURA 22) e o medo do julgamento dos pares que faz com que os professores ressaltem apenas o que é sucesso nas experiências. Notamos, porém, que como usuários das informações, eles têm apreço por compreender os contratemplos e os erros em relação às práticas docentes.

Figura 22 – A rede demonstra a insegurança dos professores universitários em relação ao compartilhamento de experiências

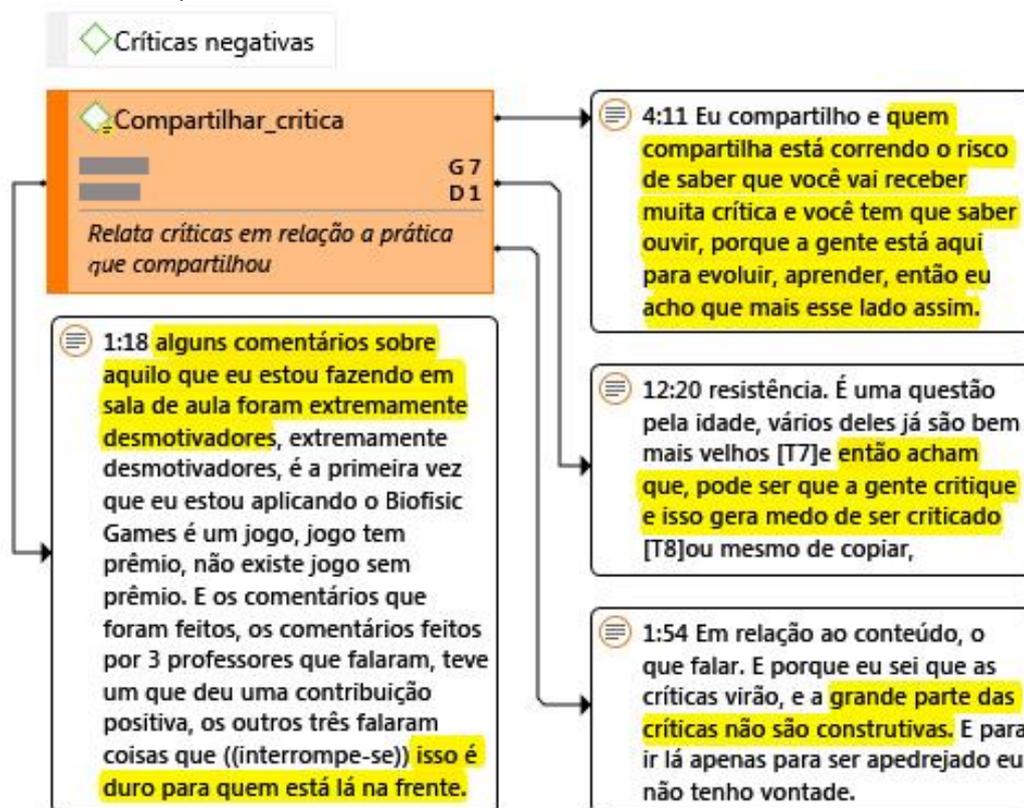


Fonte: a autora (2018)

A insegurança também está relacionada ao medo de compartilhar uma experiência que não seja útil, relevante ou que não contribua com a aprendizagem dos pares. Neste sentido cabe ressaltar que os professores apreciam ter acesso a experiências de seus pares nas mesmas áreas de conhecimento e atuação, porém há evidente interesse pelas experiências de professores de outras áreas, mesmo que sejam necessárias adaptações. Ainda que entendam que há especificidades, a heterogeneidade, a reflexão acerca dos ajustes necessários e o contato com diferentes realidades é algo estimado pelos professores.

Este cenário de expectativas pode tornar a experiência de compartilhar com os pares potencialmente frustrante e estressante, principalmente diante de críticas negativas (FIGURA 23).

Figura 23 – A rede demonstra como o receio de críticas negativas limita o compartilhamento de experiências entre os professores universitários

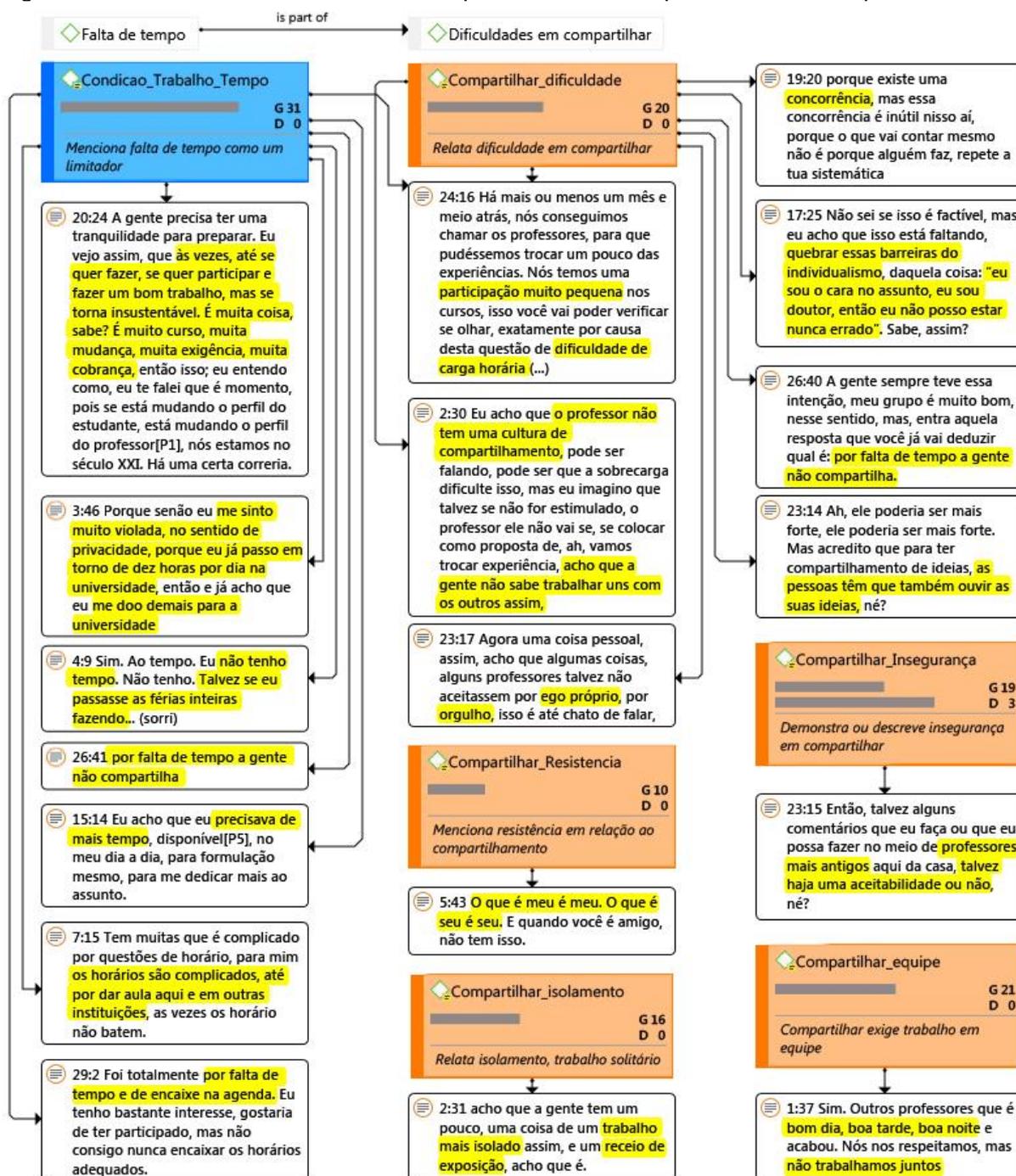


Fonte: a autora (2018)

Os professores mencionam ser um hábito de seus pares avaliarem o que está sendo exposto buscando erros. O receio em compartilhar, portanto, está relacionado ao medo em relação ao julgamento do outro, fato que gera ansiedade.

Embora a falta de confiança, a insegurança e o medo de críticas negativas sejam elementos que interferem diretamente na colaboração, outros fatores foram indicados pelos professores como relacionados à dificuldade em compartilhar (FIGURA 24).

Figura 24 – A rede demonstra outros fatores que dificultam o compartilhamento de experiências



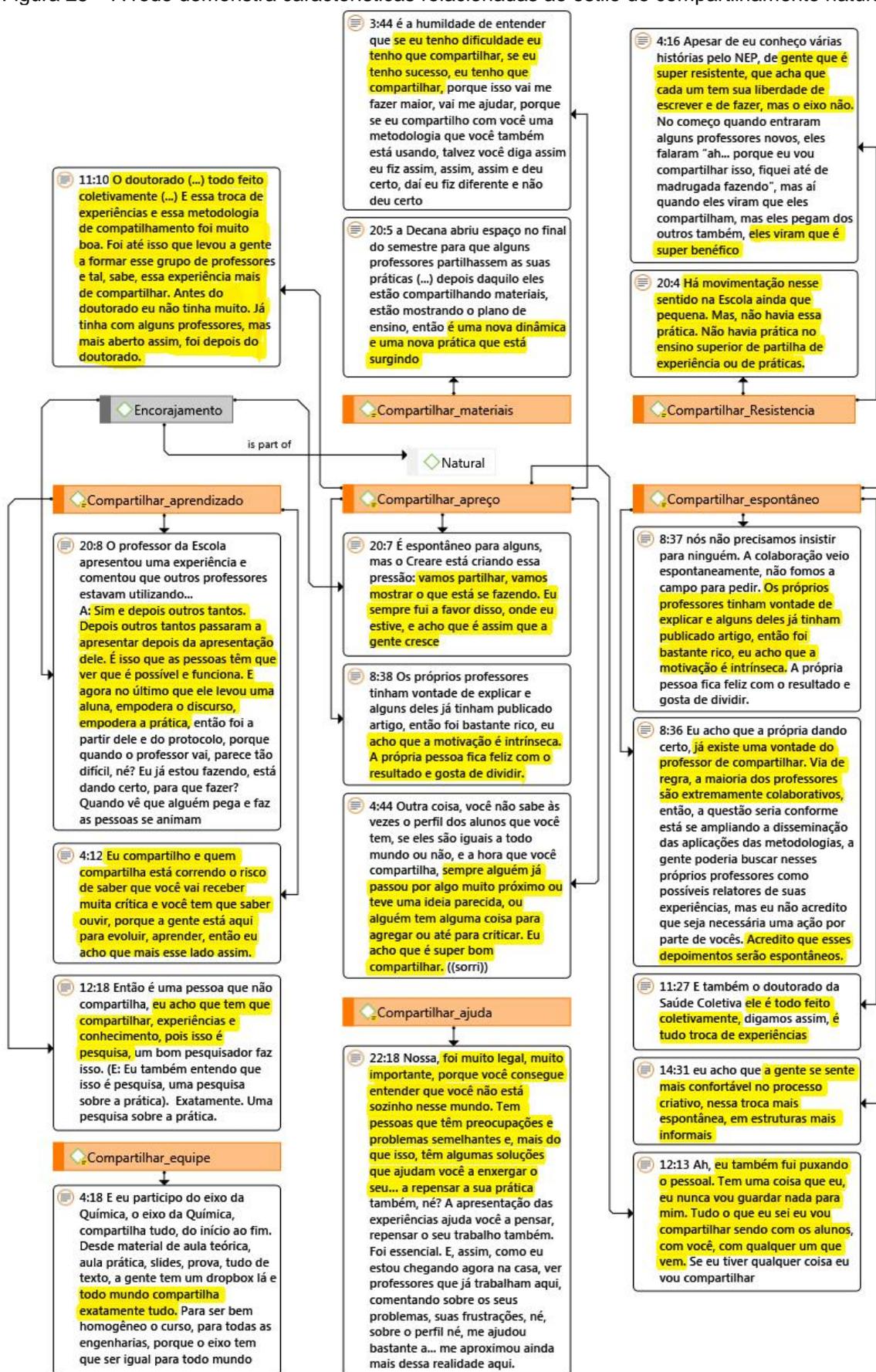
Fonte: a autora (2018)

Os professores evidenciam como uma das dificuldades o fato de que prevalece no contexto universitário uma cultura de individualidade, relacionada à autonomia, a notoriedade em relação ao conhecimento e a liberdade de cátedra, assim como posturas de autoproteção, vaidade, concorrência e de “professor doutor como detentor de todo o conhecimento” e, portanto, “nunca posso estar errado”. Eles relatam dificuldades com pares que não valorizam o trabalho em equipe, não

sabem ouvir e são muito orgulhosos. Este cenário evidencia a questão de que, mesmo que afirmem ter apreço pelo compartilhamento de experiências entre pares, não significa que isto seja uma rotina. Outro fator que não torna isso parte do cotidiano de muitos professores, mesmo quando há um ambiente propício, é a falta de disponibilidade. Muitos docentes mencionam que não conseguem participar de eventos de socialização de experiências porque atuam em outras instituições de ensino ou no mercado de trabalho, desenvolvem uma grande quantidade de tarefas burocráticas na própria IES ou estão sobrecarregados com aulas somadas a outras atividades relacionadas à profissão de professor.

Essa realidade, descrita pelos participantes da pesquisa, revela outro aspecto relacionado à colaboração limitada. Trata-se de três diferentes perfis ou estilos associados ao compartilhamento, por meio dos quais classificamos comportamentos e posturas mais recorrentes nos docentes entrevistados. São eles: natural, humana e funcional (FIGURAS 25, 26 e 27). As dificuldades, apresentadas anteriormente como capazes de restringir o compartilhamento, são comuns entre os professores universitários. Portanto, o que determina se eles são mais ou menos colaborativos são características pessoais, suas percepções e visão de mundo.

Figura 25 – A rede demonstra características relacionadas ao estilo de compartilhamento natural

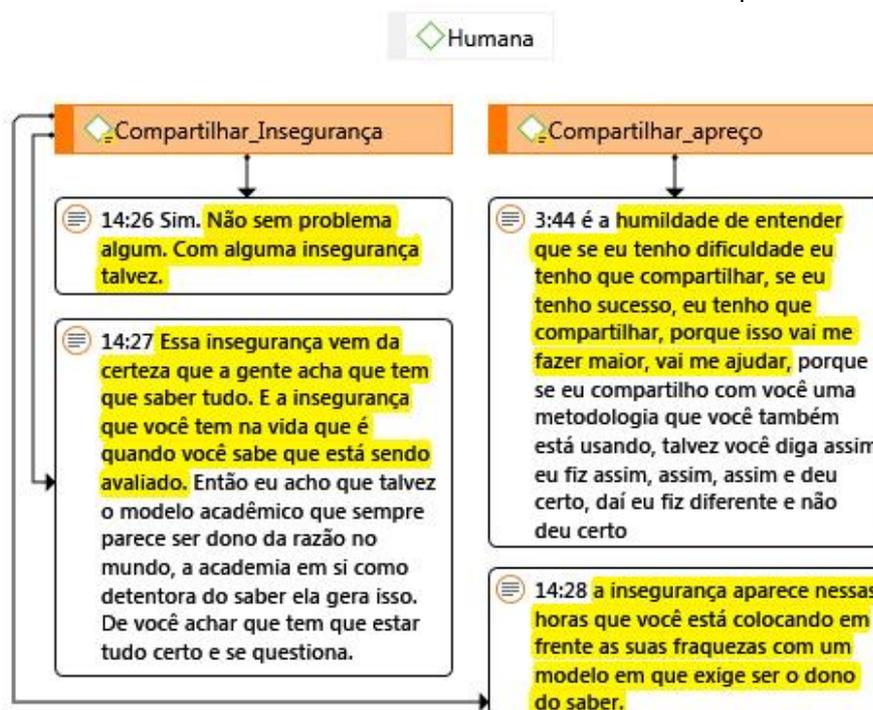


Fonte: a autora (2018)

Há professores que entendem o compartilhar como natural (FIGURA 25). Têm muita abertura para colaborar com os colegas, sendo bastante receptivos para dar e receber auxílio. Compreendem o compartilhamento entre pares como uma estratégia interessante, saudável, orgânica, produtiva e direta para aprender e para o desenvolvimento profissional da docência. Para eles, o compartilhamento permite que você perceba que “não está sozinho no mundo”, potencializa a circulação de informações e a produção de conhecimentos, além de permitir que pessoas com problemas e preocupações semelhantes possam ter um encontro e até soluções. A troca com colegas potencializa um repensar da prática docente.

Está presente uma noção intrínseca de coletividade, de inserção na realidade do outro que permite uma melhor compreensão do seu contexto. Compartilhar para eles é espontâneo e a insegurança, o medo e possíveis dificuldades são vistas como naturais e parte do processo. Alguns dos professores (sujeito 11 e 20) afirmam que esse estilo de compartilhamento pode ser construído por meio de influência dos pares e do incentivo ou encorajamento.

Figura 26 – A rede demonstra características relacionadas ao estilo de compartilhamento humano

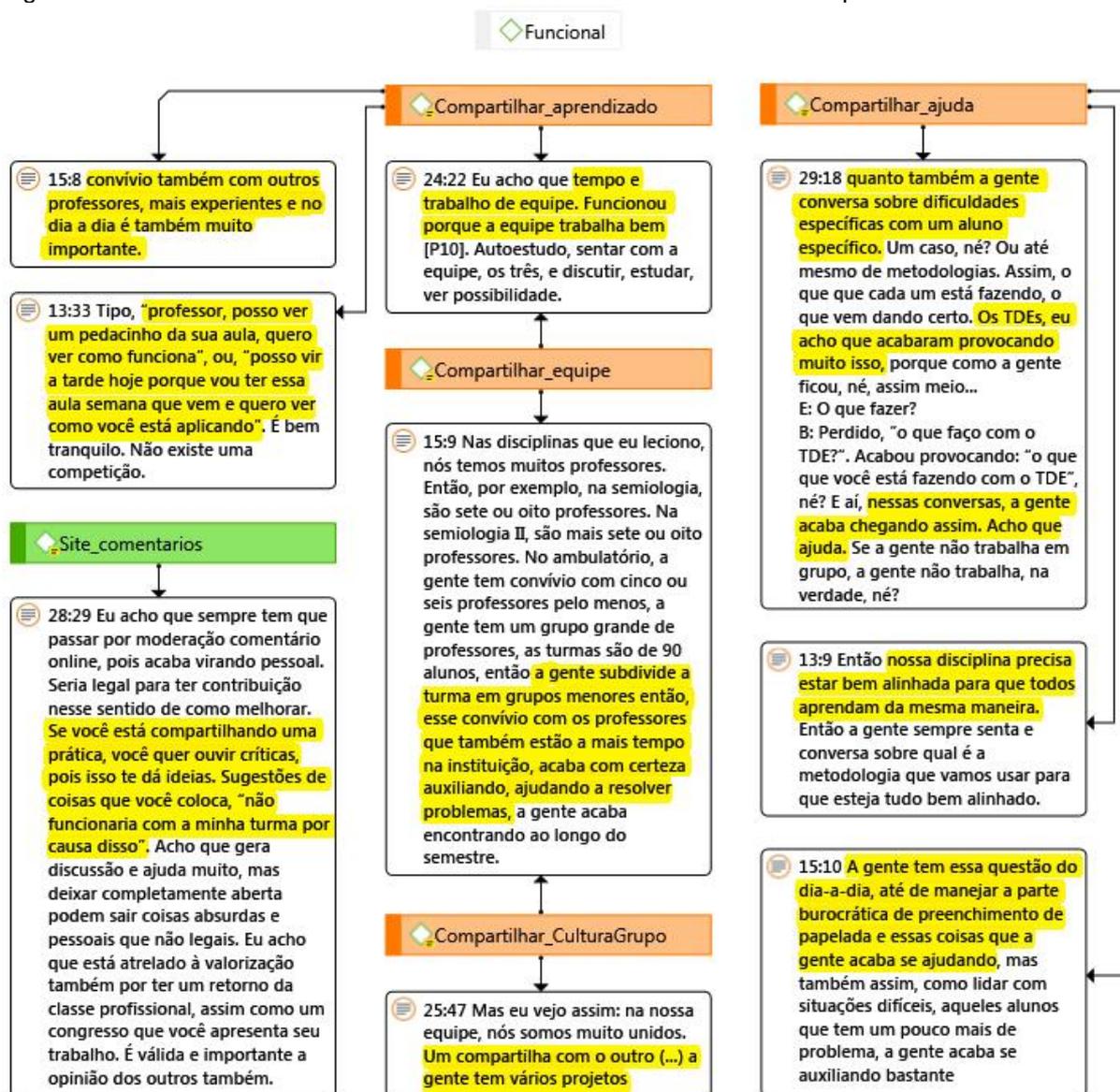


Fonte: a autora (2018)

O segundo estilo de compartilhamento é o da perspectiva humana (FIGURA 26). Esse estilo integra o compartilhamento a uma forte perspectiva de valores

humanos como responsabilidade para com o outro, humildade, sustentabilidade e transformação social. Nesse sentido, compartilhar não é uma estratégia, mas uma virtude, um princípio moral, uma orientação para a vida.

Figura 27 – A rede demonstra características relacionadas ao estilo de compartilhamento funcional



Fonte: a autora (2018)

O terceiro estilo de compartilhamento é o funcional (FIGURA 27). Entende o compartilhamento como uma estratégia para aprender, para multiplicar conhecimentos com membros de uma equipe, para o bom andamento e gestão dos cursos ou ainda para alcançar reconhecimento profissional. Sempre, portanto, relacionado à realização de um objetivo. O compartilhamento dá um alinhamento de como agir profissionalmente, aponta procedimentos sobre como melhor realizar

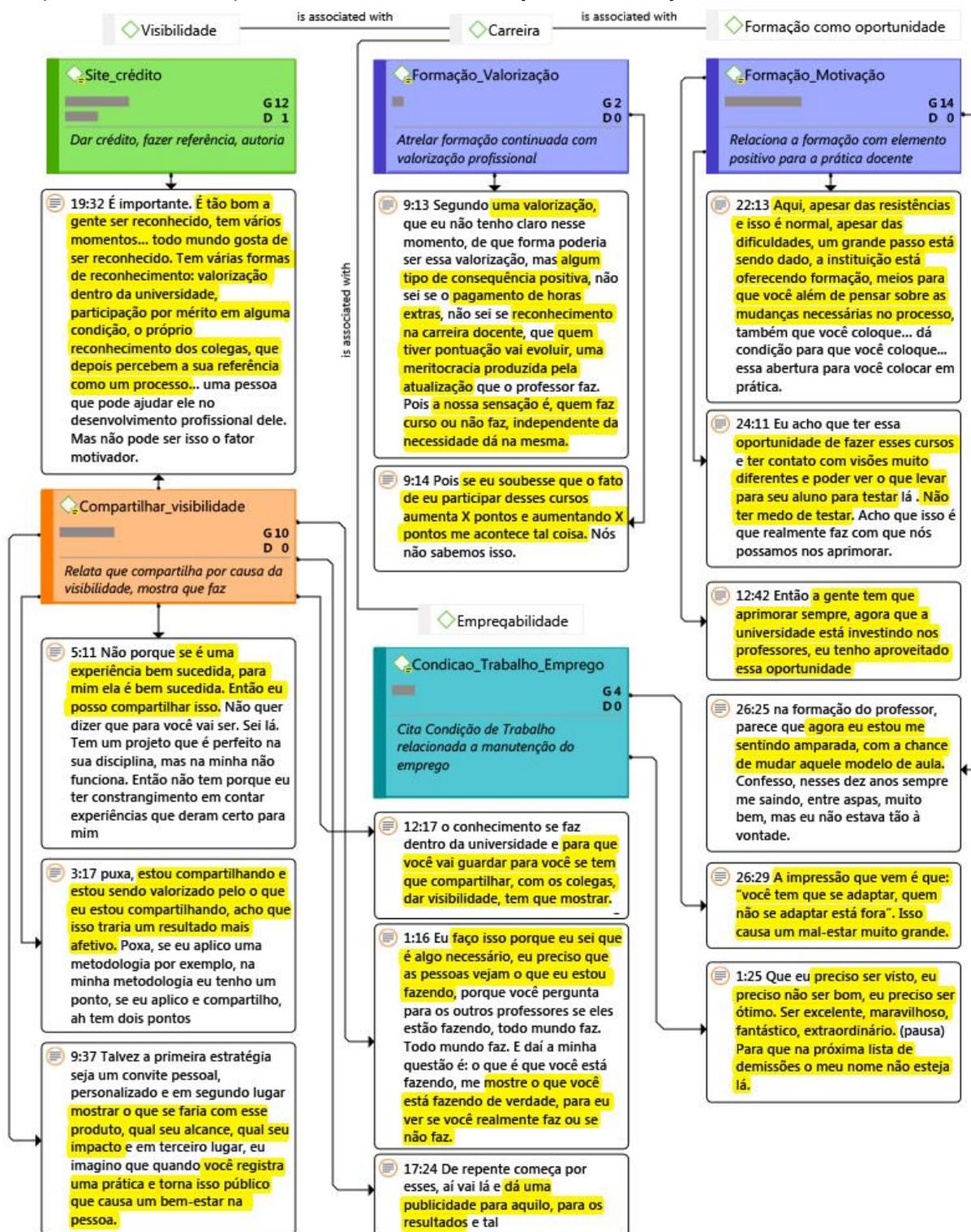
determinada tarefa administrativa, orienta acerca de processos relacionados ao trabalho docente ou como planejar uma disciplina.

Verificamos também que havia uma relação entre a forma como os participantes mais identificados com o estilo funcional viam o compartilhamento e como eles visualizavam uma aplicação para o *site*. Um participante que mencionou que o *site* seria útil para que ele visualizasse como aplicar uma determinada estratégia de ensino em sala de aula e refletisse como seria a adaptação para sua realidade, defendeu que o compartilhamento entre pares é fundamental para seu aprendizado. Isto foi recorrente entre professores que adotam uma perspectiva funcional (sujeitos 5, 13, 24, por exemplo), mas não pode ser verificado em relação àqueles participantes de pesquisa com estilo natural ou humano.

Esse estilo de compartilhamento pode (ou não) estar relacionado à visão de que, para valer a pena compartilhar, há que se ganhar algo com isso. Pode ser reconhecimento, notoriedade, visibilidade, estabilidade profissional ou qualquer questão relacionada à carreira e trajetória profissional do docente.

Por esse ângulo, foi possível ainda identificar uma relação bastante evidente entre compartilhamento, formação, visibilidade e valorização profissional ou incentivo no discurso e na trajetória profissional de um subgrupo dos professores participantes (FIGURA 28).

Figura 28 – A rede demonstra a existência de relação entre fatores que influenciam no compartilhamento de experiências, visibilidade, formação e a construção da carreira docente



Fonte: a autora (2018)

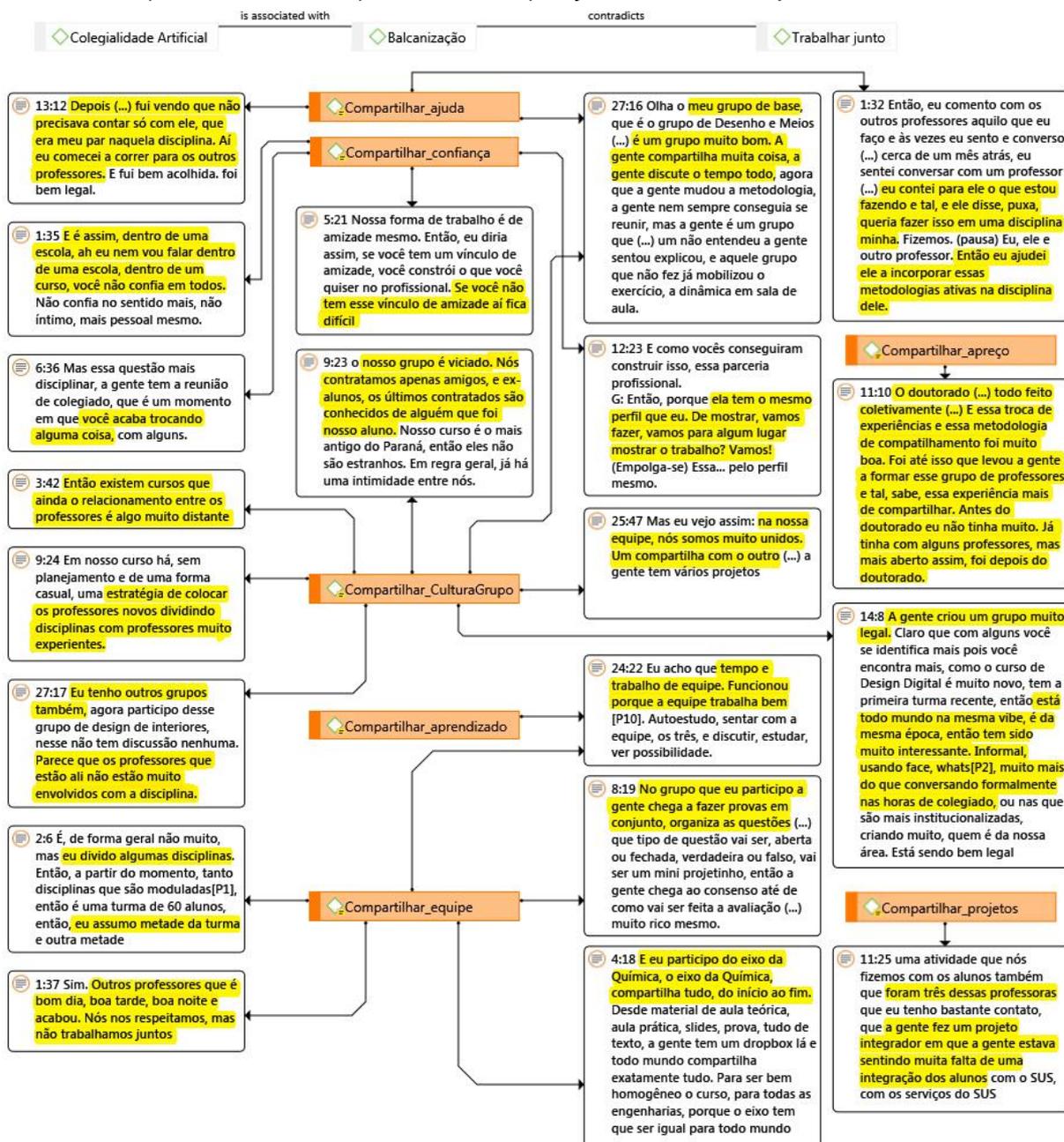
Ao inquirir sobre o histórico dos professores, pudemos determinar algumas relações entre trabalho e docência, pesquisa e docência, experiência e docência e condições de trabalho. Ao analisar essas questões, pudemos identificar um padrão

entre participantes que apresentavam um pensamento mais sistemático acerca da construção de sua carreira. Esses participantes demonstram forte apreço por sua trajetória profissional e mencionam isso enfaticamente em seus discursos. Alguns são provenientes do mercado de trabalho e foram para a sala de aula, outros continuam no mercado e atuam em simultâneo na docência. Muitos identificam no compartilhamento a potencialidade de reconhecimento profissional, estabelecendo uma associação entre empregabilidade, valorização e visibilidade.

Quando analisamos perfil a perfil cada um dos participantes da pesquisa não identificamos qualquer indício de despreço ou desprezo em relação ao compartilhamento entre pares. Esse “silêncio” dos professores universitários explicitou o quanto a colaboração está presente no discurso dos docentes como um valor. Entretanto, enquanto prática, isso não é uma realidade. Dizer que não considera a colaboração algo importante é como ir contra a um dogma, porém quando nos referimos aos outros professores, identificamos que a colaboração é deslegitimada. As Figuras 29 e 30 demonstram, respectivamente, o quanto a balcanização e a colegialidade artificial estão presentes no contexto do Ensino Superior e contradizem as práticas de trabalho conjunto, assim como existe resistência ao compartilhamento entre pares.

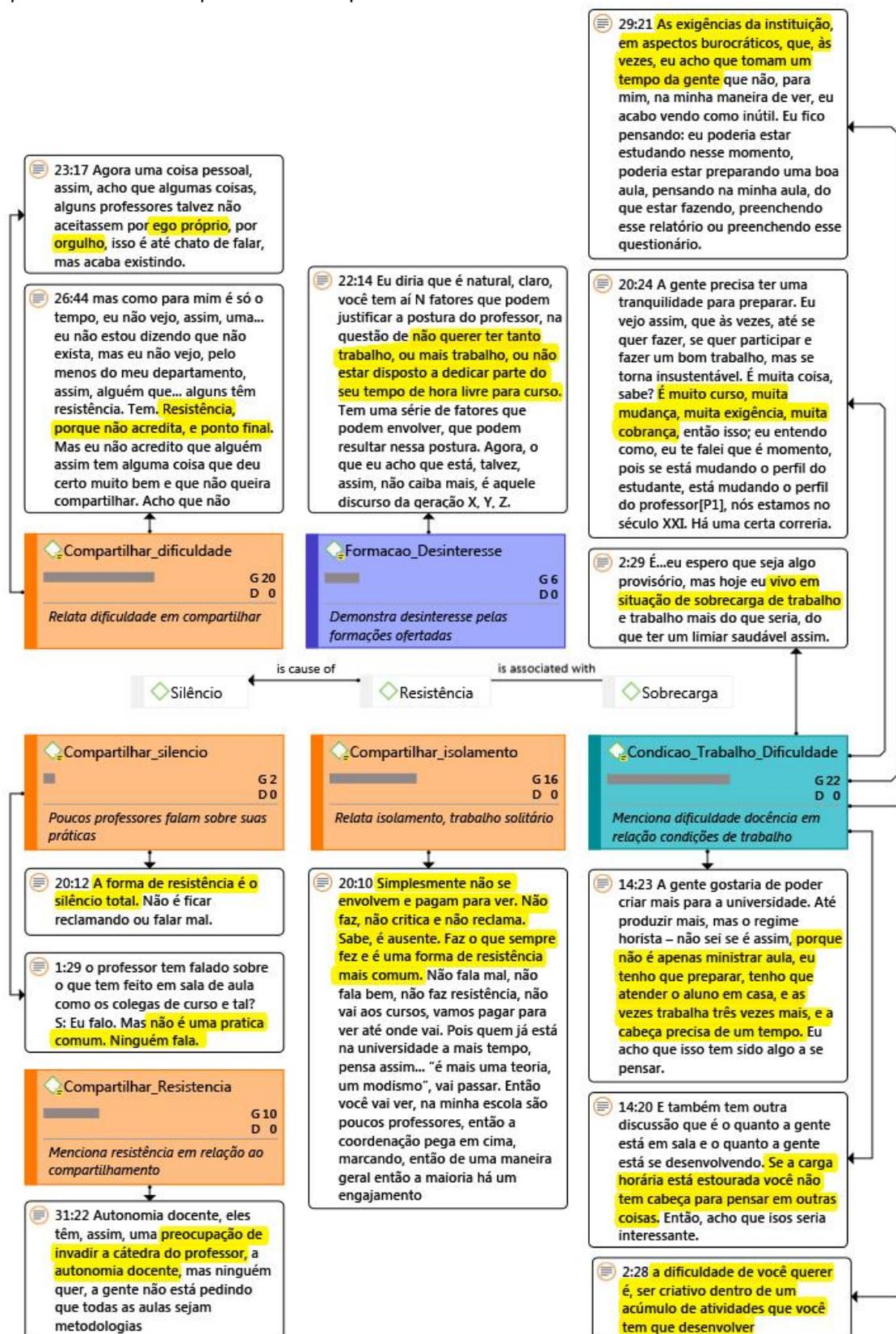
Tanto o comportamento e a visão individual do professor (FIGURA 30) quanto as práticas institucionais de uma IES podem originar fatores limitantes para a colaboração. O mesmo trabalho coletivo que pode se caracterizar por objetivos comuns, ser efetivo e promissor em determinados grupos e gerador de resultados significativos para os envolvidos, pode, por outro lado, estar relacionado à balcanização, ou seja, a criação de grupos impermeáveis e que exercem forte atuação política, o que enfraquece uma cultura colaborativa. Da mesma forma, por exemplo, reuniões ou a prática institucional de divisão de uma mesma disciplina entre docentes que pode estimular o trabalho conjunto, sob outra perspectiva, acarreta em colegialidade artificial (FIGURA 29).

Figura 29 – A rede demonstra o quanto a balcanização e a colegialidade artificial são fatores que limitam o compartilhamento entre pares em contraposição ao trabalho conjunto



Fonte: a autora (2018)

Figura 30 – A rede demonstra relação entre diversos fatores que geram resistência ao compartilhamento de experiência entre professores universitários

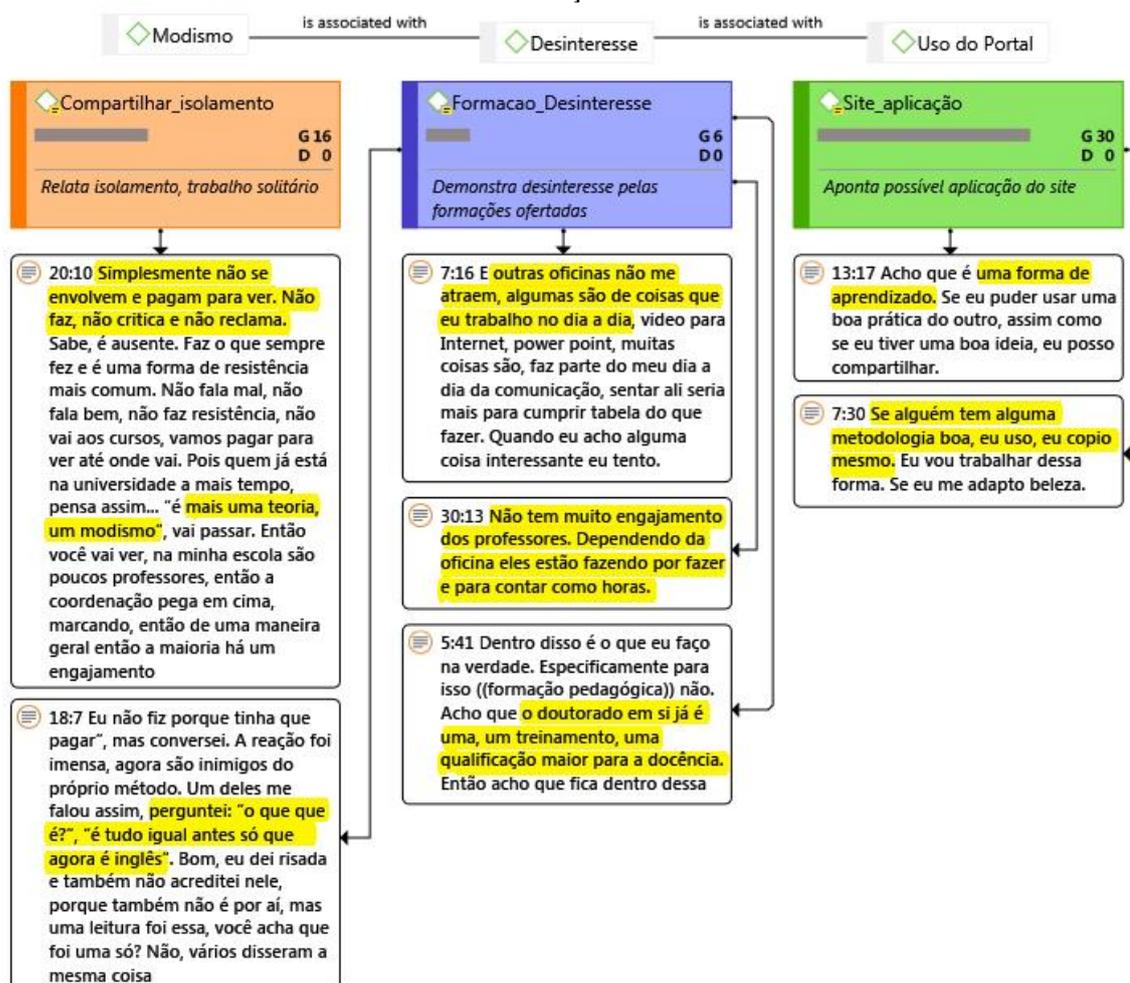


Fonte: A autora (2018)

A ação de resistência dos professores em relação ao compartilhamento entre pares é de se silenciar. Não participar, não evidenciar seu desinteresse, não criticar as atividades e eventos, não mencionar sua desaprovação em relação a um cenário que propõe mudanças, ajustes e adaptações.

Quando realizamos a amostragem teórica na pesquisa, deixamos de investigar apenas os professores que participavam voluntariamente de eventos de sociabilização de experiências práticas docentes para incluir professores que não participavam de eventos com essa finalidade. Nessa amostra, identificamos professores que, embora não tivessem participado desses eventos, estavam envolvidos com as ações de formação docente propostas na instituição e outros que demonstravam um baixo nível de envolvimento (FIGURA 31).

Figura 31 – A rede demonstra fatores que caracterizam o baixo envolvimento dos professores universitários em iniciativas institucionais de formação docente

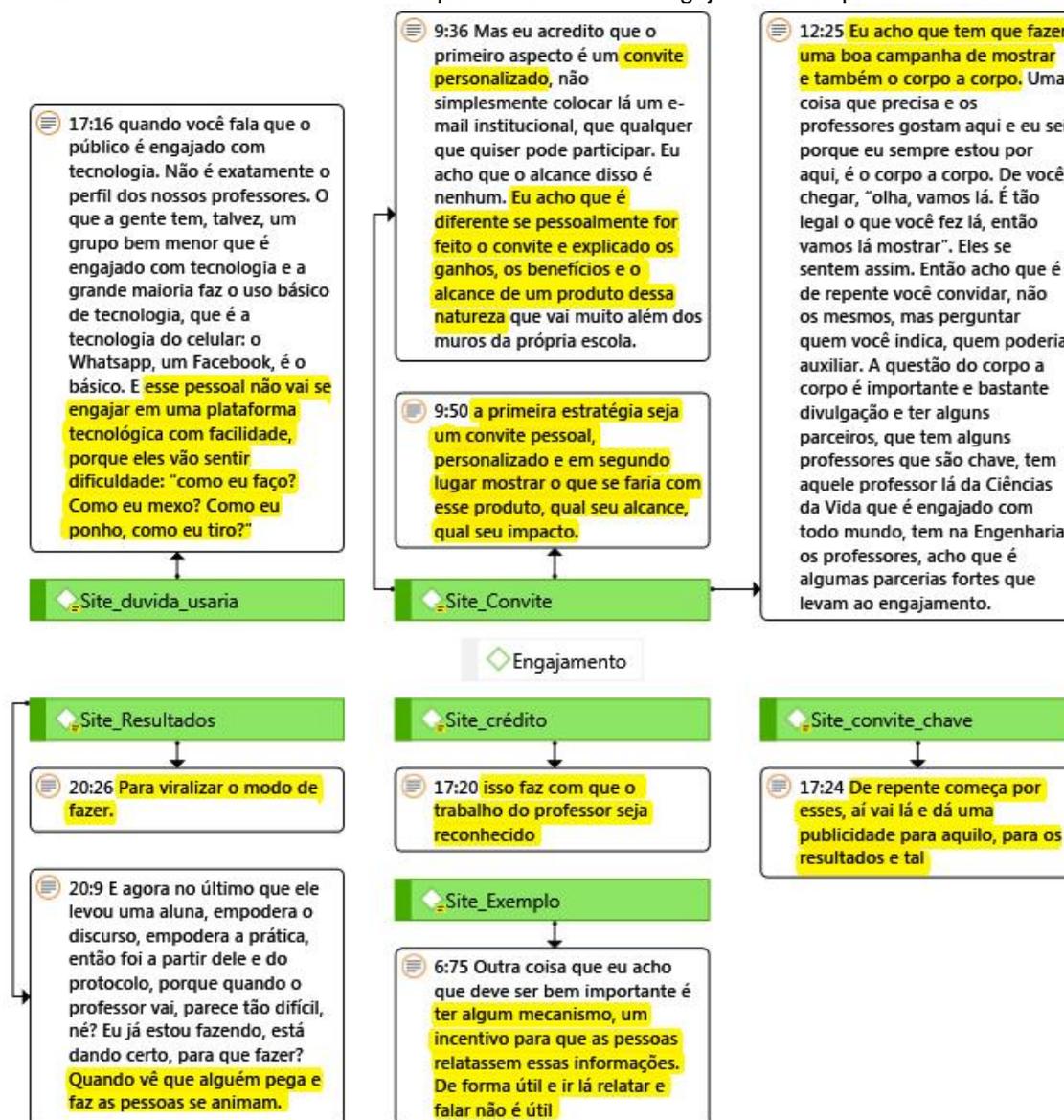


Fonte: a autora (2018)

Buscamos então compreender o que caracterizava esse baixo envolvimento e verificamos que parte da deslegitimação, desvalorização e desinteresse pelas iniciativas institucionais de formação era motivada por fatores como: (a) considerar um modismo, (b) incompreensão de conceitos ou fundamentos relacionados à educação, (c) ou dificuldade em estabelecer associações entre os temas e conteúdos das formações e sua realidade ou contexto de sua disciplina, (d) por acreditar que a formação não traz impacto em sua prática pedagógica, (e) foco na titulação e (f) por acreditar que deveriam ser adotadas ou fortalecidas ações como socialização de experiências, tutoria de professores mais experientes ou assessoria individual. Mesmo que a socialização tenha sido citada, os participantes pouco envolvidos mencionam o compartilhamento de forma protocolar, enfatizando amizades e grupos muito fechados com características específicas. Ao verificar as indicações desses participantes da pesquisa em relação ao portal, evidenciou-se um interesse bastante instrumental e funcional. Foram recorrentes menções a fonte de consulta, conteúdo e atualização associados a expressões como “economia de tempo”, ou “algo que efetivamente me interesse”.

Uma das motivações para a proposição do portal é seu potencial em sensibilizar os professores para o desenvolvimento profissional da docência. Nesse sentido, identificamos que a perspectiva mais funcional do portal atende ao grupo que precisa efetivamente ser atraído, ou seja, que apresenta baixo envolvimento em ações institucionais. Esse, evidentemente, é um dos grandes desafios relacionados aos programas e ações de desenvolvimento profissional docente (FIGURA 32).

Figura 32 – A rede demonstra os fatores que influenciam no engajamento do professor universitário



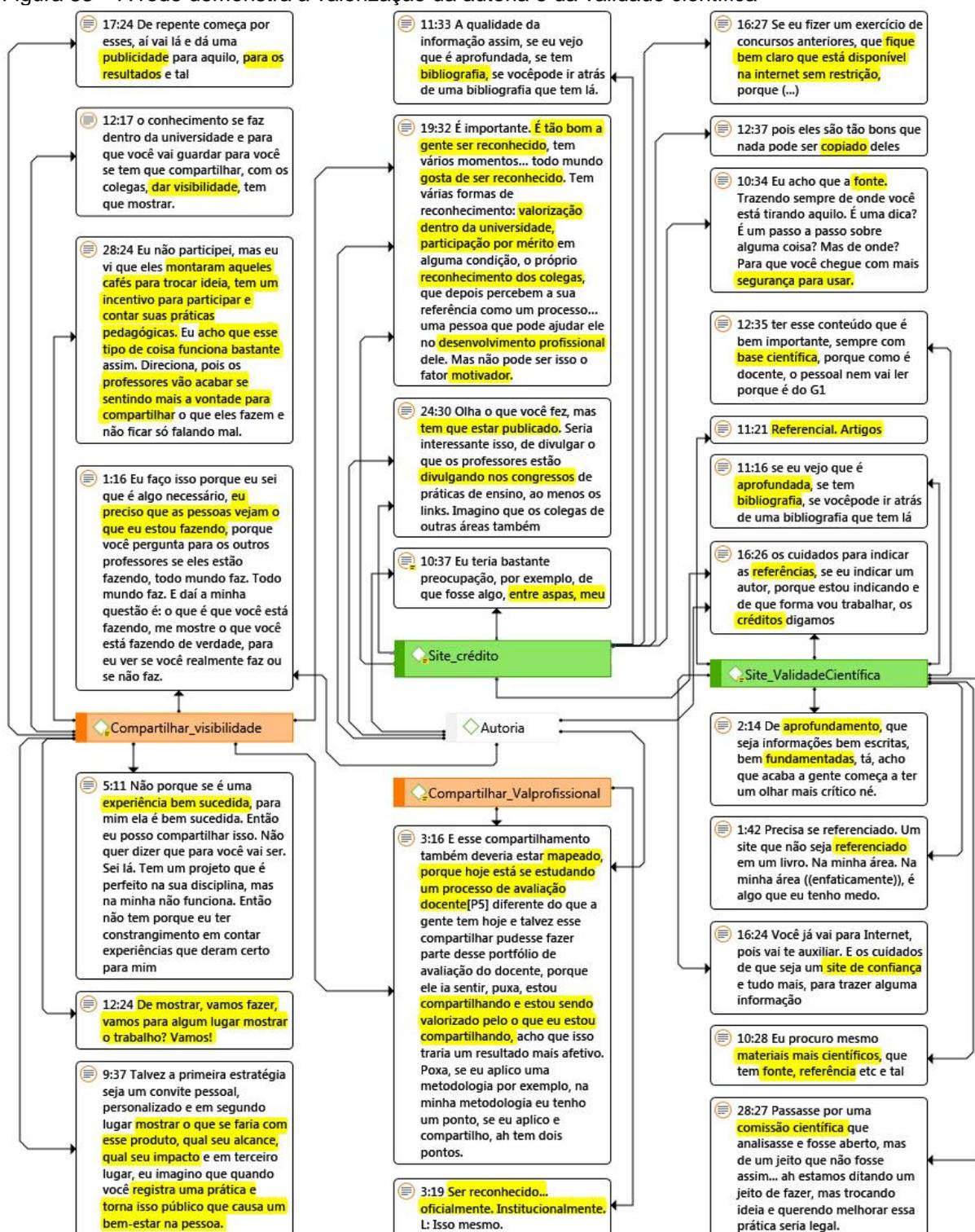
Fonte: a autora (2018)

Foram poucos os participantes (sujeitos 09, 12, 17) que conseguiram, objetivamente, emitir um posicionamento sobre diferentes modos de engajar os professores e mencionaram uma estratégia comum: a personalização do convite. Destacaram que a estratégia de divulgação, ao ser individualizada e pessoal, desencadeia parcerias efetivas nas quais os professores possam atuar como multiplicadores a partir da compreensão da natureza e dos ganhos da iniciativa. Dessa forma, se sentiriam construindo o portal, participando ativamente de sua produção. Outro elemento que pode ser associado ao engajamento está na valorização da autoria (FIGURA 33), ou seja, que a divulgação da experiência seja útil e traga reconhecimento ao professor. Também é necessário considerar que a

tecnologia pode ser uma barreira, o que enfatiza a importância de uma equipe de apoio e suporte (FIGURA 40).

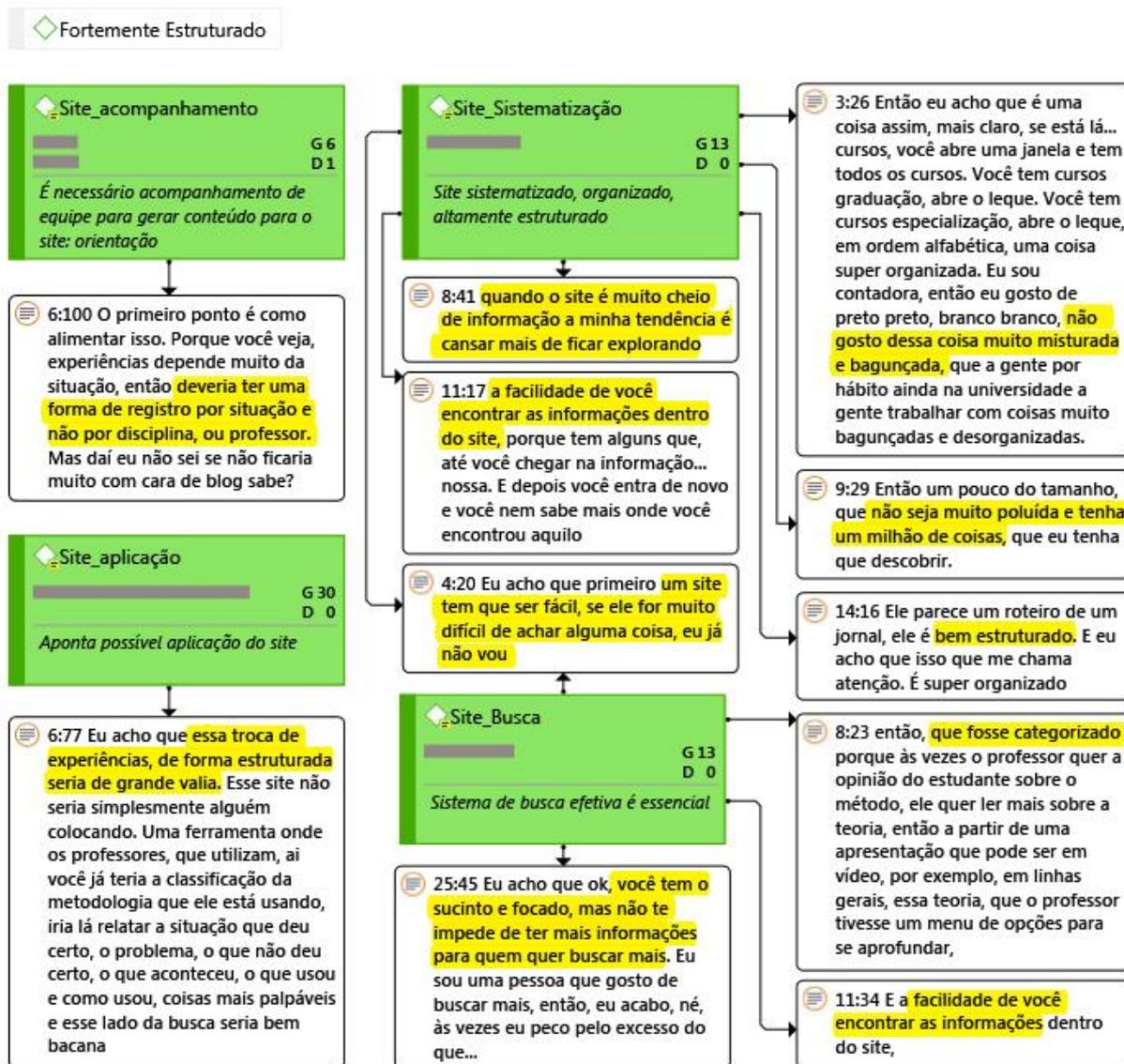
Dois características foram apontadas pelos professores universitários como essenciais na concepção de um portal voltado ao desenvolvimento profissional da docência: a validação científica (FIGURA 33) e que fosse fortemente estruturado (FIGURA 34).

Figura 33 – A rede demonstra a valorização da autoria e da validade científica



Fonte: a autora (2018)

Figura 34 – A rede apresenta as características apontadas pelos professores universitários como essenciais para um portal fortemente estruturado



Fonte: a autora (2018)

Os professores têm uma forte preocupação com a qualidade da informação prestada pelo portal e, portanto, há necessidade de que ela esteja bem fundamentada e tenha respaldo em referencial teórico atualizado acerca da temática abordada. Aprofundamento, indicação de referências bibliográficas para continuidade dos estudos e confiabilidade são questões abordadas pelos participantes da pesquisa. O sujeito 16 até evidencia que é essencial fundamentar teoricamente a experiência docente apresentada. Nitidamente há uma correlação entre titulação dos participantes e menções relacionadas ao rigor e validade científica do *site*.

Associada a esta questão de validade científica, confiabilidade e indicações de referências está a perspectiva de autoria. Há uma preocupação com referenciar livros, artigos e materiais instrucionais que são utilizados para dar respaldo teórico, na mesma medida em que se solicita o cuidado de indicar os autores das experiências relatadas, para não existir apropriação indevida tanto das ideias do professor que está descrevendo a experiência, quanto de outros que possam estar envolvidos e ser citados. Isto é essencial para que possa se efetivar reconhecimento e valorização por parte dos colegas, o que remete a questão de visibilidade já mencionada.

A autoria também está relacionada ao fato de publicação acadêmica acerca da experiência com artigos ou relatos de experiência em congressos de práticas de ensino, muito comuns em diferentes áreas do conhecimento.

É interessante destacar a preocupação com registro, produção e publicação de artigos científicos baseados nas experiências dos professores com diferentes estratégias e técnicas de ensino foi mencionada na observação participante. Aventamos até mesmo que o auxílio na produção de conhecimento acerca das experiências – por meio de equipe de acompanhamento para o portal, o que facilitaria a organização, poderia ser um motivador acerca do uso (consulta) e também da participação do professor. Foi recorrente a afirmação dos docentes ao relatar sua experiência de que desejam divulgar cientificamente a experiência, mas que têm outras prioridades.

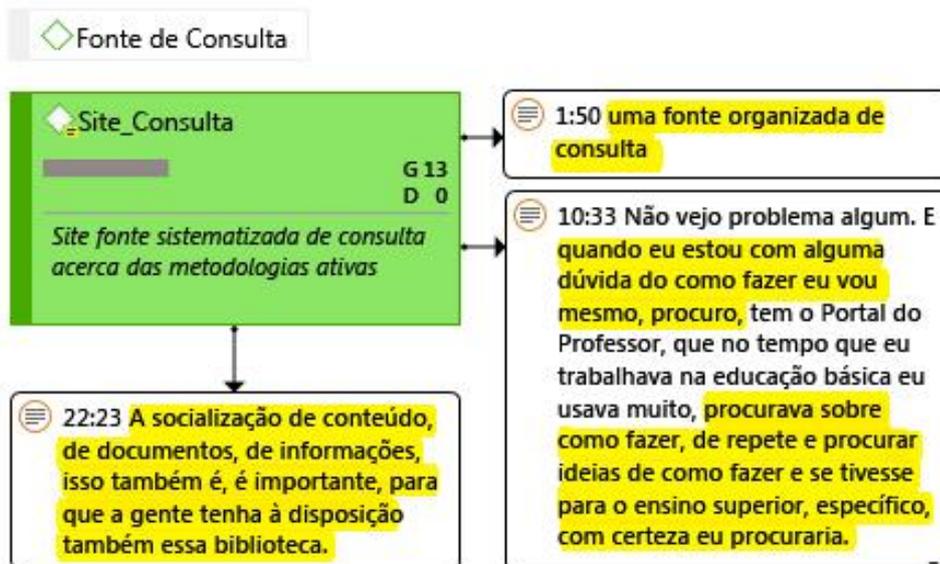
Embora os participantes tenham demonstrado dificuldades em apresentar características específicas do que tem apreço ou valorizam como usuários de Internet, alguns elementos ficaram explicitados, como a necessidade de uma forte sistematização do portal. Os professores entendem esta sistematização como uma organização que facilite o acesso e o entendimento das informações que lhe são úteis. Sugerem, por exemplo, uma rígida categorização dos conteúdos apresentados no *site*, uso de palavras-chave, organização por dificuldades encontradas e não apenas por nomenclaturas relacionadas as experiências e hierarquização por materiais mais acessados e visualizados.

A simplificação está, portanto, tanto em relação a uma forte classificação das informações quanto em não sobrecarregar com dados que não consideram úteis ou coerentes com a finalidade do portal. Também enfatizam a necessidade de um sistema de busca eficiente – por isso as categorizações, e *menus* de opções que

permitam encontrar com agilidade o que os usuários consideram pertinente, independente se é uma informação rápida ou algo aprofundado.

Constatamos, ao analisar com que finalidade os professores universitários usariam o portal, os fatores: fonte de consulta (FIGURA 35), para buscar informações precisas (FIGURA 36) e exemplos de como fazer (FIGURA 37).

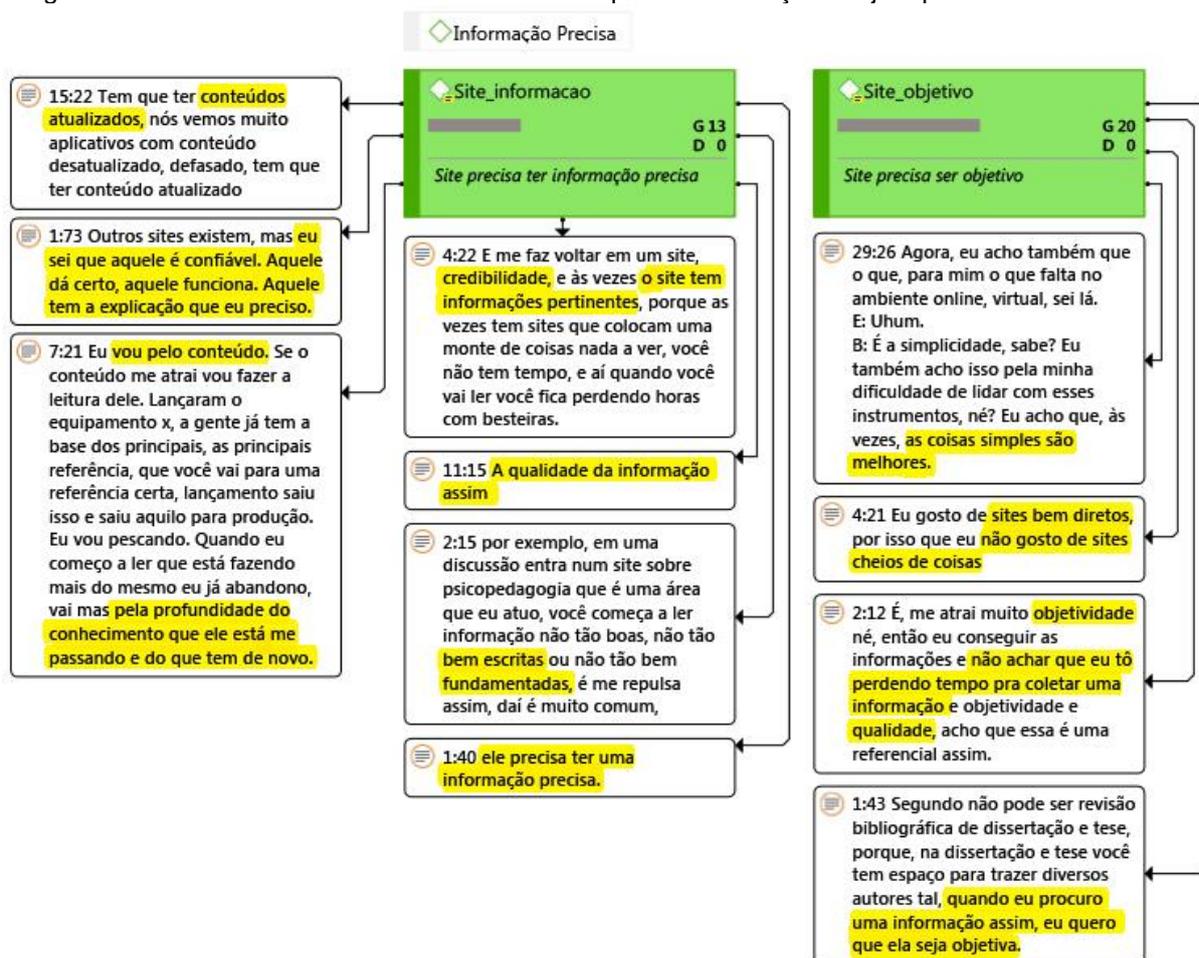
Figura 35 – A rede demonstra que uma das principais aplicações do portal é ser fonte de consulta



Fonte: a autora (2018)

O portal serviria como fonte organizada de consulta que permita ao professor encontrar ideias, sanar dúvidas de como aplicar diferentes estratégias de ensino, bem como acessar diferentes materiais destinados à formação para a docência tanto estruturados por assessores pedagógicos como por seus pares. Logo, para que sejam consultadas, as informações prestadas tem que ter qualidade (FIGURA 36).

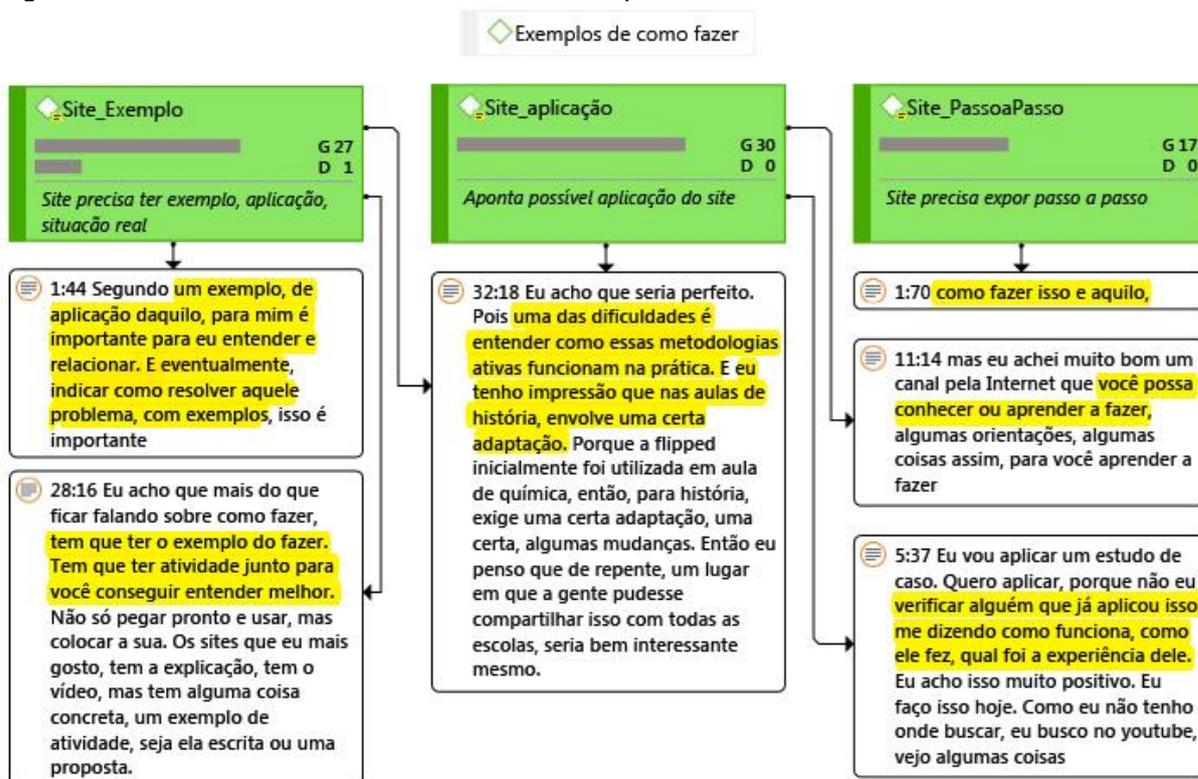
Figura 36 – A rede demonstra a necessidade de que as informações sejam precisas no Portal



Fonte: A autora (2018)

As informações devem ser pertinentes, atualizadas, precisas, confiáveis, concisas, objetivas, bem fundamentadas e bem redigidas. E para que sejam mais prestigiadas devem estar ilustradas com exemplos, ou seja, materiais que mostrem concretamente o processo que possibilitou o planejamento e execução de determinada experiência em sala de aula (FIGURA 37).

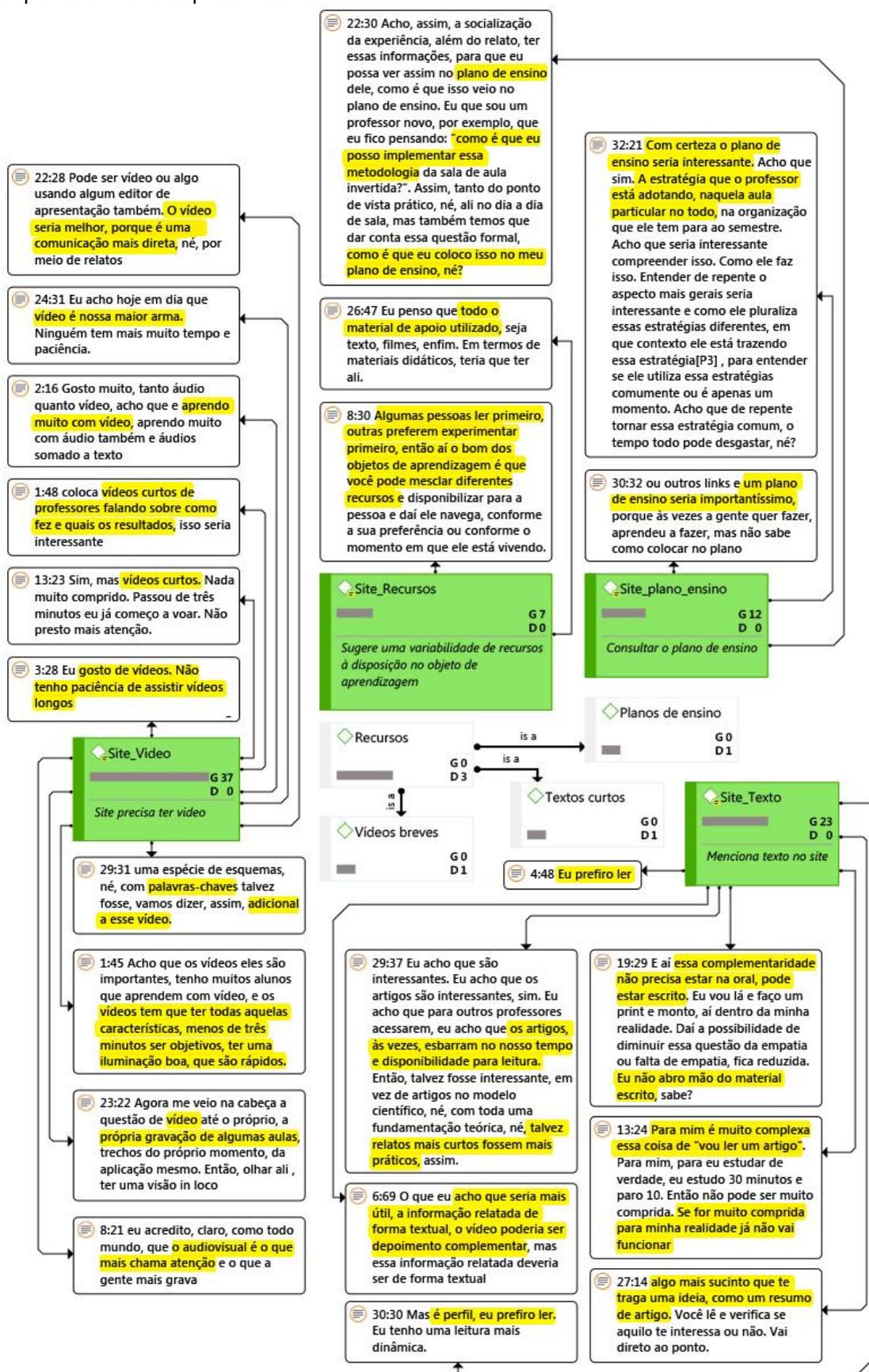
Figura 37 – A rede demonstra necessidade de exemplos de como fazer no Portal



Fonte: A autora (2018)

Os professores alegam que para compreender e relacionar com sua realidade de sala de aula é importante que a forma de registro da experiência seja detalhada e que esteja evidente como foi sua operacionalização. Um dos participantes que declara que “mais do que ficar falando sobre como fazer, tem que ter o exemplo do fazer”. Como exemplos, portanto, está o entendimento de materiais e de outros dispositivos (FIGURA 38) que possam demonstrar com clareza como a experiência foi realizada pelo professor, assim como seus impactos. Como dispositivos a serem aplicados no portal, os participantes ratificaram a necessidade de diversidade – tendo em vista os diferentes perfis do público-alvo, mais especificamente, os vídeos breves, os textos curtos, os planos de ensino, com a possibilidade de que sejam realizados comentários, ou seja, que exista troca de ideias entre os usuários.

Figura 38 – A rede demonstra que recursos os professores universitários consideram essenciais para expor os conteúdos presentes no Portal



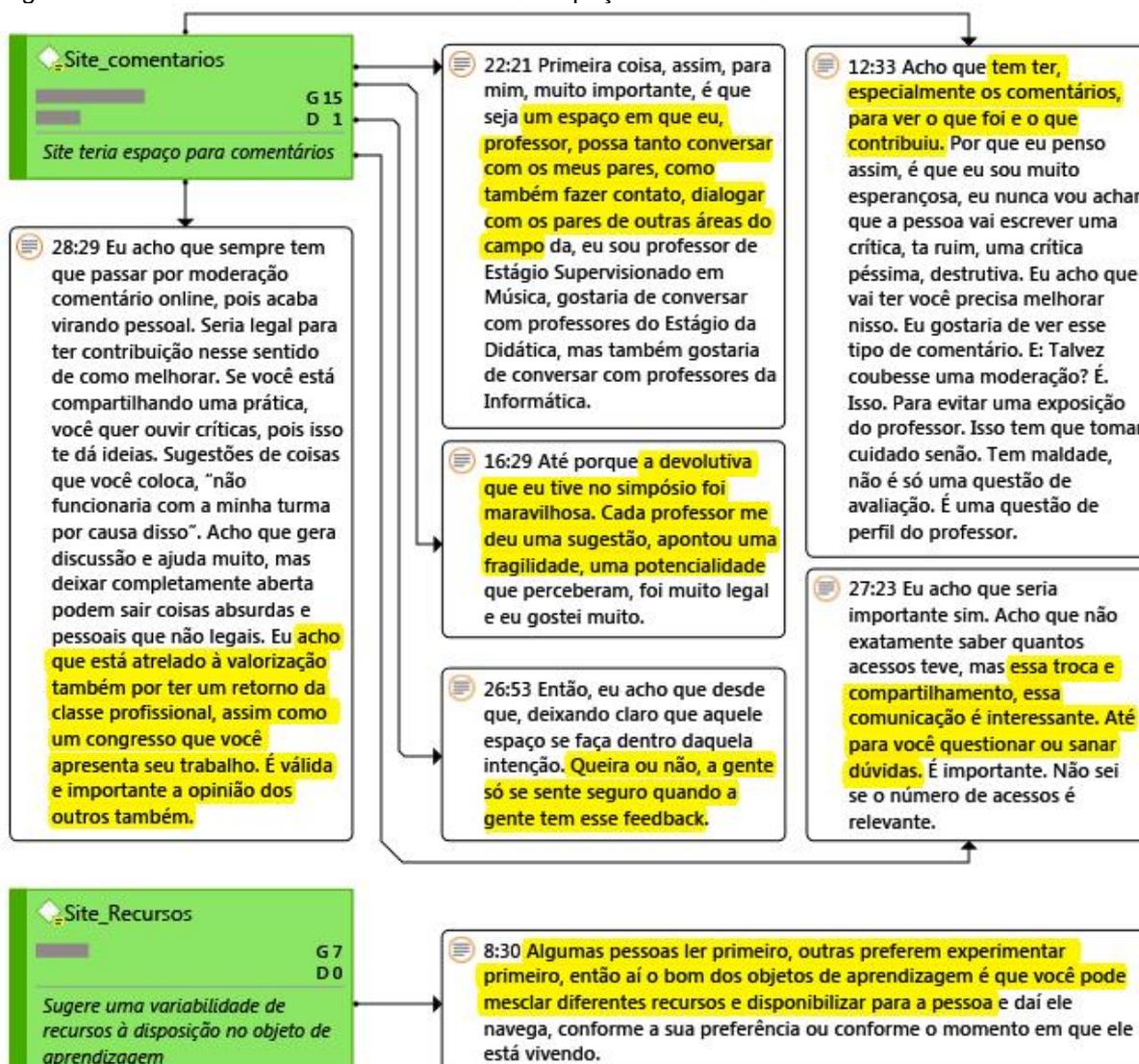
Os vídeos, desde que breves – de pouca duração, e com qualidade na produção, especialmente captação e edição de imagens –, são valorizados pelos professores por terem a potencialidade de trazer de forma objetiva um relato de experiência de seus pares. Há a sugestão de uso de palavras-chave associadas ao conteúdo apresentado. Alguns professores participantes (quatro) mencionam que não têm hábito, tempo ou não consideram os vídeos atrativos. Entretanto, mesmo estes que não são potenciais expectadores de vídeos instrucionais acreditam que os produtos audiovisuais têm forte poder de atração – por unirem áudio e vídeo, pelo potencial de demonstração por meio de imagens e de concisão ou objetividade que dariam aos relatos de experiências.

O plano de ensino, por sua vez, é considerado fundamental pelos professores para entender o contexto da aplicação de determinada estratégia de ensino, como se insere ao longo do processo da disciplina e do tempo do semestre, assim como se constitui de forma operacional a experiência pedagógica registrada em um plano (documento) que a sistematiza e apresenta de maneira oficial aos estudantes e à instituição.

Embora os professores considerem o relato de experiência por escrito importante, mencionam que não têm tempo de ler e que por isso, preferem uma abordagem mais rápida. Valorizam, portanto, a diversidade de recursos, reconhecem que há potencialidades para cada um deles e que é importante que estejam articulados, pois são complementares como materiais instrucionais. Entendem também que os professores têm perfil e impressões diferentes, portanto, enquanto alguns têm apreço por vídeos e materiais mais visuais, outros ainda creditam praticidade e credibilidade ao texto. O relato escrito é valorizado e legitimado, apesar de existir uma forte pressão para que seja conciso.

Para os diferentes recursos já citados, deve existir ainda a possibilidade de que os professores possam tecer comentários em relação aos relatos dos pares (FIGURA 39).

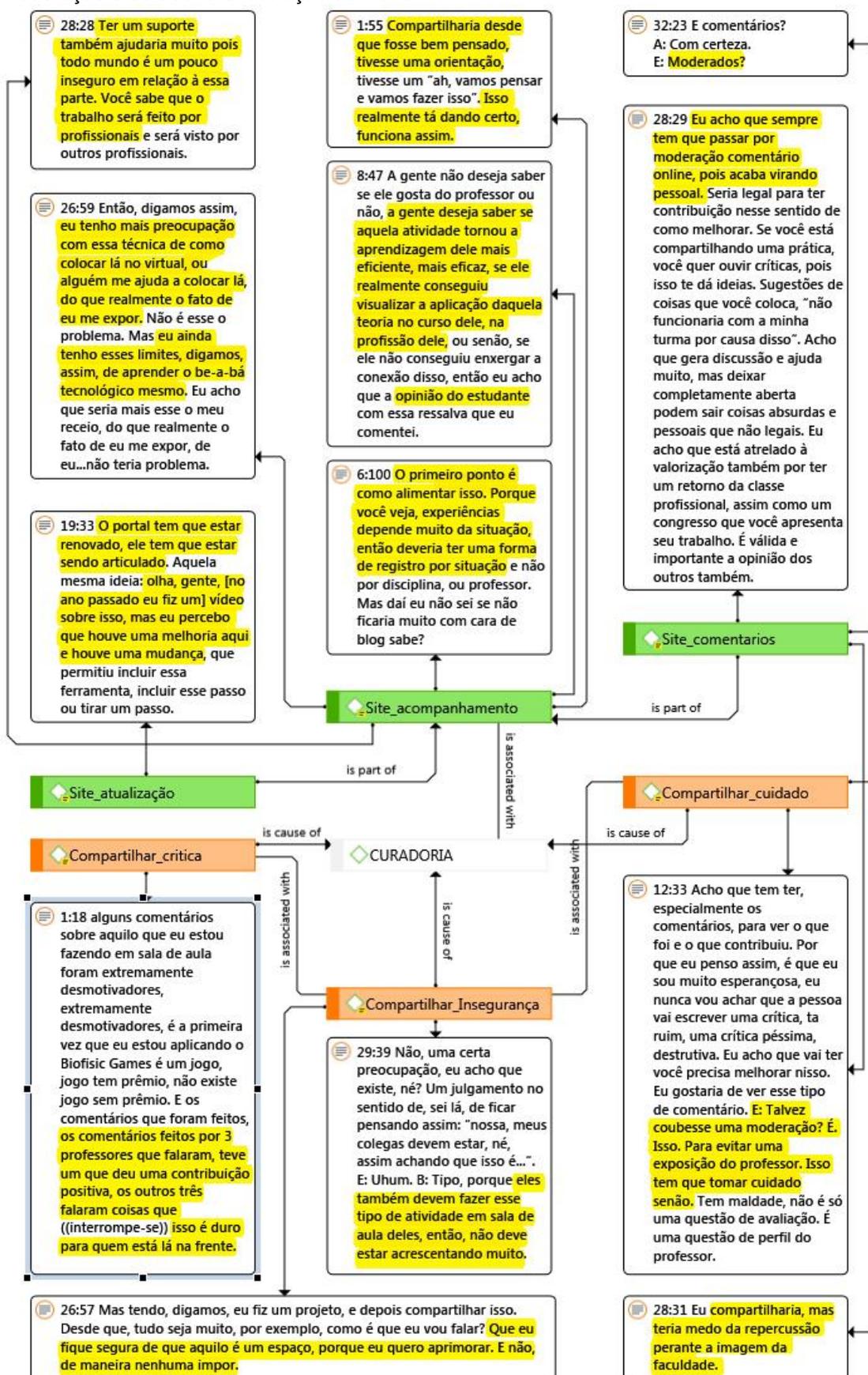
Figura 39 – A rede evidencia a necessidade de espaço de comentários no Portal



Fonte: A autora (2018)

O participante 16 mencionou com estima sua vivência durante evento de sociabilização de experiências em que, após apresentar sua prática, ouviu dos colegas profissionais uma devolutiva. Coincidentemente, estávamos observando esse relato neste evento específico e identificamos que houve, realmente, uma boa interlocução, uma troca sensata de sugestões e, conseqüentemente, grande satisfação. Nesse mesmo sentido, outros professores que consideram essenciais que exista um espaço para registro de comentários, como uma resposta a experiência relatada, têm uma perspectiva bastante natural do compartilhamento. Outros, entretanto, reportam que os comentários permitem que seja estabelecido um diálogo com os pares, mas que há a necessidade de moderação. (FIGURA 40)

Figura 40 – A rede demonstra que os professores julgam necessário acompanhamento, apoio, moderação e curadoria em relação ao Portal



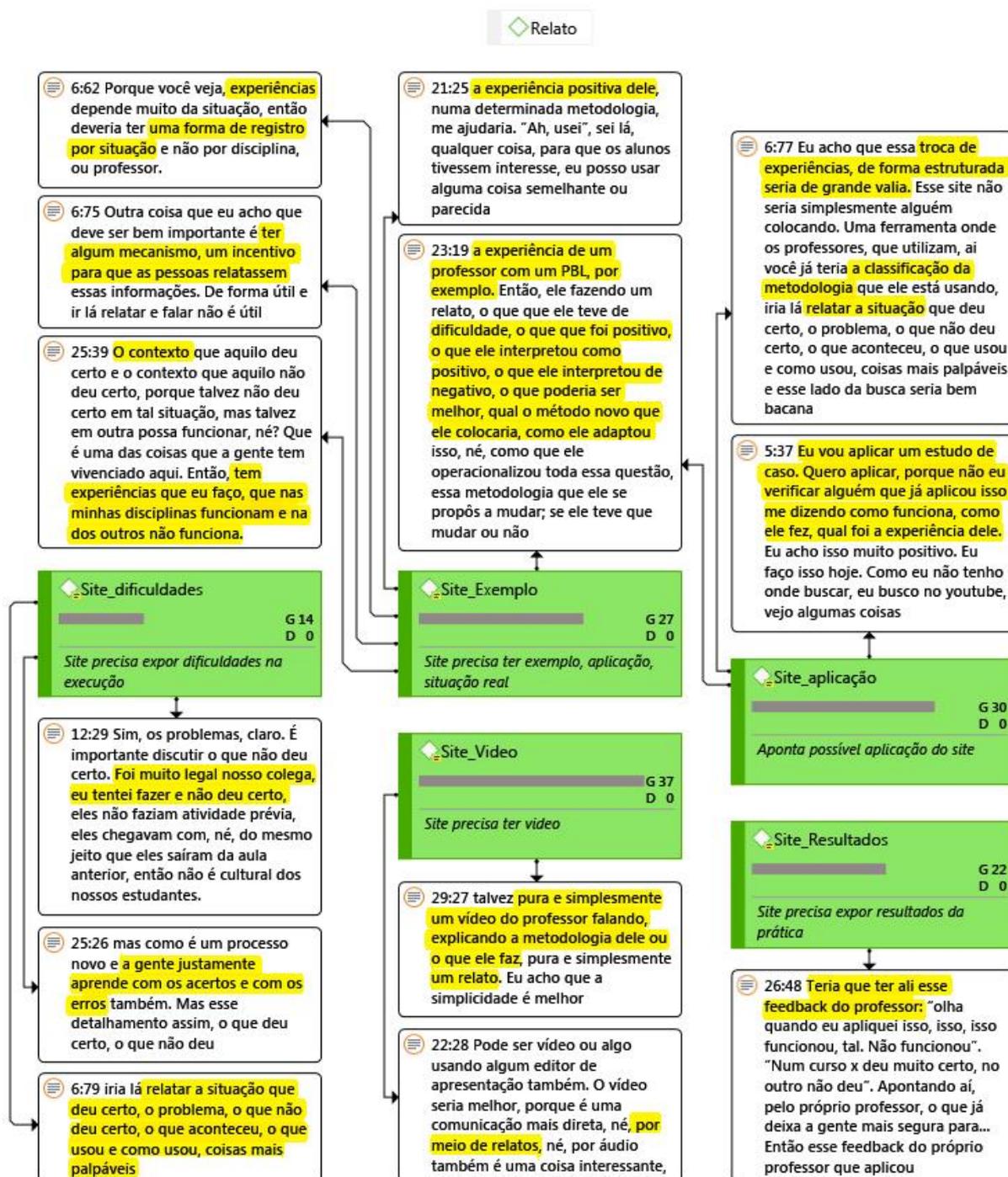
Fonte: A autora (2018)

Tanto a moderação, quanto a curadoria de materiais e experiências, assim como a produção e alimentação do conteúdo são atividades a ser realizadas por meio de uma equipe multidisciplinar. As condições de trabalho enunciadas por praticamente todos os professores universitários, assim como menções acerca de sua relação com tecnologia, sinalizam que, sem suporte profissional, eles não conseguiriam participar do portal.

Os recursos citados pelos professores para que estejam disponíveis no portal requerem: revisão textual, preparo dos materiais instrucionais com dispositivos de orientação de leitura e adaptações para potencializar sua compreensão, reuso e redistribuição, captação de imagem e áudio com qualidade, edição de imagens, pesquisa e curadoria de referências bibliográficas e materiais complementares, moderação de comentários para controle da repercussão das experiências, evitar desgastes pessoais e profissionais e tomada de precauções para evitar exposições negativas desnecessárias que possam gerar desmotivação (individual) ou desmobilização (coletiva).

Os professores precisam ser orientados para elaborar os relatos e há a necessidade não apenas de alimentar o portal, mas também de manter as experiências relatadas atualizadas e relevantes, pois podem constantemente ser usadas como fonte de consulta. Até mesmo para orientar a constituição dos relatos é importante que exista um suporte de equipe, pois a estruturação de um roteiro, mesmo que não seja rígido, auxilia que o professor realize o relato coerentemente com a finalidade do portal e atendendo aos anseios dos usuários. A Figura 41 destaca o quanto o relato é legitimado como estratégia para transmitir as informações acerca de determinada prática.

Figura 41 – A rede demonstra como os professores consideram importante a inclusão de relatos no Portal



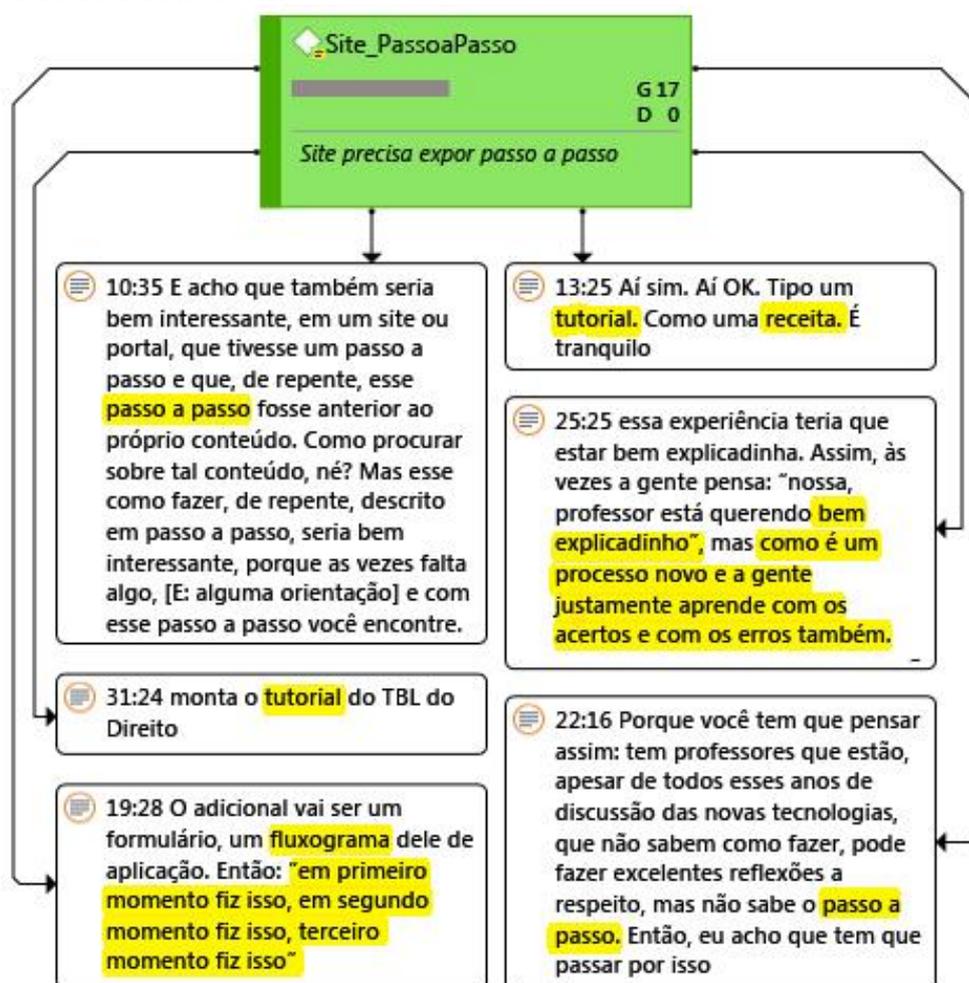
Fonte: A autora (2018)

Os participantes da pesquisa enfatizam que é importante partir dos problemas e das dificuldades em relação às diferentes práticas do professor universitário em sala de aula e não apenas dos casos de sucesso. Por isso os relatos dos pares são valorizados, por terem como potencialidade compreender como determinada estratégia funciona na prática, no concreto. Não são apenas

prescritivas, mas trazem a realidade do professor e dos estudantes impactados pela prática. Uma experiência real, em que o emissor é um profissional que vivencia um cenário semelhante e pode descrever como funciona, quais materiais lhe foram úteis, o que usou ou não usou e que problemas enfrentou. Ao verificar que um colega utilizou determinada estratégia é possível que exista um estímulo e um maior ânimo do docente para experimentá-la, difundindo um modo de fazer diferente e promovendo inovações que sejam viáveis.

Os professores salientaram que um passo a passo deveria ser apresentado (FIGURA 42) como um tutorial para orientar a aplicação da estratégia.

Figura 42 – A rede demonstra que os professores universitários consideram a inclusão de tutoriais/Passo a Passo no Portal



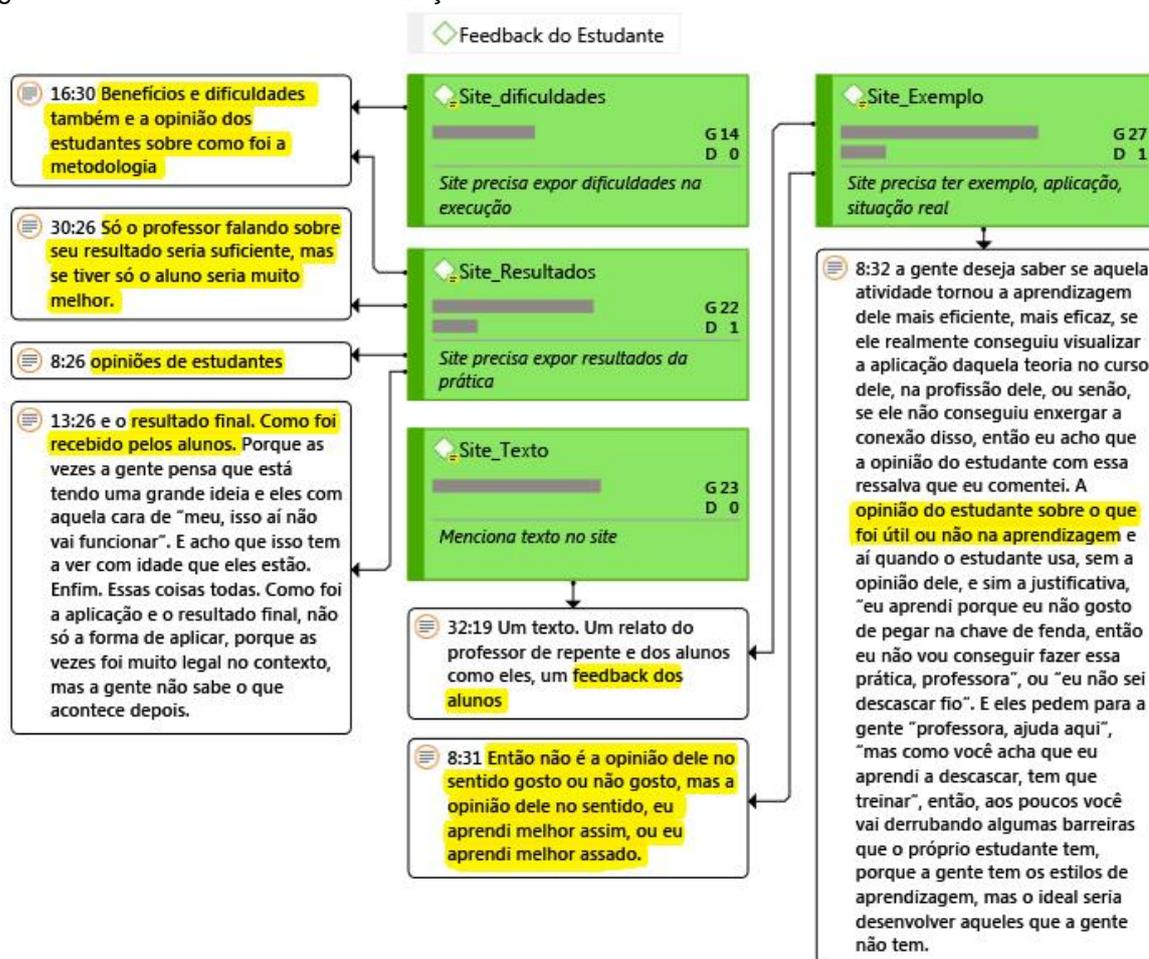
Fonte: a autora (2018)

O passo a passo atende a perspectiva de que o portal precisa ser útil para que seja acessado e, neste sentido, ter clareza na exposição das informações é fundamental. Desta forma, com orientações precisas, o professor se sente mais

seguro tanto em replicar como em adaptar estratégias e técnicas de ensino, por exemplo, que estejam sendo adotadas por outro docente.

Assim como quando definiram o que seria um bom professor, destacando que são aqueles que estão focados nos estudantes, os participantes da pesquisa não deixaram de salientar o quanto a voz do aluno que vivencia determinada prática junto com o docente é vital para a concepção do portal (FIGURA 43).

Figura 43 – A rede demonstra valorização ao *feedback* do estudante



Fonte: a autora (2018)

Os professores afirmam que ter dados legítimos acerca dos impactos das experiências pedagógicas nos estudantes seria muito interessante e fundamental para se ter clareza de como fomentar bons resultados de aprendizagem.

Em um dos relatos observados, o professor destacou que o grande desafio em aplicar uma estratégia de ensino com a qual ele não estava plenamente familiarizado era a necessidade permanente de realizar ajustes no percurso da disciplina, atendendo as demandas dos estudantes ou ainda a cada grupo novo de

alunos. Outro mencionou a dificuldade em fomentar o hábito de estudo no estudante e aumentar a confiança dele em sua capacidade de autoestudo.

Em outro momento da programação de um desses eventos de socialização de experiências docentes, houve a participação de alunos que vivenciaram certas inovações pedagógicas propostas por seus professores em disciplinas específicas. Visivelmente as impressões dos estudantes e os resultados que eles apontaram em relação ao seu processo de aprendizagem geraram grande atenção do público presente. Os participantes da pesquisa consideraram essencial não apenas os frutos da experiência, mas compreender em que contexto se obteve determinado resultado e o que os estudantes apontam como positivo ou negativo.

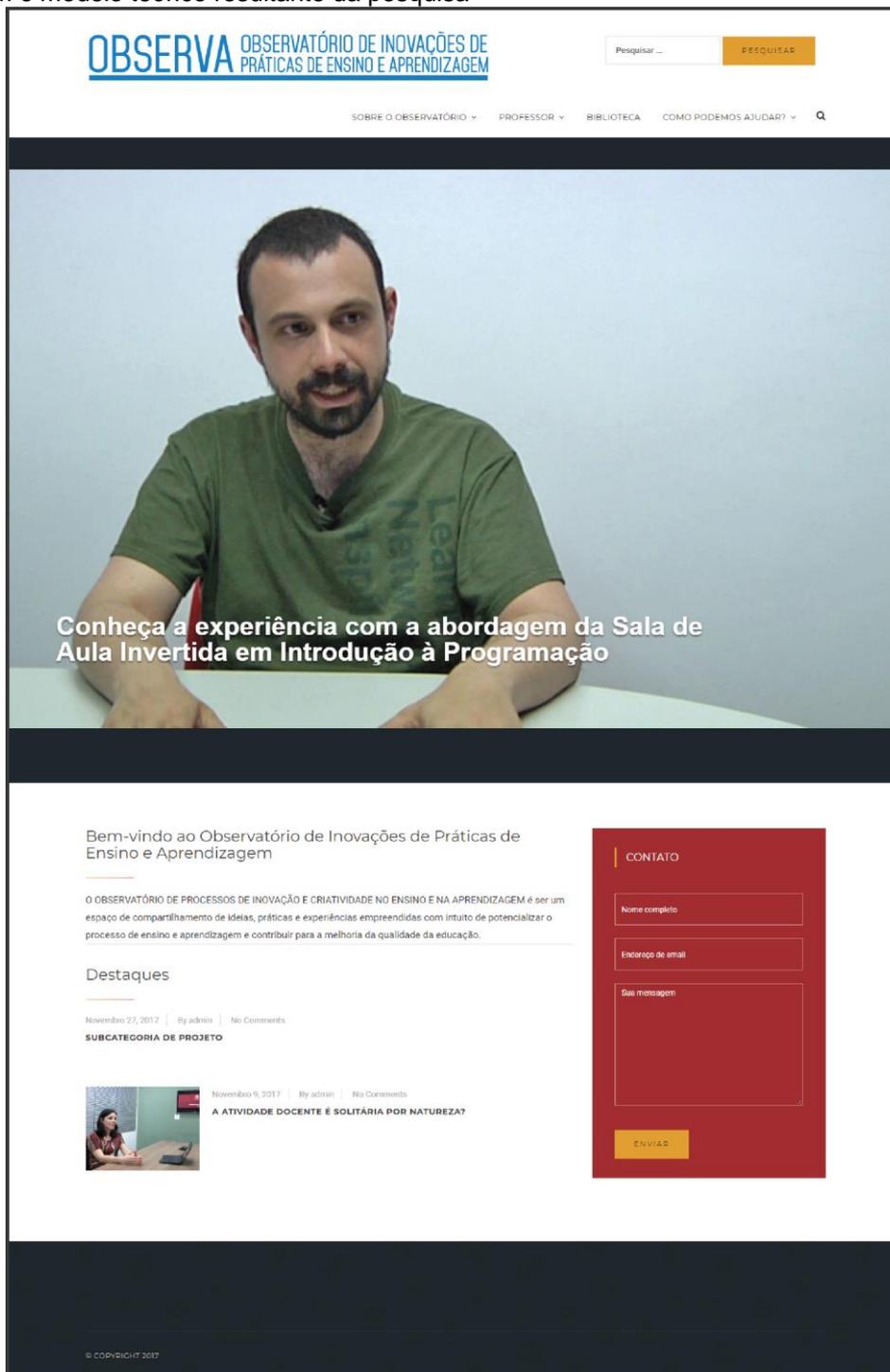
Com base nos resultados apresentados a partir da pesquisa empírica realizada com 32 professores universitários entrevistados, junto ao constructo teórico da temática, concebemos um piloto do objeto de aprendizagem (FIGURAS 44 e 45), atendendo a teoria enunciada.

Figura 44 – Mapa do portal (www.observatoriodepraticas.com.br) elaborado como piloto de acordo com o modelo teórico resultante da pesquisa



Fonte: a autora (2018)

Figura 45 – Página inicial do portal (www.observatoriodepraticas.com.br) elaborado como piloto de acordo com o modelo teórico resultante da pesquisa



Fonte: a autora (2018)

Diferentemente da versão de 2014, exposta nas incursões preliminares desse relatório junto à apresentação da metodologia de pesquisa, este portal foi desenvolvido atendendo aos conceitos presentes neste capítulo de apresentação de resultados (FIGURA 46).

Figura 46 – Página interna do portal (www.observatoriodepraticas.com.br) com relato de experiência sobre sala de aula invertida

The screenshot shows the OBSERVA website interface. At the top, the logo reads "OBSERVA OBSERVATÓRIO DE INOVAÇÕES DE PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM". A search bar is located in the top right corner. Below the header, there are navigation links: "SOBRE O OBSERVATÓRIO", "PROFESSOR", "BIBLIOTECA", and "COMO PODEMOS AJUDAR?".

The main content area features a video of Prof. Bruno Campagnolo de Paula, a man with a beard wearing a green t-shirt, sitting at a table. To the right of the video, a profile box identifies him as "PROF. BRUNO CAMPAGNOLO DE PAULA" and provides his email address: "bruno.paula@pucpr.br".

Below the video, the title of the article is "Conheça a experiência com a abordagem da Sala de Aula Invertida em Introdução à Programação". A sub-headline reads: "O professor Bruno Campagnolo de Paula conta o que é e como utiliza a Sala de Aula Invertida (flipped classroom) com estudantes universitários da PUCPR".

The main text begins with: "Um dos desafios do ensino universitário é consolidar uma transformação de aluno em estudante, o que implica no desenvolvimento de uma autonomia de estudo e uma responsabilidade efetiva em relação ao seu processo de aprendizagem. Neste sentido, a abordagem da Sala de Aula Invertida é quase jogar o aluno na água para ensiná-lo a nadar."

On the right side of the page, there are two additional sections: "SÍNTESE" which includes a thumbnail for a document titled "SALA DE AULA INVERTIDA Síntese", and "MATERIAIS PARA DOWNLOAD" which lists "Plano de Ensino".

Fonte: a autora (2018)

A Figura 47 apresenta o destaque para a autoria, ou seja, qual professor realizou a experiência e seu contato para favorecer a interlocução com os pares; a prevalência de textos curtos, a organização dos relatos escritos integrados ao vídeo e a imagem do professor. Há um espaço para inclusão do plano de ensino, dispositivos que orientam a consulta a outras fontes (artigos) para indicação de leitura e aprofundamento dos estudos sobre a estratégia de ensino e ainda o *feedback* do estudante, enfatizando pontos favoráveis e desfavoráveis relacionados a prática realizada pelo professor.

Figura 47 – Página interna do portal indicando atendimento às orientações do modelo teórico resultante da pesquisa

The figure shows three screenshots of a website page, with red arrows pointing to specific features labeled on the right. The labels are: AUTORIA, TEXTOS CURTOS, RELATOS, PLANOS DE ENSINO, FONTE DE CONSULTA, VÍDEOS BREVES, and FEEDBACK DO ESTUDANTE.

AUTORIA: Points to the author information: PROF. BRUNO CAMPAGNOLO DE PAULA, with email bruno.paula@puocpr.br.

TEXTOS CURTOS: Points to the 'SÍNTESE' section, which includes a thumbnail for 'SALA DE AULA INVERTIDA Síntese'.

RELATOS: Points to the main article title: 'Conheça a experiência com a abordagem da Sala de Aula Invertida em Introdução à Programação'. Below the title is a short paragraph: 'O professor Bruno Campagnolo de Paula conta o que é e como utiliza a Sala de Aula Invertida (flipped classroom) com estudantes universitários da PUCPR. Um dos desafios do ensino universitário é consolidar uma transformação de aluno em estudante, o que implica no desenvolvimento de uma autonomia de estudo e uma responsabilidade efetiva em relação ao seu processo de aprendizagem. Neste sentido, a abordagem da Sala de Aula Invertida é quase jogar o aluno na água para ensiná-lo a nadar. Sala de Aula Invertida'.

PLANOS DE ENSINO: Points to the 'MATERIAIS PARA DOWNLOAD' section, which includes 'Plano de Ensino'.

FONTE DE CONSULTA: Points to the 'PARA SABER MAIS' section, which includes a link to an article: 'O artigo "Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida" tem como objetivo discutir as diferentes modalidades do blended learning e da sala de aula invertida, como as tecnologias de informação e comunicação são usadas em diferentes modelos de implantação dessa abordagem pedagógica, como a sala de aula invertida pode ser implementada e os pontos positivos e negativos sobre a metodologia. A leitura é simples e agradável. Uma interessante introdução do que é importante que o professor saiba sobre o tema, apresentando um cenário, o conceito, como e onde se aplica a metodologia, as implicações, quais as vantagens e o que a torna significativa. Texto em português de José Armando Valente. [Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida](#). Outro texto que apresenta noções introdutórias sobre a sala de aula invertida é "Breviário autoral na produção de conteúdo para flipped classroom" apresentado no Simpósio Internacional de Educação a Distância e no Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância 2014. O artigo defende a necessidade de regulamentação dos aspectos legais que envolvem a produção de materiais a serem utilizados por meio da metodologia e orienta a obtenção de autorizações expressas para utilização de obras de terceiros – respeitando as atribuições de propriedade intelectual, assim como outras providências de respeito ao direito autoral, como o crédito às obras. Falando nisso, o artigo foi elaborado por Dilermando Fera Júnior e Maria Rafaela Junqueira Bruno Rodrigues. [Direitos autorais na produção de conteúdo para flipped classroom](#)'.

VÍDEOS BREVES: Points to a video player titled 'Sala de aula invertida - Prof. Bruno Campagnolo de Paula'. Below the video is the text: 'Especificidades da experiência A Sala de Aula Invertida pode ser aplicada em diferentes contextos e disciplinas. No caso do professor Bruno, ele já utilizava vídeos em sala para dar orientações aos alunos, antes de aplicar a abordagem. A técnica em si'.

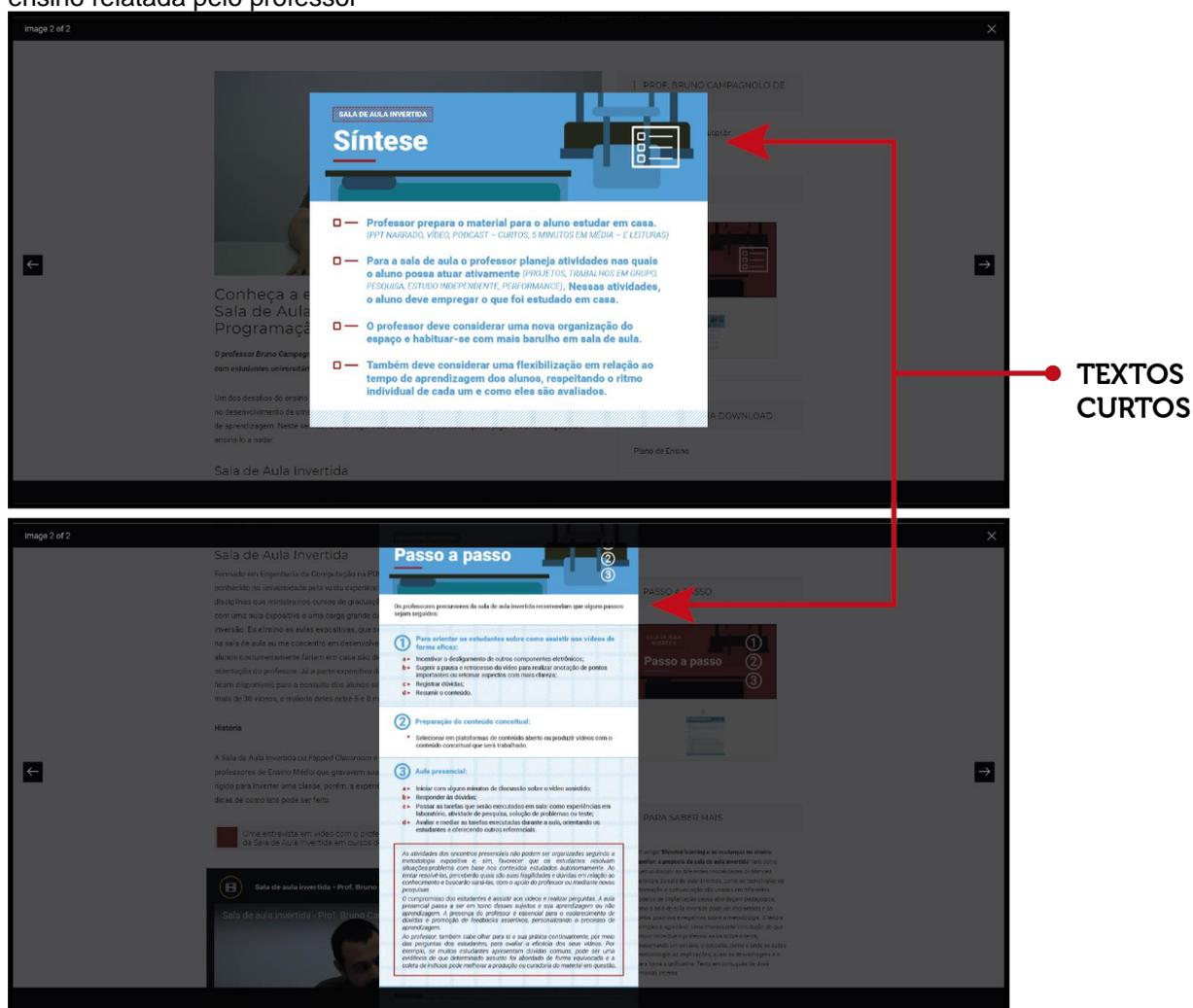
FEEDBACK DO ESTUDANTE: Points to a section titled 'Opinião do estudante' with a speech bubble icon. Below the title is a quote: 'O vídeo consegue expor com maior clareza, na prática, o que o professor está fazendo e fica à nossa disposição. Se eu não lembro como faz, eu volto a assistir, o que me ajuda a rever e fixar o conteúdo. Eu prefiro os vídeos do que o professor explicando, falando e falando durante todo o tempo, em uma aula expositiva. Quando o professor fica falando muito, eu disperso a atenção, ou começo a escrever para fixar os conteúdos, mas depois eu não sei exatamente se isso será útil. A aula por vezes é maçante. Hoje em dia ninguém mais copia a matéria do quadro, tiramos fotos que por vezes se perdem. Na sala de aula, o professor sempre está do lado de algum aluno, prestando atendimento, sanando dúvidas. O atendimento às dúvidas é constante. É uma sala de aula barulhenta, em que tentamos aproveitar o tempo da aula para produzir. Ao fazer os exercícios, também produzimos vídeos reflexivos em que comentamos o porquê estamos fazendo determinada linha de código. A gravação do vídeo faz pensar sobre o que fiz e como cada coisa funciona. Quando a gente tem que correr atrás do conteúdo, não recebe de não beijada, a gente aprende melhor, entende melhor a matéria'.

Fonte: a autora (2018)

As orientações dos professores sobre questões visuais do objeto de aprendizagem virtual foram muito rasas e pontuais, evidenciando apenas que não houvesse excesso de elementos ou cores que pudessem poluí-lo, solicitando o uso de letras maiores e que existisse um zelo no planejamento visual do portal.

Para atender a demanda de textos curtos e imagens que facilitassem a aprendizagem, foram inseridos caixas de informações sintetizando e orientando o passo a passo da experiência do professor, conforme destaca a Figura 48.

Figura 48 – Textos curtos de síntese e passo a passo orientam a aprendizagem sobre a estratégia de ensino relatada pelo professor



Fonte: a autora (2018)

A Figura 49 apresenta os dispositivos de pesquisa, visando a agilidade na busca de conteúdos disponíveis no portal e a categorização para facilitar acesso as informações.

Figura 49 – Dispositivos de busca presentes no portal



Fonte: a autora (2018)

Além da pesquisa, há páginas internas, como a de objetivos, os quais orientam em relação à finalidade do portal. Nesses textos são explicitadas as diferentes possibilidades de uso, assim como o público ao qual o objeto de aprendizagem digital se destina.

A Figura 50 destaca texto que enuncia as características legitimadas pelos docentes como necessárias a um bom professor universitário.

Figura 50 – Informações que orientam o usuário em relação aos objetivos e possíveis aplicações do portal

OBSERVA OBSERVATÓRIO DE INOVAÇÕES DE PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Pesquisar ... PESQUISAR

SOBRE O OBSERVATÓRIO ▾ PROFESSOR ▾ BIBLIOTECA COMO PODEMOS AJUDAR? ▾ Q

OBJETIVOS

Objetivos

- 
Dar suporte ao desenvolvimento profissional da docência
 O Observatório atua como o propósito de apoiar ações de desenvolvimento profissional em professores universitários, especialmente no que tange a formação didático-pedagógica. O Portal é alimentado a partir das experiências dos professores, que suscitam reflexões, dúvidas e inquietações. É uma fonte de consulta, com intuito de prestar informações e permitir a troca de experiências entre pares.
- 
Um espaço de compartilhamento de ideias, práticas, experiências e pesquisas.
 O objetivo do Observatório de Inovações e Práticas de Ensino e Aprendizagem é ser um espaço de compartilhamento de ideias, práticas, experiências e pesquisas empreendidas com intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem e contribuir para a melhoria da qualidade da educação.
- 
Fomentar o desenvolvimento das características e competências profissionais que são valorizadas e legitimadas pelos próprios professores
 A docência é desafiadora. De acordo com os próprios professores universitários, são bons professores aqueles que estão focados nas necessidades dos estudantes, ouvem suas necessidades, estabelecem diálogo e buscam refletir sobre como melhor atendê-las, visando melhores resultados de aprendizagem. Por meio dos relatos, o Observatório pretende estimular a sensibilidade e empatia, uma postura de abertura e de trabalho coletivo entre professor e estudante.
- 
Um ambiente de valorização das experiências dos professores, estimulando o seu reconhecimento e difusão.
 O Observatório parte da valorização das ações individuais dos professores que estão sendo realizadas com resultados muito interessantes, mas que por vezes não são conhecidas pela comunidade. Trata-se de uma continuidade da sala dos professores. Compreende, portanto, que é preciso criar novos contextos para o compartilhamento de experiências e objetos de aprendizagem entre os docentes, assim como estratégias para empreender mudanças e revisar a prática pedagógica.
- 
Produção e divulgação de um conteúdo multimídia, dinâmico e em constante atualização. Aberto ao público.
 O Observatório realiza a sua atuação em duas frentes. Por ser aberto ao público, divulga por meio de linguagem informativa e didática, iniciativas inovadoras e criativas de professores universitários realizadas junto aos seus estudantes, por meio de relatos, artigos, vídeos breves, planos de ensino, tutoriais e outros recursos visuais.

Fonte: a autora (2018)

O capítulo a seguir realiza a discussão dos resultados apresentados, discutindo as possibilidades e limites do portal.

9 POSSIBILIDADES E LIMITES DO PORTAL

No capítulo anterior, apresentamos detalhadamente os resultados desta pesquisa, explicitando um conjunto de proposições com a finalidade de conceber um portal que contribua para o desenvolvimento profissional da docência. O desafio neste capítulo é o de associar essas proposições que emergiram dos dados com o quadro teórico conceitual acerca da temática de estudo, estruturando uma teoria, uma visão sistemática sobre objetos virtuais de aprendizagem elaborados em prol do desenvolvimento de competências profissionais para atuação na docência no Ensino Superior.

Ao longo do texto, iremos tratar dos três grandes temas que nos orientaram no percurso de pesquisa: características e competências dos professores universitários; compartilhamento entre pares e o portal como suporte ao desenvolvimento profissional da docência.

Entretanto, fomos provocados, primeiramente, a discutir se a proposição do Portal se enquadraria na dimensão de espaço, lugar ou território, proposta por Cunha (2010c). A pesquisadora aponta a formação para a pesquisa e a formação para docência como dimensões legitimadas que se realizam no espaço universidade e destaca que, outros espaços de formação podem até ser reconhecidos, porém com menor incidência e legitimidade, dentre eles o do mundo do trabalho (CUNHA, 2010c). Os professores entrevistados mencionaram a importância da manutenção de uma rede de contatos com profissionais de referência no mercado para sua atualização e para desenvolvimento da profissionalidade nos estudantes em relação aos cursos de graduação e profissões pretendidas.

Evidentemente, o virtual é um espaço (potencial) para o desenvolvimento profissional da docência na educação superior, conforme apresentamos ao longo desse relatório de pesquisa. Porém, não necessariamente um lugar. A teoria que propomos, a partir da oitiva atenta dos professores universitários, pretende humanizar o Portal e desta forma transformar esse espaço em potencial em um lugar, passando de uma potencialidade para uma legitimidade. O protagonismo do professor neste sentido, demonstrado pela superação do modelo de portal gerado em 2014 – apenas com base na intuição, para todo o movimento que constituiu essa pesquisa, evidencia a tentativa de atribuir um sentido cultural e próprio para o Portal. “O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe

atribuem significados” (CUNHA, 2010c, p.56). Mas como anunciaremos a seguir, no capítulo 10, mesmo que a proposição torne o virtual/Portal um lugar, por se tratar de princípios para uma teoria norteadora, não se legitima como um território. “O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (CUNHA, 2010c, p.56).

Elencamos as características de um “bom professor” legitimadas pelos próprios docentes não com a intenção de criar um “padrão”, mas de apresentar indicativos que possam orientar a concepção do portal, para que ele possa fomentar o desenvolvimento dessas competências. Como material instrucional e também de comunicação, o portal parte da verificação de um perfil de seu público usuário e alinha a produção dos conteúdos com essa expectativa de audiência. Obviamente, trata-se do professor universitário, porém, os resultados da pesquisa orientam em relação à intencionalidade com que devem ser conduzidos os relatos de experiência, por meio das ações de equipe técnica multidisciplinar de acompanhamento, assim como a curadoria dos materiais de suporte e a moderação de comentários. A experiência é do professor, mas tem maior potencial para suscitar aprendizado em seus pares, assim como sensibilizar, gerar indagações e reflexões, quando há um direcionamento. Por direcionamento entendemos um cuidado com um formato que potencialize sua atratividade e atendimento a finalidade ao qual se destina: a aprendizagem e promoção de reflexão acerca da prática. A pesquisa apontou, em consonância com Cunha (1996, p.160) que os professores “localizam a possibilidade de aprenderem com seus colegas de trabalho” e valorizam essa forma de aprendizagem (FEIXAS, 2004).

Nesse sentido, os conteúdos vinculados ao portal visam impulsionar situações de exame sobre sua experiência e docência, auxiliando o usuário – professor universitário, a aprimorar seu conhecimento profissional (ZABALZA, 2004, 2005) e, como profissionais em construção, desenvolver competências e ações essenciais como: (a) comunicação, o diálogo aberto, escuta atenta e o relacionamento com os estudantes (BAIN, 2007; CUNHA, 1996; ZABALZA, 2005); (b) a efetiva preocupação com a aprendizagem e em criar um clima positivo em sala de aula (CUNHA, 1996); (c) de colocar-se no lugar do outro (CUNHA, 1996), incentivando e provocando para que exista maior envolvimento e participação dos alunos (BAIN, 2007; CUNHA, 1996; ZABALZA, 2005).

Os resultados desta pesquisa, quando associados às pesquisas empreendidas por Cunha (1996), Zabalza (2005) e Bain (2007) reafirmam a essencialidade dos elementos anteriormente citados, assim como da pró-atividade em empreender adaptações e ajustes no processo para obter melhores resultados de aprendizagem dos estudantes e a relevância de aspectos afetivos. Cunha (1996, p. 71) enfatiza que “parece consequência natural, para o professor que tem boa relação com os alunos, preocupar-se com os métodos de aprendizagem e procurar formas dialógicas de interação”.

Os professores universitários entrevistados enfatizaram que usariam o portal não apenas no sentido enunciado anteriormente, de que ele pode suscitar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos favoráveis à aprendizagem significativa dos estudantes, mas especialmente no sentido de incentivar a reflexão em relação aos problemas e dificuldades do cotidiano profissional em sala de aula e buscar diversificar as estratégias de ensino (MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999). Enfim, não apenas as boas práticas são reconhecidas e valorizadas pelo coletivo de docentes (VAILLANT, 2013), mas também os erros, os desafios e as soluções para sua superação, em diferentes cenários de sala de aula.

A valorização da aprendizagem em contextos informais (FEIXAS, 2004), com envolvimento de colegas de profissão, considerando que tempo e disponibilidade são apontados como fatores que desmobilizam os professores a participar de atividades de desenvolvimento profissional (LOWENTHAL et al., 2013), sugere a seguinte reflexão: “em que medida a colaboração é legítima e reconhecida na promoção do desenvolvimento profissional docente?”.

Identificamos a colaboração, assim como aponta Feixas (2004), como uma forma legitimada e privilegiada de desenvolvimento profissional da docência pelos professores, entretanto, é nítida a existência de uma cultura de individualidade (HARGREAVES, 1998; ZABALZA, 2004). Embora os docentes não assumam um despreço pela colaboração, eles assumem que fatores individuais (insegurança e medo), coletivos (falta de confiança ou afinidade com grupos de atuação) e institucionais (ausência de estruturas de valorização profissional) limitam uma cultura de colaboração. Por isso, a colaboração que se efetiva é do tipo confortável (HARGREAVES, 1998), influenciada por uma perspectiva funcionalista de que é possível trabalhar de forma conjunta desde que sejam percebidos benefícios diretos relacionados a este envolvimento. O compartilhamento entre pares, portanto, serve

a um propósito, o qual pode ser aprendido, execução de atividades administrativas ou burocráticas, alinhamento profissional ou da disciplina, por exemplo. São mais mencionados pelos professores os aspectos relacionados à carreira ou à dimensão organizacional da profissão (FIGURA 2). Hargreaves (1998) e Zabalza (2003) reconhecem esta perspectiva ao afirmar que a implementação de mudanças e de inovações pedagógicas requer a colaboração como uma estratégia para estabelecer conexão entre colegas de trabalho.

Em contraposição, identificamos professores com uma visão mais natural de compartilhamento, como um processo intrínseco a profissionalidade docente e que, por isso, alcançam um nível mais aprofundado de colaboração, caracterizado pela abertura e intenso diálogo, pela constituição de interesses comuns e pelo entendimento de que ela é onipresente e constituinte do cotidiano. Um estilo natural de compartilhamento é muito menos afetado por fenômenos como a colegialidade artificial e a balcanização (HARGREAVES, 1998).

Em síntese, a colaboração é legítima e reconhecida, porém requer condições favoráveis que podem ser fomentadas a partir da visualização dos benefícios em colaborar com o outro. Por isso, tanto gestores quanto instituições podem encorajar o compartilhamento, minimizando um cenário de desconfiança e instabilidade, promovendo visibilidade e estruturas de valorização ou recompensa (LOWENTHAL et al., 2013), fortalecendo estratégias de formação e de assessoria pedagógica que possam sanar dúvidas e difundir novos conhecimentos.

Por isso, ao prestar informações úteis, objetivas e precisas sobre a docência, com exemplos e orientações que permitam sua utilização como fonte de consulta – aprendizagem do tipo declarativa (VIANA; COSTA; PERALTA, 2017), o portal é coerente com esta necessidade. Mesmo indivíduos menos sensibilizados a colaborar e que realizam estas ações de forma protocolar, valorizam o portal como fonte de consulta e de troca. É possível que ao longo da difusão das experiências por meio do portal e, se verificada sua eficácia em relação à melhoria da prática profissional, haja crescimento nos acessos e, conseqüentemente, um fomento ao compartilhamento de novas experiências. Também é possível que o uso do portal seja uma “porta de entrada”, um “convite ao engajamento” dos professores menos envolvidos em ações de programas de desenvolvimento profissional docente. Dentro da perspectiva de que é necessário encorajar, porém o envolvimento precisa ser voluntário e não compulsório (ZABALZA, 2003; MAYOR RUIZ; SANCHEZ

MORENO, 2006). Nesse sentido, o portal atenderia aos diferentes perfis de professores universitários que elencamos: pesquisadores que se tornam docentes, profissionais que atuam no mercado e também na docência (ou oriundos do mercado) e profissionais professores, especialmente nos ciclos intermediários de vida profissional (HUBERMAN, 1992), entre 4 e 6 anos e 7 e 25 anos, em que há um fortalecimento da identidade profissional, maior preocupação com objetivos didáticos, maior diversificação de práticas pedagógicas e mais suscetíveis ao trabalho em equipe.

O portal está disponível para ser utilizado a qualquer tempo (assíncrono), pode ser constantemente atualizado – inclusive ajustes nas experiências já postadas, e dispor de diferentes recursos para apresentar os conteúdos, atendendo a diversidade de perfis dos professores universitários. Essas características minimizam fatores de resistência relacionados à falta de tempo e disponibilidade ou incompreensão de conceitos ou fundamentos relacionados à educação.

A composição do modelo apresentado no capítulo 8 conforme indicação dos professores universitários aponta para a concepção de um portal que atua como caixa de utensílios (CARVALHO, 2006). A perspectiva instrumental na concepção do portal, de que ele deve facilitar que o professor possa “pinçar” o que julgar útil e coerente com sua visão da docência, com um fácil e rápido acesso a informações e conteúdos didatizados, ou seja, estruturados para a promoção da aprendizagem, é resultante das demandas apontadas pelos docentes. Mas há possibilidade de ampliar esta necessidade instrumental. Um dos caminhos apontados nesse sentido é a contação de histórias ou *digital storytelling* (LOWENTHAL, 2008). Cabe salientar, entretanto, que essa perspectiva instrumental que é tão contestável dialoga com o perfil de professores que entendem que a formação deve estar fortemente a serviço e atrelada aos seus objetivos pessoais e profissionais, o que pode colaborar para o engajamento desses professores. No entanto, o portal pode problematizar a relação do professor com sua prática, suscitando o pensamento e reflexão e oferecendo novos caminhos no sentido da inovação pedagógica. Resgatamos que o entendimento de inovação de que partimos é o de Zabalza (2003) de que inovar não é simplesmente mudar ou fazer algo de forma diferente, mas sim estar aberto e ter coragem de empreender uma melhoria viável e justificável. Além do estímulo à socialização de experiências, o modelo apresentado sugere, por meio da contextualização dos relatos, estimular a indagação e a comparação entre

experiências, empregando a natural curiosidade dos docentes em relação às práticas de seus colegas – fruto de um cenário em que as salas de aulas universitárias ainda são pouco permeáveis (ZABALZA, 2004), em favor da formação. São as necessidades práticas que levam o professor ao portal, porém há potencialidade de suscitar reflexão.

Primeiro porque o texto eletrônico é maleável e aberto a reescrituras (CHARTIER; LEBRUN, 1998), o que permite constantes ajustes e adições em determinado relato, em uma dinâmica relação entre autor, leitor e redator (CHARTIER et al., 2001). Segundo porque o relato do professor pode mudar e evoluir e diante da importância da autoria, apontada pelos professores, e do potencial de visibilidade da experiência atrelada ao portal, é possível manter a força e atratividade do conteúdo ao longo do tempo. Esta descontinuidade é favorável à reflexão do próprio autor em relação à sua experiência prática docente. Há coerência entre a dinâmica de sala de aula – que requer ajustes e diversificação nas estratégias de ensino, e o dinamismo característico de um objeto de aprendizagem digital. Destacamos que, não apenas o autor pode sugerir essas mudanças como elas podem ser fruto da troca entre os pares. Uma troca fundamentada no propósito de apropriação de conhecimentos profissionais.

Os professores afirmam o potencial de que acessar a experiência do outro possibilita a análise de sua própria experiência. Porém, trata-se de um processo de tomada de consciência individual. O portal pode fomentar o relato sistematizado de experiências por meio da estratégia do *digital storytelling* (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013; LOWENTHAL, 2008; SILVA, 2012). O processo de pensar e escrever um relato, por si só fomenta a reflexão do autor em relação a sua prática. Como afirma Cunha (1996, p. 160): “a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer têm sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinear seu desempenho docente”, planejar, sistematizar a experiência, aliar tecnologia e emoção podem tornar ainda mais significativa a aprendizagem. Do outro lado, para quem acessa os relatos, como eles têm forte articulação com a realidade vivida e geram uma conexão emocional, tanto os exemplos quanto as percepções pessoais de outros docentes são capazes de construir pontes de compreensão e até favorecer um senso de comunidade (HACK; RAMOS; SANTOS, 2013; LOWENTHAL, 2008; SILVA, 2012), essencial para o fomento de uma cultura de colaboração e para a

profissionalidade docente (RAMOS, 2010a). A proposta é utilizar a história, que é um elemento humano, expressão de nossa identidade, consciência e relacionamento com o meio (SILVA, 2012) para realizar a transição entre uma perspectiva funcionalista para a promoção de um pensamento reflexivo, crítico e comprometido com a ação concreta. Embora possa ser usada apenas como fonte de consulta, a aderência da proposta do portal a uma abordagem biográfica e em um processo de formação mais fluído, adentra em uma perspectiva emancipatória, em que é possível suscitar uma nova compreensão de si mesmo.

Não é de hoje que a procura por ações de desenvolvimento profissional é instrumental em relação às carreiras dos professores e relacionada a uma lógica de performatividade (FERREIRA, 2009). O foco na dimensão técnica e individual, por vezes ignora a dimensão relacional e coletiva. Associar a aprendizagem formal (programa institucional de desenvolvimento profissional docente), informal (entre pares) e não formal (não creditada e por meio do portal) por meio da experiência também é uma potencialidade do portal. Assim como evidenciar o protagonismo do professor. É a experiência que mobiliza, afeta e transforma. O portal pretende constituir experiências significativas e formativas para quem compartilha e para quem consulta, pois as duas partes envolvidas são beneficiadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Enfatizamos que é comum uma resistência em sistematizar de forma escrita as experiências, devido à ausência de base teórica dos fundamentos da educação e carência de respaldo para teorização sobre a prática. Essa dificuldade, por vezes presente, freia a renovação do conhecimento profissional, pois a profissão transforma-se a partir do diálogo e da abertura, o que evidencia a importância da documentação da prática docente.

Assim como os professores apontam, os problemas e atividades da vida real são propulsores para a aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), porém o ceticismo em relação à aprendizagem *online* (LOWENTHAL, 2008), ausência de competências para aplicar ferramentas tecnológicas (GARCÍA; AMARO; BRIOLI, 2012) e a descrença em proposições de formação didático-pedagógica são limitadores da proposição do portal.

Características como a forte estruturação, a validação científica, o reconhecimento da autoria, o foco na oferta de dados para solucionar problemas e a didatização da experiência – ou seja, transformar um relato de experiência em

diferentes recursos e materiais voltados para a aprendizagem, com guias de orientação elaborados por equipe de apoio e acompanhamento, atendendo tanto a uma aprendizagem de cunho declarativo quanto procedimental (VIANA; COSTA; PERALTA, 2017) e a valorização do aspecto pessoal e emocional por meio dos princípios do *digital storytelling* (LOWENTHAL, 2008) são, evidentemente, tentativas de aproximar os professores do portal. Ele combina a autonomia de aprendizagem do docente, o enaltecimento dos saberes que os professores são portadores, o apoio profissional mútuo e a preferência dos docentes por aprender informalmente e com seus pares considerando o contexto da profissão.

Contudo, o portal é frágil em relação a provocações relacionadas às dimensões crítica, política e ética da docência. Assim como em uma perspectiva de suporte ao trabalho intelectual, de humanização e de discussão em relação a pressupostos sociais da prática docente.

Embora os professores mencionem a necessidade da provocação crítica para suscitar a reflexão e autonomia nos estudantes, o fortalecimento do viés instrumental do Portal desprivilegia a constituição, por exemplo, de fóruns de discussão para formação ética, crítica e política. Em um primeiro momento não há fôlego para sustentar essas dimensões, o que é coerente com a visão de que o portal, por não explicitar valores e dispositivos de poder não se constitui como território de formação (CUNHA, 2010c). Nessa lógica, o portal também não apresenta recursos suficientes para incitar um debate acerca do código ético da profissão, seus limites, responsabilidades e compromissos.

A formação docente precisa resgatar o trabalho do professor como intelectual, na medida em que a sala de aula é um ambiente de diálogo, espaço privilegiado para o exercício do pensamento contraditório, da participação e da escuta. Não compreender a dimensão intelectual do docente também é um fator de antiprofissionalidade docente.

Outro limite do portal está no fato de que ele se restringe a fomentar o desenvolvimento profissional da docência no professor universitário. Não são consideradas atividades como pesquisa, extensão e gestão. Embora possa estimular e dar suporte para a pesquisa-ação da docência, a proposição norteadora do Portal não inclui a formação para a pesquisa como uma de suas finalidades ou aplicações.

Os fatores indicados pelos professores e que compõem o modelo tampouco dão conta de propor debates ampliados e conjunturais sobre a educação, não favorecem o contraditório e as divergências, assim como não incentivam a capacidade crítica e de análise da sociedade. Isso evidencia a visão de que o ato pedagógico, por vezes, não é visto pelos próprios professores como um ato político (CUNHA, 1996).

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse relatório, resgatamos o objetivo geral de pesquisa enunciado na problematização, refazendo o percurso de investigação para verificar se conseguimos elucidar o que nos propusemos.

Nos dispomos a desenvolver, a partir da visão de professores que atuam na Educação Superior, os princípios para uma teoria norteadora para conceber um portal com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional da docência. A origem desse objetivo de pesquisa foi uma aprofundada incursão preliminar no campo, em que participamos de diferentes eventos de discussão e promoção de formação docente em um cenário institucional específico, com intuito de formular um consistente projeto de pesquisa.

No percurso, elaboramos um primeiro ensaio do que seria esse portal. Não havia sido realizada uma coleta sistematizada de dados, portanto, utilizamos apenas nossa intuição. Mesmo antes de realizar qualquer divulgação, concluímos que a iniciativa não era apropriada, pois não havíamos nos dedicado a dar voz aos docentes, público-alvo da proposição. Ao realizar uma busca nas produções científicas acerca da temática de estudo, encontramos proposições de desenhos formativos de programas de formação destinados a professores universitários, mas não modelos teóricos que sustentassem uma proposição de uso da Internet a serviço desses programas. Essa lacuna nas pesquisas nos motivou a empreender uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizasse a teoria fundamentada dos dados (*grounded theory*) para obter, a partir dos dados coletados junto aos professores universitários por meio de entrevistas, princípios para a concepção do portal.

Visando contribuir com o campo da pedagogia universitária e da formação de professores, nos empenhamos em buscar a variabilidade da amostra, com docentes de diferentes perfis (pesquisadores, atuantes ou provenientes do mercado de trabalho e licenciados), em diversos momentos do ciclo de vida profissional e provenientes de diferentes áreas do conhecimento, assim como em diferentes níveis de envolvimento no programa de desenvolvimento profissional docente proposto e em andamento na IES estudada. Também nos propusemos a ser cautelosos em localizar o caso estudado, não apenas realizando uma exaustiva incursão no campo, mas descrevendo o cenário institucional em que se efetivou a pesquisa. Embora a

experiência circundante seja pontual, essas duas precauções enunciadas, somadas a uma densa análise das entrevistas e observações participantes – que iniciou com práticas rígidas no tratamento dos dados, utilização de diário de bordo aliado a um *software* de análise de dados (ATLAS.ti) e a aplicação de estratégias de validação dos resultados, com a adoção de ferramentas de controle, triangulação dos dados e realização do exame ou questionamento dos pares (*debriefing*) permite que os resultados sejam generalizados e aplicados em outros contextos institucionais. Em suma, os princípios para a concepção do portal enunciados nesta tese podem ser aplicados em qualquer objeto digital de aprendizagem voltado para professores universitários.

Defendemos a tese de que um portal com foco no compartilhamento de experiências práticas docentes pode constituir conexões, as quais promovam a construção da profissionalidade docente e a sensibilização para a importância da formação pedagógica a fim de gerar uma mudança na cultura acadêmica individualista.

É estranho tratar de desprestígio da formação para a docência em um cenário em que tanto se enuncia a necessidade de investimentos na educação para o desenvolvimento social de nosso país. Entretanto, ainda há ansiedade nos assessores pedagógicos que atuam em programas de desenvolvimento profissional docente no âmbito da educação superior no sentido de como engajar os professores nas ações de formação. As pesquisas neste sentido variam entre a obrigatoriedade ou a participação voluntária e enunciam a necessidade de mecanismos de recompensa e valorização profissional – como é comum em relação à pesquisa, fator que faz com que os professores preferiram a docência.

É possível encorajar institucionalmente a participação dos professores. A proposição do portal atenderia a esse anseio. Não como uma solução única, mas como um fator impulsionador. Entendemos a necessidade de minimizar causas e pretextos enunciados pelos professores para justificar sua não participação e de criar um estímulo para o envolvimento, pois é evidente que professores engajados em ações de desenvolvimento profissional da docência se mantêm engajados ao longo da carreira. O desafio é o primeiro contato. É neste sentido que o portal é relevante. Os professores demonstram interesse e curiosidade em relação às experiências vivenciadas por seus pares e legitimam que o compartilhamento de experiências como uma estratégia de aprendizagem. Não se trata apenas de apreço

em relação à colaboração, mas de entender que ela é útil para constituir a profissionalidade docente e, certamente, para superar a visão de que basta o domínio do conteúdo específico de cada área para exercer a docência.

Obviamente, entender o compartilhamento entre pares como essencial não assegura que o professor irá acessar o portal ou contribuir para a elaboração de conteúdos que possam ser difundidos por ele. Há que se superar tanto o silêncio e a omissão que se evidenciam como elementos de resistência quanto o discurso que propaga a colaboração como fundamental, mas não a prática.

A pesquisa aponta que o portal precisa ser útil à docência. A visão é funcional, o foco é instrumental, mas não precisa se limitar a isso. O movimento inicial, portanto, no sentido de reconhecer a contínua necessidade de construir os saberes profissionais específicos para o exercício da docência pode ser a busca por uma determinada informação. Ou a curiosidade em relação ao que outro professor realiza. Atende-se uma necessidade imediata, na perspectiva de utilização do portal como uma “caixa de utensílios” que pode inclusive favorecer a solução de um problema.

Os princípios elencados para a concepção do portal contemplam diferentes estilos em relação ao compartilhamento, partindo do que é valorizado pelos professores para incentivar o acesso e utilização. Para aqueles mais funcionalistas, o portal serve como fonte de consulta, como apoio para buscar materiais de referência ou indicação de leitura. Para os professores que contemplam o compartilhamento em uma perspectiva mais natural, a socialização de experiências por meio do portal serve para a construção coletiva de conhecimento em prol de melhores resultados de aprendizagem dos estudantes e como fomento à pesquisa em relação ao ensino, pois auxilia a sistematização das experiências docentes em formato de relato. Há potencial, portanto, para atender a diversidade de perfis e necessidades do público-alvo, enquanto estrategicamente busca-se suscitar indagações, reflexões, comparações e a diversificação de estratégias de ensino, assim como dar suporte para ações de formação presenciais mais formalizadas – promovê-las, divulgá-las, apoiá-las e gerar interesse.

Compreendemos que a utilização da Internet em prol da formação docente é uma necessidade, na medida em que é forte a sua presença no cotidiano dos professores e dos estudantes, nos processos da educação superior, na vida contemporânea como um todo e considerando a onipresença de computadores e de

dispositivos móveis, há um grande potencial a ser explorado. Não desconsideramos as barreiras tecnológicas, ou propomos como uma solução mágica, universal ou única, mas reconhecemos a potencialidade da Internet, especialmente em relação à superação de restrições de tempo e espaço, na interação entre os indivíduos, na produção e difusão de conhecimento. É, portanto, uma aliada à visibilidade e valorização de iniciativas de inovação, na abertura das salas de aula e, desta forma, fomentar a criatividade, visto que arte (flexibilidade) e ciência (domínio dos saberes profissionais e de conhecimentos pedagógicos) estão juntas quando se trata do exercício da docência na atualidade (ZABALZA, 2009), bem como a comunicação – de professores com estudantes e entre professores – é fundamental.

Nos surpreendeu a simplicidade do modelo indicado pelos professores, principalmente por ser fortemente estruturado e conservador. Muitos foram as pausas, as hesitações e silêncios ao pensar sobre a estruturação do portal e para expressar o que gostavam ou desgostavam. Muito porque não sabiam definir isso como usuários, o que evidencia a barreira tecnológica e a necessidade de uma equipe de apoio e acompanhamento para o portal. Quanto mais traquejo com a tecnologia, mais ativo era o entrevistado em propor sugestões. Esse cenário justifica a necessidade de continuidade da pesquisa visando a validação do modelo proposto.

A pesquisa realizada por meio da teoria fundamentada nos dados (*grounded theory*) propõe a construção de uma teoria que requer enraizamento nos dados, mas que pode constantemente ser revista, ajustada e complementada, tanto por meio de novas incursões ao campo, por diferentes estratégias de amostragem teórica que permitam novas perguntas em relação aos dados, quanto pela emergência de novas categorias, que permitam a realização de novas perguntas em relação ao conjunto de dados já sistematizados. Isto implica que a pesquisa pode continuar em relação à análise de dados, visando o aprofundamento da teoria, explorando com mais cautela categorias já evidenciadas, ampliando a amostra e realizando uma verificação aprofundada diante de outros sujeitos ou contextos.

Futuras pesquisas nesse sentido, em uma perspectiva de pesquisa-desenvolvimento podem verificar, como hipóteses, as potencialidades que indicamos para o portal, assim como seus limites. Avaliá-lo como espaço, lugar e território de formação, conforme proposição de Cunha (2010c), buscando refletir sobre o aperfeiçoamento do modelo para que possa atingir também aspectos relacionados à

ética e política, essencial na constituição da profissionalidade docente. Sugere-se uma etapa complementar de validação dos princípios propostos e que constituem a teoria, retomando-a com os participantes, realizando uma verificação de sua aplicação. Embora o *debriefing* tenha sido realizado com pesquisadores, acreditamos que é importante retomar os princípios explicitados no modelo, assim como o projeto-piloto do Portal com uma amostra semelhante aos participantes da pesquisa, ou parte do mesmo grupo, com intuito de validar a teoria como uma explicação razoável e legítima para elucidar a temática. Propomos, também, o prosseguimento da pesquisa visando analisar os impactos do portal em relação à valorização profissional, profissionalidade docente, autoformação e empoderamento. Assim como sua aplicação em diferentes contextos institucionais, o que pode gerar estudos comparativos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3815.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- ALARCÃO, Isabel. Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional: reflexões sobre um caso real. **Indagatio Didactica**, v.1, n.1, p.8-31, 2009.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José Pereira da Costa. A aprendizagem docente em contexto. In: PRYJMA, Marielda (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora Utfpr, 2013. Cap. 3. p. 55-67.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 184 p.
- ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **Docência universitária: saberes e cenários formativos**. 2014. 212 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. Cap. 2. p. 44-74.
- ANTUNES, Paula Maria Barreto. **Web 2.0 no desenvolvimento profissional docente do ensino não superior: o caso da interactic 2.0**. 2012. 488 f. Tese (Doutorado) – Curso de Multimídia em Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/9125>>. Acesso em: 22 fev. 2017.
- ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de. Formação Pedagógica do Professor Universitário: possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4625.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- AUST, Philip et al. Advanced Faculty Professional Development for Online Course Building: An Action Research Project. **Internet Learning**, v. 4, n. 2, dez/2015, p.103-118. Disponível em: <<http://digitalcommons.apus.edu/internetlearning/vol4/iss2/9>>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- BAIBICH-FARIA, Tânia Maria et al. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior: culturas e compreensões dos programas de pós-graduação em Educação. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Trajétórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 10. p. 209-222.

BAIN, Ken. **Lo que hacen los mejores profesores de universidad**. 2. ed. Valencia: Universitat de Valencia, 2007. 229 p.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. Formação continuada para docentes do ensino superior: o virtual como espaço educativo. **Revista Diálogo Educacional**, v.7, n.20, 2007. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=559&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

BARROS, Daniela Melaré Vieira; HENRIQUES, Susana. Literacia virtual e ambientes e-learning. Challenges 2011. **Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação**, 7, Braga, 2011. In: DIAS, Paulo; OSÓRIO, António José (Org.). Perspectivas de educação [Em linha]: actas. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011. ISBN 978-972-98456-9-7. 11 p.

BARROS, Daniela Melaré Vieira; SPILKER, Maria João. Ambientes de Aprendizagem *Online*: contributo pedagógico para as tendências de aprendizagem informal. **Revista Cet**, Lisboa, v. 1, n. 3, p.29-39, abr. 2013. Disponível em: <https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia03.files.wordpress.com/2013/05/artigo03_2013.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)**. Pelotas: Seiva, 2005. 381 p.

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012. Cap. 2. p. 67-132.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GRUPO DE TRABALHO SOBRE INVESTIGAÇÃO (GTI) (Lisboa) (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: Apm, 2002. p. 43-55. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte %28GTI%29.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%28GTI%29.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Mec, 2012. 53 p. Planilha no Excel. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2012.zip>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRATTI, Marília Pizzatto. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior**: práticas pedagógicas com o uso de tecnologia. 2015. 197 f. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

BRITTO JÚNIOR, Alvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, v. 7, n. 7, p. 237–250, 2011.

BROILO, Cecilia Luiza et al. A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 5. p. 83-105.

CANHA, Manuel Bernardo Queiroz. **Colaboração em didática: utopia, desencanto e possibilidade**. 2013. 558 f. Tese (Doutorado) – Didática e Formação, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10773/10358>>. Acesso em: 22 maio 2017.

CARDIERI, Elisabete. O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Artigo**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4252.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

CARLOS, Lígia Cardoso et al. Um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio de docência. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 6. p. 105-123.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. A caixa de utensílios e o Tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A educação e seus sujeitos na história, 4., 2006, Goiânia. **Artigo**. Goiânia: Editora Ucg, 2006. Disponível em: <[http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada por Marta Maria Chagas de Carvalho/Marta Maria Chagas de Carvalho - Texto.pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho/Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho%20-%20Texto.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.111-120, mar. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392000000100013>.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. Cap. 4. p. 63-73.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 276 p.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. Cap. 4. p. 121-138.

CHARTIER, Roger; LEBRUN, Jean. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Unesp, 1998. 160 p.

CHARTIER, Roger et al. A revolução do texto eletrônico. In: CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit.** Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 5. p. 139-159.

CONTE, Karina de Melo. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo.** 2013. 194 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25022014-152907/pt-br.php>>. Acesso em: 22 maio 2017.

COUTO, Ligia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente.** 2013. 188 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/>>. Acesso em: 22 maio 2017.

COUTINHO, Clara Pereira. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 1, p. 5-15, 2008.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. **Avaliação**, Campinas, v.16, n.3, p.559-572, 2011.

_____. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.19, n.3, p. 789-802, nov. 2014a.

_____. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades.** 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014b.

_____. **O bom professor e sua prática.** 6. ed. Campinas: Papyrus, 1996. 182 p.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____ (Ed.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papyrus, 2007. Cap. 1. p. 11-26.

_____. A docência como uma ação completa. In: _____ (Ed.). **Trajетórias de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010a. p. 19-34.

_____. Diálogo com as experiências: que conclusões incitam os estudos? In: _____ (Ed.). **Trajетórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010b. p. 291-331.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos amalíticos da formação dos professores universitários. In: _____ (Ed.). **Trajетórias e lugares de**

formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010c. p. 45-57.

CUNHA, Maria Isabel da.; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da.; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; RIBEIRO, Gabriela Machado. Qualidade do ensino de graduação: culturas, valores e seleção de professores. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p.219-241, jun. 2013. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.8i1.0009>.

CUNHA, Maria Isabel da et al. O espaço de formação da docência universitária em programas de pós-graduação em Educação na perspectiva de egressos. In: _____ (Ed.). **Trajétórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 175-208.

DIAZ, Veronica et al. Faculty development for the 21st century. **Educause Review**, Estados Unidos, p.47-55, 2 mai/jun. 2009.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p.213-225, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>.

ESTEPA MURILLO, Paulino et al. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, Sevilla, v. 6, p.74-95, 2005. Disponível em: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/6/08_NECESIDADES.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2017.

FELDEN, Eliane de Lourdes. **Desenvolvimento profissional docente:** desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso – São Leopoldo, 2013. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2013.

FEIXAS, Mònica. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educar**, Foz do Iguaçu, v. 33, p.31-59, jan. 2004. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.260>.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; BASTOS, Amélia Rota Borges de. SELBACH, Paula Trindade da Silva. Cursos e disciplinas de formação pedagógica do professor universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Trajétórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 10. p. 209-222.

FERNANDES, Preciosa et al. O lugar da dimensão pedagógica na formação de professores da universidade do Porto. In: PRYJMA, Mariêlda Ferreira (Ed.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente.** 1. Ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2013. p. 219-238.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. A coordenação de curso de graduação: o curso de direito. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Ufsc, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4178.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

FERREIRA, Fernando Ilídio. As lógicas de formação: Para uma concepção de formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. Cap. 8. p. 201-220.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 1998. 480 p.

GARCIA, Irama; AMARO, Rosa; BRIOLI, Carmen. La valoración del docente universitario en entornos virtuales: algunos descriptores claves. **Revista Historia de La Educación Latinoamericana**, Colômbia. v. 19, p.205-226, 3 maio 2013. Semestral. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://dx.doi.org/10.9757/rhela.19.09>.

HACK, Josias Ricardo; RAMOS, Fernando; SANTOS, Arnaldo. Digital Storytelling e formação corporativa: possibilidades para a aprendizagem de adultos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 18, n. 1, p.15-23, 30 jun. 2013. Universidade de Sao Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v18i1p15-23>. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/69245>>. Acesso em: 22 maio 2017.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1998. 304 p.

HODGES, Charles B.; GRANT, Michael M.; LOWENTHAL, Patrick R.. Teacher Professional Development in the Digital Age: Design Considerations for MOOCs for Teachers. **Society For Information Technology & Teacher Education International Conference**, Savannah, p.2075-2081, mar. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/299459055_Teacher_Professional_Development_in_the_Digital_Age_Design_Considerations_for_MOOCs_for_Teachers>. Acesso em: 22 maio 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António Sampaio da. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. Cap. 2. p. 31-61.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Densenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora**. 2013. 224 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2404>. Acesso em: 22 maio 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEGENDTRE, Renald. **Dictionnaire actuel de l' éducation**. 2. ed. Montreal: Guérin, 1993.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p.33-47, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-4360.42038>.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **A experiência na docência**: por uma formação que faça sentido aos professores universitários. 2015. 209 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18810/1/PDF_FINAL.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

LÓPEZ, Maria Carmen López. El proceso de Bologna: profesorado y modelo educativo centrado en el aprendizaje de competencias. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior**: uma análise de uma década do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 227p.

LOWENTHAL, Patrick R. Online faculty development and storytelling: an unlikely solution to improving teacher quality. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, Long Beach, v. 4, n. 3, p.349-356, set. 2008. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/vol4no3/lowenthal_0908.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2017.

LOWENTHAL, Patrick R et al. Examining faculty motivation to participate in faculty development. **International Journal of University Teaching and Faculty Development**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 149-164, 2013. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/db02/f33b1fa71bb5673c82fa8a2a08dd1ec13308.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

LUZ, Sueli Petry da; BALZAN, Newton César. Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 17, n. 1, p.11-41, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772012000100002>.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. São Carlos: ONEESP, [s.d.]. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 22 mai. 2017.

MALLMANN, Marly Therezinha et al. O virtual como território de formação continuada para a docência universitária: o caso Ricesu. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 12. p. 243-289.

MARCELO GARCIA, Carlos; PRYJMA, Marielda Ferreira. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Marielda (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora Ufpr, 2013. Cap. 2. p. 37-53.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012. 242 p.

MARTÍN GUTIÉRREZ, Ángela; CONDE JIMÉNEZ, Jesús; MAYOR RUIZ, Cristina. La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. **Redu. Revista de Docencia Universitaria**, València, v. 12, n. 4, p.141-160, 26 dez. 2014. Universitat Politecnica de Valencia. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2014.5618>.

MARTINS, Vidal et al. Graduação e a elaboração de princípios para a graduação como uma estratégia de mudança na cultura universitária: a experiência da PUCPR. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. **Relatório**. Florianópolis: Riufsc, 2014. p. 1 - 20.

MASSABNI, Vânia Galindo. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 4, p.793-808, 2011. Trimestral.

MAYOR RUIZ, Cristina. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2007. 349 p.

MAYOR RUIZ, Cristina.; ALTOPIEDI, Mariana. La profesionalización del docente novel en la Universidad. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 65-80, jul./set. 2015.

MAYOR RUIZ, Cristina; SÁNCHEZ MORENO, Marita. Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. **XXI: Revista de Educación**, Huelva, v. 1, p.157-176, 1999.

_____. Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del professorado universitario. **XXI: Revista de Educación**, v. 14, n. 2, p. 131-150, 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14, p.131-194, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>>. Acesso em: 22 maio 2017.

MEYER, Patrícia; VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos. Importância da colaboração no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; CARTAXO, Simone Regina. **Práticas de Formação de professores**: da Educação Básica à Educação Superior. Curitiba: Pucpress, 2016. p. 229-249.

MEYER, Patrícia; VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos; BORGES, Cecília. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 13, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

MEYER, Patricia; VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida. **A formação continuada de professores universitários por meio de portal**: uma caixa de utensílios moderna. Curitiba: Editora Champagnat, 2015.

MEYER, Patrícia et al. O desafio da mobilização institucional na formação docente Educação. **Educação**, p. no prelo, 2018.

MOROSINI, Marilia Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 21, n. 64, p.13-37, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782016216402>.

MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Artigo**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4324.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

NICO, Lucélia Silva et al. A Grounded Theory como abordagem metodológica para pesquisas qualitativas em odontologia. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p.789-797, jun. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232007000300029>.

NOVAIS, Robson Macedo. **Docência universitária: a base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor do ensino superior**. 2015. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-10062015-174501/publico/Robson_Macedo_Novais.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

NUNES, Janilsen. **Processo [trans]formativo em rede: o professor principiante na educação superior**. 2016. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. Cap. 9. p. 221-284.

PEDROSO, Maísa Beltrame; CUNHA, Maria Isabel da. Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 12, n. 24, p.141-152, mar. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32832008000100011>.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Apresentação. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: uma análise de uma década do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 227 p.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6729>. Acesso em: 22 maio 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 280 p.

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p.153-169, maio 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602010000200010>.

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p.841-857, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016151055>.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR) (Paraná). **Princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem**. Curitiba: PUCPR, 2014.

_____. (Paraná). **Relatório de autoavaliação**. Curitiba: PUCPR, 2015.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Das entrevistas e sua transcrição. In: _____. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: Ceru/FFLCH-USP, 1983. p. 75–86.

RAMA, Claudio. **Mutaciones universitarias latinoamericanas: câmbios em las dinâmicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas**. 1. Ed. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional, 2016a.

_____. **Políticas y reformas universitarias en América Latina**. 1. Ed. Montevideo: Grupo Magro Editores, 2016b.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Docência universitária: uma reflexão sobre esta profissionalidade docente. In: PRYJMA, Marielda (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora UTFPR, 2013. Cap. 8. p. 167-180.

_____. Profissionalidade docente universitária: um conceito em (re)construção. **Ensino Em-Revista**, v. 17, n. 2, p. 561-578, 2010a.

_____. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática**. 1.ed. Porto: Universidade do Porto Editorial, 2010b.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 19, n. 3, p.723-747, nov. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-4072014000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en . Acesso em: 22 mai. 2017.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, p.1-59, jun. 2013. Semestral. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noesis**, p. 24-29, 2007.

_____. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Universidade Estadual Paulista – Unesp. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

ROSSATO, Ricardo. A universidade brasileira face ao processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: uma análise de uma década do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. Cap. 7. p. 181-206.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013. 159 p.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. Desenho didático aberto: uma experiência de educação *online* na formação do docente superior na UFBA. In: BARROS, Daniela Melaré Vieira et al. **Educação e Tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa, 2011. Cap. 13.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; WEBER, Aline. Diários *online*, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: LIMA, Maria do Socorro et al. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. Fortaleza: Eduece, 2015. p. 1775-1786. Disponível em: <[http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/205-DIÁRIOS ONLINE, CIBERCULTURA E PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/205-DIÁRIOS_ONLINE,_CIBERCULTURA_E_PESQUISA-FORMAÇÃO_MULTIRREFERENCIAL.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2015.

SCHNETZLER, Roseli et al. Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Artigo**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4080.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica**. São Paulo: Xamã, 2009. 271 p.

SILVA, José Carlos Pinto Nogueira da. **Digital Storytelling em contexto de formação profissional: um estudo de caso**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação Multimídia, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no Sul do Amazonas**. 2015. 177 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: Edufba, 2009. p. 93-108.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: Edufba, 2010. 134 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

SOUSA, Walêska Dayse Dias de. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores**. 2016. 343 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SOUZA, Karina Silva Molon de. **A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade**. 2016. 260 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8607>. Acesso em: 22 maio 2017.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: Técnicas e Procedimentos Para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é grounded theory?: Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Petrópolis: Vozes, 2011. 189 p.

TAYLOR, K. Lynn; COLET, Nicole Rege. Making the shift from faculty development to educational development: a conceptual framework grounded in practice. In: SAROYAN, Alenoush; FRENAY, Mariane. **Building teaching capacities in higher education: a comprehensive international model**. Sterling: Stylus, 2010. Cap. 7. p. 139-167.

TEIXEIRA, António. Desconstruindo a universidade: Modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis. **Red. Revista de Educación A Distancia.**, Murcia, v. 11, n. 32, p.2-13, 30 set. 2012. Disponível em: <<http://www.um.es/ead/red/32/>>. Acesso em: 22 maio 2017.

TEJADA FERNÁNDEZ, José. Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective. **RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.170-184, 15 jan. 2013. Springer Nature. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>.

VAILLANT, Denise. Hacia dónde va el desarrollo profesional docente: tendencias e perspectivas. In: PRYJMA, Marielda (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora Ufpr, 2013. Cap. 9. p. 181-202.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 14, n. 475, p.327-342, 2014. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.ds01>. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12749&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

_____. (Org.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente**: propostas em debate. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. 208 p.

VIANA, Joana; COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Helena. Aprendizagens pessoais em contextos informais: oportunidades criadas pela Internet. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 4, p.190-231, 1 jul. 2017. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p190>. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3527>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussõesno desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p.231-247, jan. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016163514>.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos; MEYER, Patricia; CONTRERAS, Ricardo. Análise de dados qualitativos nas pesquisas sobre formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 909-935, 2017.

ZABALZA, Miguel Angel. **Competencias docentes del profesorado universitario**. 3. ed. Madrid: Narcea Ediciones, 2005. 229 p.

_____. Innovación en la enseñanza universitaria. **Contextos Educativos. Revista de Educación**, Logroño, n. 6, p.113-136, 30 jun. 2003. Universidad de la Rioja. <http://dx.doi.org/10.18172/con.num6>. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p.199-209, 2008.

_____. La variable tempo en la enseñanza universitária. **Revista Diálogo Educacional**, v.13, n.38, p. 21-47, 2013.

_____. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

_____. Ser profesor universitario hoy. **La Cuéestion Universitaria**, Madrid, n. 5, p.68-80, 2009. Disponível em: <<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>>. Acesso em: 22 maio 2017.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Ensino e pesquisa: desafios e possibilidades para universitários iniciantes. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p.577-590, 28 dez. 2011. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v36i2.16724>.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; FAGUNDES, Maurício Vitoria. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação?: Os

docentes iniciantes respondem. **Revista Científica E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p.1-21, abr. 2012. Mensal.

APÊNDICE A – CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA PRESENTES NO PROJETO

Características da Pesquisa Qualitativa presentes no projeto (CRESWELL, 2014)	Atividade situada que localiza o observador no mundo
	Os pesquisadores estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem
	Busca-se uma compreensão complexa e detalhada. Procura desenvolver um quadro complexo do problema (diferentes fatores)
	Coleta de dados em contexto natural, sensível às pessoas e aos lugares de estudo
	A análise de dados é tanto indutiva quanto dedutiva
	Relatório final inclui a voz do participante, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e a interpretação do problema
	Ampla coleta de dados proveniente de uma multiplicidade de fontes
	Projeto emergente, portanto não é rígido, pode ser alterado a partir da experiência em campo
	Aprender sobre o problema com os participantes (voz) e adotar as práticas mais adequadas para obter informações
	Os pesquisadores se posicionam informando suas experiências, seus pressupostos, sua história e o que isso influi em sua interpretação

APÊNDICE B – PARADIGMAS DE PESQUISA

Paradigma de pesquisa (sistema de crenças que norteiam a pesquisa) (CRESWELL, 2014)	
PÓS-POSITIVISTA	INTERPRETATIVISTA
Abordagem científica, lógica e empírica	Buscar a complexidade
Orientada por uma série de passos ordenados, métodos rigorosos de análise de dados	Basear-se na visão dos participantes. Captar significados dos sujeitos construídos na interação com o outro, influenciado por questões históricas e culturais
Busca uso de abordagens de validade	Questionamento aberto
Procedimento sistemático de análise de dados - GT na visão de Strauss e Corbin (2008)	Pesquisa realizada em contextos específicos, em que os sujeitos vivem e trabalham
	Perspectiva teórica e epistemológica Interacionismo simbólico

“Para um estudante iniciante da pesquisa qualitativa, recomendaria permanecer dentro de uma abordagem familiarizando-se com ela, aprendendo-a e mantendo um estudo conciso e simples”
(CRESWELL, 2014, p.56)

APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Convite para participação em pesquisa - PUCPR - Educação

Patricia Meyer <jornalista.patriciameyer@gmail.com>

17 de novembro de 2016 10:35

Prezado Prof. [REDACTED],

Participei do último Café Creare, realizado dia 09 de novembro, no qual o professor apresentou uma experiência inovadora no curso de [REDACTED], e por isso lhe encaminho este convite.

Sou pesquisadora na PUCPR, doutoranda em Educação (PPGE PUCPR), orientada pela Professora Dra. Dilmeire S. R. Vosgerau (CrEAre | PPGE PUCPR). Gostaria de convidá-lo para participar de estudo que **analisa como um portal, com foco no compartilhamento de experiências práticas docentes, pode contribuir para a formação didático-pedagógica de professores universitários**. Os resultados da pesquisa, portanto, serão revertidos no desenvolvimento de um produto para atender a comunidade docente da própria universidade.

Para isto, precisamos de sua adesão voluntária concedendo uma entrevista individual. A duração média das entrevistas é de 40 minutos. **Para simplificar, elas são realizadas na própria PUCPR em horário a ser definido em conjunto.**

Acreditamos que essa pesquisa é fundamental no sentido de gerar o engajamento dos professores universitários em uma proposta que consegue integrar seus interesses pessoais e profissionais em prol de sua formação didático-pedagógica e de desenvolvimento profissional, em uma perspectiva de valorização profissional, atuação colaborativa e motivação democrática, o que também pode ser replicado em outros contextos educacionais.

Por isto, gostaria de consultá-lo em relação a possibilidade de agendarmos a entrevista, com registro em áudio, preferencialmente **entre os dias 18 e 25 de novembro e, em qualquer período (manhã, tarde ou noite)**, nas dependências da PUCPR.

Para isto, basta responder este e-mail com sua anuência e entrarei em contato, ou declinando do convite.

Desde já, muito obrigada.

Prof. Ms. Patricia Meyer

Doutoranda em Educação PPGE – PUCPR

(41) 9987-3133

A presente pesquisa "OS IMPACTOS DE UM PORTAL COM FOCO NO COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS subprojeto de pesquisa associado ao projeto denominado: "Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior" (CIDES)", foi aprovada pelo parecer 1.501.381 do Comitê de Ética em Pesquisa (PUCPR).

APÊNDICE D – PROTOCOLO DE ENTREVISTA INICIAL

Protocolo entrevista:

Antes da chegada do participante:

- a. checar celular e aplicativo de gravação;
- b. checar presença de caneta e papel para anotações;
- c. escolher mesa que esteja estrategicamente isolada de locais de maior tráfego de pessoas.

A partir da chegada do participante:

1. explicar ao participante qual é o objetivo da pesquisa e agradecer a disponibilidade;
2. explicar ao participante o termo de consentimento, orientar que a entrevista será gravada em áudio, explanar como será a devolutiva da pesquisa – em forma de um Portal, e sanar as principais dúvidas;
3. oferecer um café ou algo para beber.
4. explicar ao participante que a entrevista não é padronizada, é aberta e por isso serão sugeridos quatro temas para discussão.

Perfil:

Idade

Área profissional

Trajatória profissional (tempo de experiência na área de origem)

Tempo de docência

Tempo de docência no ensino superior

Licenciado (sim ou não)

Pós-graduado (*stricto sensu*). Mestrado ou doutorado?

Participa de oficina? Qual?

Simpósio?

Motivo pelo qual é professor?

Tema 1: formação didático-pedagógica

Participa das oficinas? Investe? Não investe? Por quê? Como? O que faz? Tem tempo? Participa das oportunidades? Entende como importante ou não importante?

Tema 2: Internet em prol da formação (pessoal, área e docência)

Quando está na Internet, o que está fazendo? O que gosta de acessar? Com o que mais dedica seu tempo quando está na Internet e por quê? Acessa *sites* com a temática educação? O que atrai? O que não gosta? Quais suas referências? Dedicar tempo de leitura para o que? Temáticas relacionadas à profissão são interessantes? Vídeo? Redes sociais? Imagens? O que atrai? Usaria para formação? You tube?

Tema 3: compartilhamento de experiências pessoais e pedagógicas

É útil? Como compartilha, interage, dialoga com os colegas? Fala sobre sua realidade em sala de aula? Como, em que medida? Sente falta? Gosta? Não gosta? Sente necessidade? Empresta

materiais? Pede referências? Quem são essas pessoas? Permanece na sala dos professores ou em outros espaços comuns (cafés)?

Tema 4: empoderamento

Como avalia a sua prática em sala de aula? Como vê seus resultados com seus estudantes em sala de aula? Senso de autoeficácia? Partilharia publicamente suas experiências? Em que cenário ou contexto faria isso? Como se avalia como professor? Consegue apontar suas deficiências ou desafios profissionais? Se sente seguro ao falar do que tem que melhorar? Se sente seguro ao apontar no que é bom?

Finalizar agradecendo e questionar se participaria de uma segunda etapa da pesquisa, compartilhando a experiência em vídeo ou validando o produto a ser desenvolvido.

APÊNDICE E – PROTOCOLO APÓS ENTREVISTA PILOTO

Protocolo entrevista:

Antes da chegada do participante:

- a. checar celular e aplicativo de gravação;
- b. checar presença de caneta e papel para anotações;
- c. escolher mesa que esteja estrategicamente isolada de locais de maior tráfego de pessoas.

A partir da chegada do participante:

1. explicar ao participante qual é o objetivo da pesquisa e agradecer a disponibilidade;
2. explicar ao participante o termo de consentimento, orientar que a entrevista será gravada em áudio, explicar como será a devolutiva da pesquisa – em forma de um Portal, e sanar as principais dúvidas;
3. oferecer um café ou algo para beber.
4. explicar ao participante que a entrevista não é padronizada, é aberta e por isso serão sugeridos quatro temas para discussão.

Perfil:

Idade

Área profissional

Trajatória profissional (tempo de experiência na área de origem)

Tempo de docência

Tempo de docência no ensino superior

Licenciado (sim ou não)

Pós-graduado (*stricto sensu*). Mestrado ou doutorado?

Participa de oficina? Qual?

Simpósio?

Motivo pelo qual é professor?

Você é um bom professor? O que te torna um bom professor?

O que pode ser aprimorado? Como avalia seus resultados com seus estudantes?

Em que medida você se vê parte ou responsável pelo sucesso escolar e profissional de seus alunos?

Tema 1: formação didático-pedagógica

Participa das oficinas? Investe? Não investe? Por quê? Como? O que faz? Tem tempo? Participa das oportunidades? Entende como importante ou não importante?

Há tempo para investir em qualificação?

O que mais é válido em sua constituição como professor: as ações de formação continuada, seu conhecimento, suas experiências...?

Você acha que o estudo e as formações são uma boa forma de buscar soluções para seus problemas cotidianos?

O quanto você procura inovar em suas práticas em sala de aula? E qual sua relação com erros e acertos?

Tema 2: Internet em prol da formação (pessoal, área e docência)

Se está na Internet, o que está fazendo? O que gosta de acessar? Com o que mais dedica seu tempo quando está na Internet e por quê? Acessa *sites* com a temática educação? O que atrai? O que não gosta? Quais suas referências? Dedica tempo de leitura para o que? Temáticas relacionadas à profissão são interessantes? Vídeo? Redes sociais? Imagens? O que atrai? Usaria para formação? YouTube?

Tema 3: compartilhamento de experiências pessoais e pedagógicas

É útil? Como compartilha, interage, dialoga com os colegas? Fala sobre sua realidade em sala de aula? Como, em que medida? Sente falta? Gosta? Não gosta? Sente necessidade? Empréstimo de materiais? Pede referências? Quem são essas pessoas? Permanece na sala dos professores ou em outros espaços comuns (cafés)?

O que te faz compartilhar?

Quando você tem um problema, ou um desafio, em sala de aula a quem você recorre? Com quem você fala a respeito desse assunto?

Tema 4: empoderamento

Como avalia a sua prática em sala de aula? Como vê seus resultados com seus estudantes em sala de aula? Senso de autoeficácia? Partilharia publicamente suas experiências? Em que cenário ou contexto faria isso? Como se avalia como professor? Consegue apontar suas deficiências ou desafios profissionais? Se sente seguro ao falar do que tem que melhorar? Se sente seguro ao apontar no que é bom?

Em que medida você para pra pensar sobre o dia-a-dia da sua profissão, excluindo as atividades como preparação e planejamento de aulas?

O quanto isso é comum no seu cotidiano?

Você se autoavalia cotidianamente?

O que a docência exige de você?

Finalizar agradecendo e questionar se participaria de uma segunda etapa da pesquisa, compartilhando a experiência em vídeo ou validando o produto a ser desenvolvido.

APÊNDICE F – PROTOCOLO DE ENTREVISTA FINAL

Protocolo entrevista:

Antes da chegada do participante:

1. checar celular e aplicativo de gravação;
2. checar presença de caneta e papel para anotações;
3. escolher mesa estrategicamente isolada de locais de maior tráfego de pessoas.

A partir da chegada do participante:

4. explicar ao participante qual é o objetivo da pesquisa e agradecer a disponibilidade;
5. explicar ao participante o termo de consentimento, orientar que a entrevista será gravada em áudio, explanar como será a devolutiva da pesquisa – em forma de um Portal, e sanar as principais dúvidas;
6. oferecer um café ou algo para beber.
7. explicar ao participante que a entrevista não é padronizada, é aberta e por isso serão sugeridos quatro temas para discussão.

Perfil:

Idade

Área profissional

Trajetória profissional (tempo de experiência na área de origem)

Tempo de docência

Tempo de docência no ensino superior

Licenciado (sim ou não)

Pós-graduado (*stricto sensu*). Mestrado ou doutorado?

Participa de oficina? Qual?

Simpósio?

Regime de trabalho na universidade.

Escola em que atua.

Motivo pelo qual é professor?

Você é um bom professor? O que te torna um bom professor?

O que pode ser aprimorado? Como avalia seus resultados com seus estudantes?

Em que medida você se vê parte ou responsável pelo sucesso escolar e profissional de seus alunos?

Como você acha que deveria ser a formação docente?

Tema 1: formação didático-pedagógica

Participa das oficinas? Investe? Não investe? Por quê? Como? O que faz? Tem tempo? Participa das oportunidades? Entende como importante ou não importante?

Há tempo para investir em qualificação?

O que mais é válido em sua constituição como professor: as ações de formação continuada, seu conhecimento, suas experiências...?

Você acha que o estudo e as formações são uma boa forma de buscar soluções para seus problemas cotidianos?

O quanto você procura inovar em suas práticas em sala de aula? E qual sua relação com erros e acertos?

Tema 2: Internet em prol da formação (pessoal, área e docência)

Se está na Internet, o que está fazendo? O que gosta de acessar? A que mais dedica seu tempo quando está na Internet e por quê? Acessa *sites* com a temática *educação*? O que atrai? O que não gosta? Quais suas referências? Dedicar tempo de leitura para o quê? Temáticas relacionadas à profissão são interessantes? Vídeo? Redes sociais? Imagens? O que atrai? Usaria para formação? YouTube?

Tema 3: compartilhamento de experiências pessoais e pedagógicas

É útil? Como compartilha, interage, dialoga com os colegas? Fala sobre sua realidade em sala de aula? Como, em que medida? Sente falta? Gosta? Não gosta? Sente necessidade? Empréstimo de materiais? Pede referências? Quem são essas pessoas? Permanece na sala dos professores ou em outros espaços comuns (cafés)?

O que te faz compartilhar?

Quando você tem um problema, ou um desafio, em sala de aula a quem você recorre? Com quem você fala a respeito desse assunto?

Tema 4: empoderamento

Como avalia a sua prática em sala de aula? Como vê seus resultados com seus estudantes em sala de aula? Senso de autoeficácia? Partilharia publicamente suas experiências? Em que cenário ou contexto faria isso? Como se avalia como professor? Consegue apontar suas deficiências ou desafios profissionais? Se sente seguro ao falar do que tem de melhorar? Se sente seguro ao apontar no que é bom?

Em que medida você para pra pensar sobre o dia-a-dia da sua profissão, excluindo as atividades como preparação e planejamento de aulas?

O quanto isso é comum no seu cotidiano?

Você se autoavalia cotidianamente?

O que a docência exige de você?

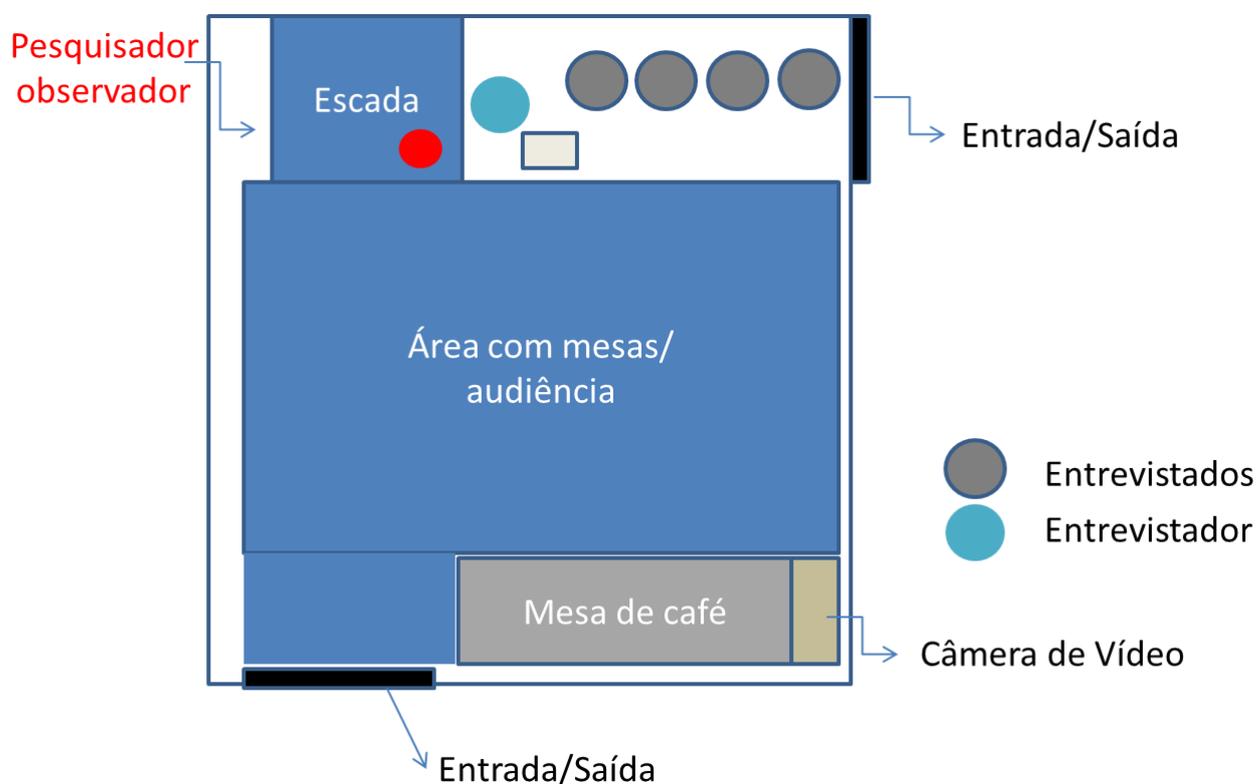
Finalizar agradecendo e questionar se participaria de uma segunda etapa da pesquisa, compartilhando a experiência em vídeo ou validando o produto a ser desenvolvido.

APÊNDICE G – PROTOCOLO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Protocolo para Observação Participante

- Indicação do evento observado;
- Indicação do local observado;
- Horário | Duração;
- Objetivo: descrição do andamento da atividade de socialização, assim como dos comportamentos e informações prestadas pelos professores universitários em atividade de compartilhamento de experiências práticas.

Desenhar Layout do espaço/organização do ambiente que está sendo observado.



Descrição do ambiente:

Notas descritivas:

Iniciei a observação sentada na mesa, porém identifiquei que daquele espaço não teria a oportunidade de observar o comportamento dos participantes e por isso fui até a escada tentar um posicionamento lateral, o qual me permitisse observar os entrevistados e também os professores da plateia do evento, especialmente em relação a como se comportavam e circulavam pelo espaço.

Participantes da primeira rodada, sentados em cadeiras posicionadas diante de todos. Entrevistadora permanece na lateral, sentada junto a eles. Na primeira mesa, voltada para os entrevistados estão

três das professoras que atuam no Centro de Ensino e Aprendizagem. Há um projetor multimídia que mostra fotos do evento *Devising*, as fotos seguem em *looping*.

[Intercalar com notas reflexivas]

Há conversas paralelas, mas elas não chegam a atrapalhar o andamento do evento. Alguns sons externos, vindo do pátio do bloco, fazem um determinado ruído no ambiente.

Regime de trabalho parcial (horista). 15 horas. Em sala de aula são 8 horas e o restante são o Comitê de Ética, PBIC e TCC.

Número de horas creditadas no Centro de Ensino e Aprendizagem: 0h

Número de oficinas: 0 ((planilha))

E: Por que você se tornou professora?

A: Quando eu era criança eu gostava de brincar de professora. Eu gostava. Até quando eu fiz Farmácia, eu até levei meu currículo em algumas escolas de segundo grau, mas a gente não tem Licenciatura e não pode. Então eu sempre gostei de dar aula. E foi a oportunidade de trabalhar em um hospital, ter esse contato com os alunos e eu gostei, eu gosto assim. Na verdade eu gosto de ser professora.

E: Mas você consegue identificar porque você gosta?

A: Ah eu gosto assim, porque é dinâmico. Não é igual todo dia, não é igual todo ano. Sempre muda. Eu gosto de estudar. Eu gosto da relação com os jovens, eu sinto que a gente se renova com essa relação. Sei lá. ((pausa)) Eu gosto, gosto mesmo. Eu sinto prazer em ensinar.

E: E o que te torna uma boa professora?

A: Será que eu sou uma boa professora? ((gargalha)) O que eu podia dizer que me torna uma professora? Eu acho ((pausa)) que eu sou assim bem compreensiva. Eu me coloco no lugar do aluno. Eu não cobro aquilo que eu não poderia fazer, digamos assim, e a questão também de gostar de estudar, de gostar de me atualizar, sempre trazer coisas novas e diferentes.

E: Como é a relação com os professores de Farmácia?

A: Excelente. Muito boa.

E: Chegam a trocar materiais, ou aquela situação com aquele aluno?

A: Sim. Sim. A gente faz várias atividades juntas. Nós temos um grupo de PIBIC que faz pesquisas juntas, que envolve oito alunos, não, são dez alunos agora. São seis alunos de graduação e mais quatro PIBIC-Jr e mais um grupo de quatro professoras e a gente faz esse trabalho juntas. E tem disciplinas que a gente troca assim, nem é minha disciplina e eu dou aulas para elas. E daí elas, em contrapartida também dão aulas para mim. Sabe? Assuntos que uma domina mais e tem mais facilidade, a gente troca. Tem uma boa troca. Até a gente apresentou, semana passada no Centro de Ensino e Aprendizagem, uma atividade que nós fizemos com os alunos também que foram três dessas professoras que eu tenho bastante contato, que a gente fez um projeto integrador em que a gente estava sentindo muita falta de uma integração dos alunos com o SUS, com os serviços do SUS. Porque a Farmácia não tem nenhum estágio que seja especificamente do SUS. Então a gente sentia assim que não tinha um relacionamento mais próximo. E em contrapartida a gente fez uma especialização em Gestão Farmaceutica no SUS e a gente escutou isso deles também, que os alunos quando chegavam não sabiam nada, então a gente foi na Secretaria, na SESA, e perguntou

para eles o que eles estavam precisando e qual a dificuldade e eles falaram que estavam com uma grande dificuldade na Farmácia Especial em ensinar o pessoal a usar o inalador, porque tem dez tipos de inaladores, daí a gente pediu para que os alunos do sexto período fizessem um vídeo, explicando, direitinho, os dez, como é que fazia. E os alunos foram na Farmácia conversaram, e fizeram o vídeo. E isso em três professoras, a gente fez essa atividade. **[E: Chegou a apresentar? A: Sim. E: E foi lá apresentar também. A: Eu fui lá apresentar.]**

E: E como foi a experiência de ir lá apresentar para outros professores de outras áreas?

A: Eu achei legal apresentar. Eu gostei de apresentar, mas eu achei legal ouvir os outros. Eu achei excelente. Pena que vai pouca gente. Nossa você vê as outras experiências, porque as vezes é difícil você tem ideias. Eu não sou muito criativa. O pessoal da Farmácia e da Química não é muito criativo. Mas eu achei muito legal a experiência.. Eu achei muito legal. **[E: Valeu a pena? A: Valeu. Mais por ouvir do que participar.]**

E: E como foi essa decisão de ir lá apresentar a prática?

A: Na verdade não fui eu que decidi. Foi uma amiga minha que inscreveu a gente lá ((rindo)) Ela nem me falou. Daí ela falou: Inscrevi a gente. E eu perguntei qual era o dia em que a gente ia apresentar. Porque eu com essa coisa do doutorado, sinceramente, eu não estou indo atrás de mais nada. Estou focada no doutorado. Mas a gente apresenta. Fizemos e foi legal.

E: Nesses 25 anos como professora. O que mais contribui para tua formação como professora?

A: Olha o Doutorado para mim foi um salto de qualidade de aprendizado. Achei que o Doutorado valeu muito. O Mestrado não muito. O Mestrado eu não aproveitei tanto. O curso de Didática, embora faça um tempão que eu fiz, mas foi bom, foi muito bom. E tem algumas capacitações que eu achei que contribuíram bastante. Algumas oficinas. **[E: Mas essas mais recentes ou teve algumas anteriores?]** A: Teve algumas anteriores. Uma que eu gostei muito foi de como fazer avaliação. Eu achei bem legal. Foi bem prático. Algumas coisas bem práticas. Foi bem bacana e o doutorado.

E: E o doutorado contribuiu especificamente com a pesquisa ou trouxe outras habilidades e competência que também colaboram com a docência?

A: De pesquisa mesmo e de conteúdo. Por exemplo aquela disciplina que a gente fez lá. Achei muito legal. E também o doutorado da Saúde Coletiva ele é todo feito coletivamente, digamos assim, é tudo troca de experiências. E essa troca de experiências e essa metodologia de compartilhamento foi muito boa. Foi até isso que levou a gente a formar esse grupo de professores e tal, sabe, essa experiência mais de compartilhar. Antes do doutorado eu não tinha muito. Já tinha com alguns professores, mas mais aberto assim, foi depois do doutorado. Porque no nosso doutorado, a gente a cada mês tem um seminário. Que todo mundo tem que ir lá e apresentar. Então todo mundodá palpite. Todo mundo fala. Todo mundo ajuda a construir o projeto. É construído mesmo em conjunto, assim. E eu achei bem legal essa troca de experiências assim.

E: E não dá insegurança, seja no doutorado ou no simpósio, de apresentar uma experiência própria na frente dos professores?

A: Para mim é muito tranquilo. Eu sou cara de pau. ((risadas))

E: Como você avalia os resultados dos seus estudantes?

A: Eu estava até comentando esse final de semana. Uma amiga me perguntou o que você ach dos alunos de 25 anos atrás até hoje. Eu acho que eles melhoraram muito. E até a contrapartida. Esses dias eu fiquei bem feliz que um dos meus alunos mandou pelo Facebook, ele está trabalhando exatamente assim com uma das minhas disciplinas, de Tecnologia Farmacêutica, ele me mandou um recado a professora, tudo o que a gente via lá eu estou usando, muito legal e tal. Então eu acho que é boa, assim sabe? Eu sinto que eles aprendem. Tem bastante diferença entre os primeiros períodos e os últimos, porque a Saúde Coletiva eu dou nos primeiros períodos e o aproveitamento não é bom. Eles vão amadurecendo mesmo durante o período da graduação, então nos primeiros períodos eu sinto assim que o aproveitamento é muito baixo mesmo, e nos últimos eu acho que eles amadurecem e o aproveitamento melhora bastante. A disciplina que eu dou mais no final, eu acho que eles estão mais interessados assim e o aproveitamento é bom.

E: Quando você pensa criticamente em relação à sua atuação, você acha que tem algo que você aprimorar para melhorar os resultados de aprendizagem dos seus alunos?

A: ((Silêncio)) Talvez utilizar mais metodologias ativas. Porque eu ainda não uso em todas. Se bem que as minhas disciplinas elas tem prática, já fica um pouco diferente daquelas que são só teóricas. Então eles acabam aplicando praticamente mesmo. Mas eu preciso ainda encontrar algumas metodologias que, mas mais para os primeiros períodos. Porque assim, eu sinto que nos últimos períodos, quando eu proponho alguma coisa de leitura, discussão ou debate, eles se engajam, eles fazem. Nos primeiros períodos é muito difícil. Até leitura, trabalho em grupo em sala, mesmo aquela aprendizagem por pares, a troca, eles fazem aquilo para se livrar, rápido. Então eu preciso encontrar uma metodologia adequada para esses primeiros períodos para trabalhar a parte teórica. A parte prática é tranquilo. Mas a parte teórica ainda..

E: Quando acontece de você propor algo mais ativo, não precisa ser uma metodologia sistematizada, mas eles não respondem como você imagina...

A: Só quando vale nota.

E: e como você costuma contornar isso?

A: Então, dando algum tipo de nota. Valendo algum tipo de nota. Ou então eu os levo no laboratório de informática. Para ver se com o computador ajuda um pouquinho. E vale presença se eu entrego o que eu pedi. Ou tem que valer nota ou tem que valer presença. E veja, a disciplina que eu dou no segundo período é a minha disciplina do doutorado, então eu estou com o que mais novo, o mais moderno e o mais atual e está super freco na minha cabeça os temas e eu estou super animada com

os temas. Que são temas importantes para vida deles mesmo que eles não fossem farmacêuticos. E eles não se interessam mesmo. É muito difícil.

E: E você atribui isso a essa falta de amadurecimento?

A: Eu acho. Sim. Eles não conhecem ainda.

E: Além da questão do amadurecimento, você percebe que tem alguma lacuna de conhecimento mesmo, em relação ao conteúdo do ensino médio?

A: De conhecimentos gerais. Porque na Saúde pública, na Saúde Coletiva, você tem que conhecer da sua realidade. Assiste um pouco de jornal, e eles não fazem isso. Antigamente a gente também não assistia, mas hoje em dia é pior ainda, por causa de Facebook, celular, essas coisas, ninguém não vê notícia séria. Então não é uma falta de conhecimento escolar é mais de relacionamento com as notícias de mundo.

E: Terminado o Doutorado, você comentou que implementar algumas metodologias ativas poderia ser interessante. Você acha que participar das oficinas poderia ser uma solução? Ou de que outra forma você poderia agregar esse conhecimento?

A: Eu acho que sim. Eu achei muito bom ali o Centro de Ensino e Aprendizagem, justamente porque você assiste, mas eu achei muito bom um canal pela Internet que você possa conhecer ou aprender a fazer, algumas orientações, algumas coisas assim, para você aprender a fazer. Eu acho muito interessante inclusive porque você não demanda do tempo, daquele horário. Você pode ver em outro horário. Eu fiz um curso do SUS à distância, esse que eu falei, que eu achei bem interessante assim sabe, porque eu não tinha aquele horário certinho para ver, demanda de você se engajar um pouquinho, se você não tem interesse, você não faz. Mas o professor normalmente, quem quer vai lá e tem um suporte. Eu uso bastante a Internet.

E: O que faz você utilizar um determinado site?

A: A qualidade da informação assim, se eu vejo que é aprofundada, se tem bibliografia, se você pode ir atrás de uma bibliografia que tem lá. E a facilidade de você encontrar as informações dentro do site, porque tem alguns que, até você chegar na informação... nossa. E depois você entra de novo e você nem sabe mais onde você encontrou aquilo. Então a parte visual de design eu acho importante também.

E: Você compartilharia uma prática que dá certo? E o que faria você compartilhar?

A: Sim. De qualquer forma eu compartilharia. Mesmo com vídeo. Eu uso vídeos, mas não gravo vídeos. Eu gosto.

E: E vídeos prontos, você chegou a utilizar em sala de aula?

A: Sim, eu utilizo bastante inclusive, do You Tube ou de alguns sites, eu gosto bastante, vídeos não muito longos, especialmente em Tecnologia Farmacêutica. Porque tem maquinários que eu preciso mostrar para eles como funciona e eu não tenho aqui, então eu vou no Youtube entro lá nos sites e faço um apanhado de vários videozinhos das várias indústrias mostrando e daí eu utilizo. Estatísticas

eu também já mostrei algumas também coisas que tem, uns gráficos legais, que eu mostrei mais para a saúde pública. Já usei vídeo do Ministério da Saúde. Ixi, vídeo eu uso bastante.

E: Vamos supor que você quisesse utilizar a sala de aula invertida, você acessaria para ver um depoimento de um colega professor que utiliza essa metodologia? Isso seria uma alternativa interessante?

A: Sim

E: E o que mais seria importante que tivesse nesse site sobre esse conteúdo?

A: Referencial. Artigos

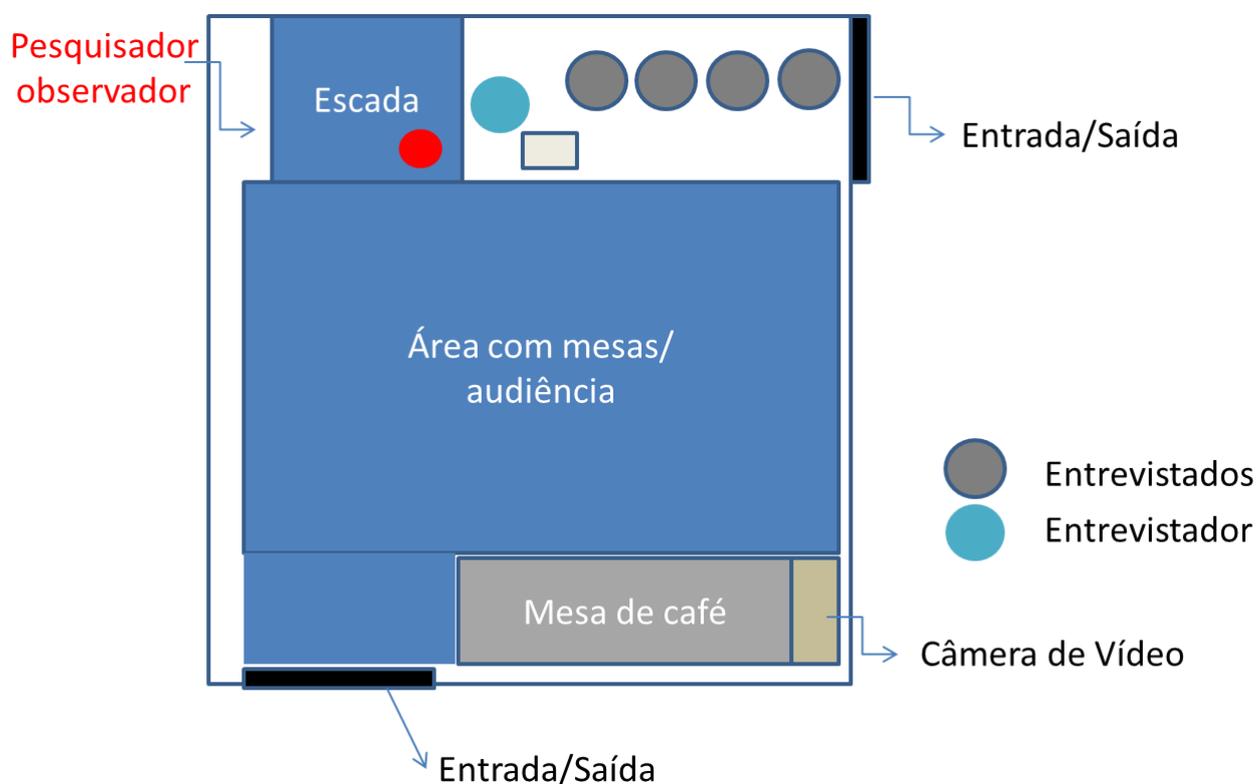
E: Um plano de ensino?

A: Um plano de ensino seria muito bom. A avaliação também. Como ele avaliou.

APÊNDICE I – DOCUMENTO PRIMÁRIO: EXEMPLO DE RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Relatório Observação Participante
 Café – Dia 14 de setembro de 2016
 Das 16h às 18h
 Espaço do curso de Gastronomia

Layout do espaço



Iniciei a observação sentada na mesa, porém identifiquei que daquele espaço não teria a oportunidade de observar o comportamento dos participantes e por isso fui até a escada, tentar um posicionamento lateral, que me permitisse observar os entrevistados e também os professores da plateia do evento, especialmente em relação a como se comportavam e circulavam pelo espaço.

Participantes da primeira rodada, sentados, em cadeiras posicionadas diante de todos. Entrevistadora permanece na lateral, sentada junto a eles. Na primeira mesa, voltada para os entrevistados estão três das professoras que atuam no Centro de Ensino e Aprendizagem. Há um projetor multimídia que mostra fotos do evento *Devising*, as fotos seguem em *looping*.

F... (Politécnica) - F

L... (Negócios) - L

S... (Ciências da Vida) - S

I... (Educação e Artes) - I

Entrevistador explicita o tema a ser discutido e proposto para o debate durante o evento “Impactos do evento *Devising* em Sala de Aula”. Em seguida, apresenta a primeira questão: “Você se sentiu desafiada pedagogicamente após a sua participação no *Devising*?”

F: O evento veio para contribuir com muito do que já estávamos amadurecendo. Ele desafiou porque tirou muitas pessoas da zona de conforto e posso falar isto por mim. Muitas das palestras que a gente assistia, eu ficava incomodada com a minha aula. Porque apesar de eu já vir tentando inserir algumas metodologias ativas na minha aula eu achava que faltava muito e ainda falta para que conseguir melhorar um pouco. Enquanto ouvia os professores falando eu pensava o tempo todo em como melhorar. E esse desafio que eu me propus para o próximo semestre de tentar fazer coisas novas e diferentes nas minhas aulas foi resultado do *Devising* na minha prática.

I: Eu fiquei bastante feliz com o *Devising*, para mim, o que me acrescentou mais foi poder fundamentar as minhas práticas. Eu já via atuando com metodologias ativas nas minhas aulas, mas sem estruturação metodológica, apenas no feeling.

L: O *Devising* não foi apenas um desafio, mas uma motivação extra. Eu me senti depois do *Devising* em um sentimento de euforia, pois tem muita coisa nova e diferente a ser feita e uma euforia interna de tentar fazer diferente. O *Devising* me trouxe inspiração e motivação. Então este semestre para mim está sendo inovador dentro das minhas disciplinas, pois eu estou indo com um olhar muito diferente.

S: Tenho que discordar um pouco da professora, porque particularmente já faz muito tempo em que eu não estou em minha zona de conforto, então eu acho que a coisa mais interessante é sempre buscar algo diferente e uma coisa interesse foi ouvir exemplos de sucesso absoluto. Esses exemplos trouxeram, ao menos para mim, ideias, de tentar fazer coisas novas. Essa foi o principal o desafio. Alguém está fazendo algo tão extraordinário, então meu desafio é pensar o que eu devo fazer para ir nesse sentido.

E: Qual a maior contribuição do *Devising* para a prática docente de vocês?

Há certa indecisão entre os professores sobre quem responde primeiro a questão. Tudo é resolvido com bom humor, o que gera risadas das pessoas mais próximas que estão assistindo. Já há pessoas se servindo no café, o que contribui para um ambiente de maior informalidade. O entrevistador não faz interlocuções ou observações, se mantém restrito ao roteiro construído.

S: A maior contribuição foi o uso da competição entre estudantes de forma saudável e produtiva. Quando eu fui aluno do curso de licenciatura, eu lembro que existe uma época em que os alunos da escola básica atuam muito bem motivados pela competição. E percebi que isso pode ser feito na universidade.

L: Eu acho que além de aprimorar o PJBL, que eu já utilizo. Foi a implantação do método 300 pela primeira vez em uma disciplina. Estou aprendendo, corrigindo, adequando para a nossa realidade.

I: Foi a estruturação metodológica mesmo para as atividades que eu já estava realizando só que tudo vindo da minha cabeça. Coisas que eu não procurei nos livros como era feito, fruto de muitos cursos que não são voltados para o ensino superior. Então eu percebi que estava adotando algumas metodologias, identifiquei e busquei reestruturar para ter mais consistência no que eu estava desenvolvendo e replicar constantemente.

Há conversas paralelas, mas elas não chegam a atrapalhar o andamento do evento. Alguns sons externos, vindo do pátio do bloco, fazem um determinado ruído no ambiente.

F: Fez duas oficinas com temas novos, que desconhecia, uma delas foi o 300, que não está aplicando, mas está auxiliando dois professores a aplicar. A outra foi design thinking. Acho que preciso estudar muito, mas nunca tinha pensando nessa perspectiva.

E: O que vocês colocariam como mudança prática, o que vocês viram ou já conseguiram mudar em sala de aula. Viram algo que estava fazendo errado ou que agora estão fazendo diferente?

L: A gente percebe que faz diversas coisas não da forma pedagógica adequada. Eu percebo que muita coisa mudou, até do ponto de vista comportamental e eu percebo que as minhas mudanças refletiram em motivação maior por parte dos estudantes, em contrapartida é um sentimento de satisfação, você vê os estudantes do início ao fim, indo a sua aula e participando ativamente e colaborativamente, em função de pequenas mudanças metodológicas ou no seu processo de condução da disciplina. Nós temos muito a melhorar. A metodologia ativa exige muito de nós, na preparação de material, em estudo extra, preparação de conteúdo. É necessário conciliar tudo. Nosso dia a dia que já é turbulento com essas mudanças. As entregas devem ser realizadas no tempo certo – para que o processo dê certo, portanto, você é o exemplo.

S: Duas mudanças, uma em mim (diversificação metodológica), hoje vamos trabalhar não apenas com uma metodologia, mas no mesmo dia, com uma, dois, três, sete metodologias, sei lá. Ansiedade boa por parte dos estudantes, ansiedade boa, porque eles sabem que toda aula vai mudar alguma coisa, e eles estão curiosos, sedentos pela disciplina.

I: Eu não tive nenhuma mudança específica depois do *Devising* porque eu repliquei o que fiz no semestre passado. A disciplina que ministro de pensamento criativos, em 98% dos casos eu posso usar metodologia ativa. Não tem como dar uma aula teórica sobre pensamento criativo. O que foi bom foi visualizar outras possibilidades de prática para poder implantar não nessas disciplinas, mas eu outras disciplinas que concentram mais conteúdo didático, como empreendedorismo. O que me abriu as portas é que eu vi que tem muita coisa que pode ser feita. Dependendo da situação eu mudo a metodologia, quando sinto que a turma está apática. Isso foi legal. Eu tenho um repertório de metodologias e eu posso reverter uma situação de desânimo ou de apatia do aluno, graças a esse repertório.

F: “Ai professora gente está muito “Harvard”, a “gente só faz Harvard”. Eu achei bem legal. Por causa do *Devising* eu me sinto segura. Eu expliquei para eles. Esta metodologia não é minha, é de outras universidades. E um dos que eu tinha feito era um professor de Harvard, mas eu achei que eles nem tinham associado.

E: Vocês percebem que as suas primeiras ações impactaram o desenvolvimento de suas aulas e como impactaram?

Aqui eu senti que as perguntas estavam muito semelhantes, uma das outras. Pelo menos foi ao que eu atribuo a dúvida que eu sentia dos professores entrevistados ao falar sobre a temática, e muitas vezes, repetir as mesmas ideias só quem de outras formas.

I: Eu percebi uma mudança muito grande quando eu comecei aplicar a metodologia ativa em relação à atenção do aluno, é muito maior, temos a possibilidade de atender muito mais as expectativas dele, uma das minhas avaliações, eu pratiquei um processo de decisão muito livre para o aluno, foi muito produtivo, porque eles escolheram a temática, escolheram com o que iam trabalhar e isso muda a motivação do aluno. O impacto neles foi muito grande como pessoas, eles se dedicaram a disciplina de uma forma muito intensa. Fizemos uma festa de encerramento, teve choro, teve uma reunião de *feedback* no final e eles deram retorno um para o outro, na cara um do outro, em relação ao processo, te admiro, mas nunca tive coragem de conversar com você, o que tornou tudo muito transformador.

L: Uma motivação diferente, por enquanto, eu não tenho praticamente falta, a sala tá sempre lotada e eles não saem da sala de aula ou chegam atrasados, eu tenho uma adesão muito alta em relação às atividades e percebo um envolvimento e imersão deles em relação à atividade. E é uma entrega tanto nossa, como deles, mas eu vejo um cenário ainda apreensivo. Porque nós não conhecemos ainda o resultado desse processo, nós estamos ainda experimentando, né para fazer as correções necessárias, os ajustes necessários. Mas só o fato de ver que minha sala está sempre cheia do início ao fim, tudo isso já mostra um sentimento diferente.

S: Eu acho que o principal impacto está relacionado com as discussões. Tanto as discussões existentes entre os estudantes e eu, quanto às discussões entre os estudantes. Eles têm tarefas e trabalhos para fazer entre eles. Eles têm que cumprir metase tarefas. E eles precisam resolver entre eles aquilo lá. Eles me têm como um orientador e não como um professor. O nível das discussões que eles têm é o principal impacto.

Som externo. Conversas no corredor, na parte externa do espaço.

F: Eu acredito em impactos positivos em relação à motivação dos estudantes, nível do trabalho que eles fizeram foi muito alto mesmo. Mas eu tenho resistências, não é tudo tão fácil e tão lindo como a gente imagina. Há alunos que disseram que querem aula de quadro e giz e querem copiar do quadro, eu não gosto do seu estilo de aula. Você tem estas resistências, mas a gente vai tentando, a gente não desiste.

[nota reflexiva: é o primeiro comentário que fala de uma dificuldade ou de uma resistência em relação ao cenário. A ideia é de que aparecessem mais elementos ou fatores de resistência na fala dos docentes, que pudessem ser compartilhados com os demais professores]

E: Passado o *Devising*, quais as perspectivas. O que vocês pretendem fazer daqui para frente? O que mudou e o que vocês pretendem fazer?

F: Eu pretendo estudar mais, continuar forte nas metodologias. Eu acho que eu gostaria de fazer e ainda não fiz, porque me incomoda porque eu ainda não fiz, é tentar relatar isso de uma maneira formal, uma publicação, que valorize o trabalho que a gente está tendo porque todas as aulas dão muito trabalho e todas as aulas de um bimestre para o outro a gente tenta aprimorar, mas é um trabalho que precisa ser melhorado constantemente e eu gostaria de alguma maneira de poder compartilhar isso de uma maneira mais abrangente assim.

[nota reflexiva: talvez caiba, como retribuição a participação dos professores, disponibilizar a transcrição de suas experiências, o que pode auxiliar a publicação posterior ou divulgação de sua experiência didática da maneira que lhe convir]

I: Eu tenho a mesma preocupação que você de registrar isso e transformar em artigo e analisar a evolução das turmas mesmo, como a gente vai recebendo, o importante e fazer um registro, eu tenho informal (fichas, fotos), mas não sentei para escrever sobre o que eu fiz.

L: Eu penso assim, nós temos que melhorar muito. Um grande limitador ainda é meu tempo, de me organizar para estudar, para ir atrás de material e repensar a metodologia, para mim hoje o tempo está sendo algo desafiador. Eu não estou conseguindo conciliar muito as coisas. Eu comentei com alguns colegas de trabalho, a gente abraça muita coisa dentro da universidade, fora da universidade,

então, eu me concentrei em ser um exemplo quanto educadora, porque esse é meu papel principal, então eu estou procurando muito mais me dedicar como educadora e nas outras atividades você faz com excelência mais limitando algumas coisas porque o tempo está realmente causando até estresse em determinados momentos. Se você se propõe a alguma coisa, você tem que fazer com qualidade porque se você joga por água um método que outro professor poderia aplicar com muito sucesso e os alunos passam a não acreditar mais no método e isto foi responsabilidade sua. Para atuar com metodologia ativa precisa conhecer muito bem, os passos de implantação, como implantar, para não boicotar outro professor que tem muita habilidade com aquela metodologia e daí cai em descrédito. Nós temos também uma responsabilidade, se eu não dou conta, eu não começo, calma, preciso me preparar primeiro.

S: O tempo é algo fundamental especialmente no que concerne o tempo de planejamento de qualquer atividade que você vai fazer, até a implementação durante e a avaliação para sistematizar e tal, e acho que devemos pensar em como melhorar esta questão de tempo.

E: Professores, nós vamos deixar em aberto a participação de vocês.

(silêncio)

S: Eu falei aqui de jogos e eu estou implementando no Curso de Biofísica a primeira edição do Biofysics Games, baseado na Olimpíada de Derivadas. Cada aula tem uma etapa dessa atividade e cada semana tem um campeão da etapa e somente os campeões irão participar de quem vai estar na etapa final para determinar quem será ouro, prata e bronze. Como motivação básica, a medalha de bronze vai receber meio ponto na média final, de prata, um ponto na média final e o campeão ganha o que, dez. Independente das notas das provas e trabalhos.

Comentário de professor: O segundo não tem vez?

A audiência discute o relato do professor em relação, especialmente, a atribuição de notas.

E: Algum dos professores gostaria de fazer uma pergunta? Ou comentário?

D: Repete. Alguma pergunta ou comentário.

(silêncio)

Questão plateia: No geral, como vocês relacionariam a necessidade de premiar o aluno e a sedução do próprio método? Se for uma metodologia que trabalha com estímulo, desejo, provocação, haverá necessidade de outros prêmios além da descoberta ou prazer de aprender?

S: Sim. Não sei (enfaticamente e repete duas vezes). Não sei se a nota é o que vai motivá-lo ou se o método já os motivaria e é suficiente, não sei. A diversificação de metodologias é algo que os motivará com certeza. Os nossos estudantes eles precisam de algum incentivo, eu acredito que alguma coisa tenha que ser feita.

I: Nós na minha disciplina fomos ao contrário, até porque eu não estou fazendo game. Das minhas duas avaliações eu não dei nota para os alunos, na primeira eles deram nota para eles mesmos sem eles saberem, e na segunda avaliação eles captaram notas do mercado, porque eles apresentaram um produto, então eles tinham que captar no mercado o que as pessoas tinham achado do produto deles. Eles puderam se reavaliar, podem aumentar ou baixar a sua nota. Olhando a minha nota e os outros trabalhos eu acho que não mereço esta nota e tiveram que fazer isso presencialmente, olho no olho. A nota não era o objetivo final daquele trabalho e sim um produto inovador e me libertou também, de uma dúvida que eu tinha como em pensamento criativo eu vou chegar e me intitular avaliadora dos pensamentos das pessoas. Muito difícil isso né? Então foi bem legal.

Nota descritiva: Os professores que estavam assistindo se mantiveram atentos. Um único estava concentrado no celular de forma mais permanente, os demais estavam ouvindo e faziam comentários pontuais com os colegas.

C: Eu tô lendo um livro sobre motivação. E nele é dito que se o motivo de fazer alguma coisa é pelo prêmio, isso leva a desmotivação. A partir do momento que você tirar o prêmio, a pessoa não faz mais. Mas se ela faz alguma coisa pelo desafio ou porque ela acredita que aquilo é uma coisa bacana e depois ela recebe um prêmio como reconhecimento pelo trabalho bem feito é diferente. Então depende de como você associa.

Comentário da plateia 1: É muito legal compartilhar com quem é apaixonado por educação. Faz toda a diferença, porque estamos o tempo todos inquietos e insatisfeitos. Com relação ao Saulo, uma coisa simples, conversar com o coordenador do curso e entregar um certificado bonito, às vezes sair, em seu primeiro emprego, medalha de ouro. Pode ser insignificante, mas para eles faz muito a diferença.

Comentário da plateia 2: Não pude participar do *Devising*, parabenizar a iniciativa e reforçar o que a [REDACTED] falou e que é extremamente importante, que é o tempo e você estar seguro, para que não caia em uma mesmice e desmotive o estudante, eu acho que isso deve perpassar mais as nossas formações. Porque eu fico insegura do que estou fazendo porque eu não quero estar fazendo mais uma coisa, mas que faça a diferença na fala dos estudantes.

[REDACTED] A preocupação da [REDACTED] é uma preocupação bem comum (em relação à premiação). Uma preocupação que vocês têm que ter e a Francine falou isso no começo é que vocês tem que ser muito sinceros com os estudantes. Compartilhar. Estamos começando. Eu também estou aprendendo. Eu também vou cometer erros. Eu preciso de vocês. E não tem problema algum eu modificar no durante. É muito importante esse modificar no durante para que o aluno perceba que ele pode participar do processo, é diferente quando ele faz seus comentários e só vai mudar no semestre que vem. Essas conversas com os estudantes no durante, eles vão melhorando as minhas aulas,

meus casos e minhas atividades e isso eles percebem e fazem este *feedback* para você. Hoje não vamos fazer dessa forma, por causa da sugestão do fulano.

Risadas e comentários em relação à questão do segundo colocado. Há risadas e todos comentam juntos.

■ Outra coisa, na motivação, que é importante, além de ser muito sinceros com os estudantes, essa liberdade que a professora comentou. Ter essa liberdade para conversar com os estudantes, se fizer alguma coisa e dar errado, vamos parar um pouquinho. Ter essa liberdade para conversar com eles, o que nos deixa um pouco mais leves.

D: Nem todo mundo vai se sentir a vontade para implementar uma metodologia, eu não tenho muito jeito para games, eu ia ter que me preparar muito bem para conseguir passar essa mensagem para o aluno de que isso não é uma troca. Por isso é importante a gente saber que o problema não é o game ou o prêmio, mas o problema é como eu me preparei e como eu tenho consciência de cada escolha que fiz em relação aquela metodologia. O problema não é a metodologia, mas a forma como eu apliquei. Se eu não conseguir entender o motivo daquele prêmio, se eu não conseguir eu mesma, internalizar isso, a metodologia pode estar completamente errada. É um cuidado que temos que ter na escolha.

Eu vou passar para a ■. Encerramento da rodada. Sugestão que as pessoas se apresentem ao falar, acatando sugestão de um professor da plateia.

Comentário da plateia 3: Já implemento metodologias ativas e estamos aprendendo muito. Os maiores desafios são os métodos avaliativos, estamos tentando ainda, estamos apreendendo e é bom ter o *feedback* dos estudantes de que está sendo válido e prazeroso. Eu fico muito curioso de saber esta avaliação, como ver se o aluno adquiriu conhecimento. Então compartilhando com os estudantes, eu queria falar sobre isso. Será que o aluno adquiriu essas competências. Ir além do conteúdo: autonomia, colaboração com os colegas, isso também vale bastante, até profissionalmente. Como vamos avaliar isso com os colegas.

D temos que interromper, pois então não dá uma rodada. Temos que valorizar o outro grupo. Aplausos interrompem.

E: Eu convido os próximos professores.

M...: Comunicação e Artes: M

R...: Negócios: R

Ra...: Politécnica: Ra

S...: Arquitetura e Design: S

E: Boa tarde. Obrigada pela presença. Sentiram-se desafiados pedagogicamente após o *Devising* e se sim, como?

(Silêncio até iniciar: indefinição de quem começa. Uma professora não gostaria de ter se inscrito, mas acabou se inscrevendo para falar e topou participar.)

S: Eu acho que é impossível você ter participado e não ter se saído motivado. Em algum aspecto, certamente isso aconteceu. Eu já vim até com uma ideia preconcebida que por trabalhar com disciplinas muito voltadas para a criatividade, eu já tinha uma ideia preconcebida de que nossas atividades já eram muito mais dinâmicas do que possam acontecer em outras escolas e outros cursos, mas vi a oportunidade de aplicar, vou usar a palavra tentar, porque estamos começando, já apliquei alguma técnica e vi um resultado bastante interessante de participação, acho que é impossível que as pessoas não tenham saído motivadas e interessadas.

Ra: Eu participei do *Devising* e além de me motivar pedagogicamente, eu senti certo desafio também porque a gente se prepara para dar aula, você coloca o conteúdo, eu comecei a questionar muitas coisas do que a gente tem vício, o vício conteudista, que a gente tem que colocar muita informação e o *Devising* foi assim uma forma de abrir a cabeça para identificar que tem muitas atividades que a gente já faz em sala de aula, mas que se forem melhor trabalhadas elas vão ter um resultado muito mais prático. Eu já trabalhava com projetos, mas os projetos eram como trabalhos. Então a maneira como enxergar, como transformar a sala de aula o contato com os alunos e aquele conteúdo que você quer passar, o que é mais importante, estimulando para que eles se motivem, a aprender aquilo, eu acho que foi um fator que foi um divisor de águas porque você começa a perceber o resultado e o interesse do aluno. E é outro aspecto que senti como desafio colocar coisas em práticas do que a gente acha muito complicado, não tenho tempo de preparar, você participa da oficina e daí você vai para a sala de aula e parece ser tão difícil de aplicar. Então você tem que encaixar naquele quadradinho de sala de aula, da prática, da teoria, então você vai vendo que dá para começar devagar. Esse foi o grande diferencial que o *Devising* deu um empurrão, eu já colocava algumas coisinhas, mas eu achava muito insuficiente e no *Devising* eu me senti motivada a aplicar nas duas disciplinas que estou trabalhando nesse semestre, eu estou fazendo muito mais a vontade a aplicação das metodologias; então o desafio foi encarado.

(Vamos começar pelo maior... - comparando os dois professores que estavam sendo entrevistados, o professor brinca, pelo maior? Sério? Risadas.)

R: Para mim o principal ponto no que diz respeito à motivação foi o coletivo. Você está em uma instituição que faz um movimento e um evento internacional para trazer para dentro da instituição advogando a causa do uso de metodologias ativas na inovação da educação, isso sedimenta que é para lá que a universidade está indo e bradando em alto e bom tom para todo o mercado, isso. Isso eu acho que dá segurança para os professores que já vinham fazendo algum tipo de experiência, em

qualquer que fosse a metodologia, ou para aquele que estão pensando em começar, no sentido de que ok, é isso mesmo é para lá que vamos. Então nesse sentido foi a parte mais motivadora, eu percebi que a instituição se dispôs a assumir isso publicamente, trazendo um evento desse porte, com o porte das pessoas que vieram aqui, para falar de um tema que não é novidade em nenhum lugar no mundo, talvez, aliás, só no Brasil. Metodologias ativas já são usadas há décadas em outras universidades. Nosso modelo no Brasil está desatualizado nesse sentido, ainda que haja professores que façam isso, mas eu acho que a universidade estar organizando isso sistematizando e fomentando isso e criando condições para que os professores estejam seguros para fazer, isso é uma grande motivação. Para mim foi o principal ponto do *Devising*. Eu já fazia uso de algumas metodologias que eu já conhecia como metodologias ativas, umas coisas que eu nem sabia ao certo eu era uma metodologia ativa, de fato eu acabei aprendendo no processo e foi bem interessante e o efeito que eu vejo em sala e o que eu vejo fora da sala se soma a essa percepção coletiva que para mim significa tudo. Assumimos uma posição bastante arrojada e protagonista de mudança do cenário da educação no Brasil, no cenário universitário.

M: A relevância de uma posição política da própria universidade em relação as metodologias e aplicação. Ontem um grupo de alunos me procurou e disse, professor, tem outro professor que está fazendo a gente dar aula. Ele não está dando mais aula. E eu olho, a metodologia que adota, vocês são alunos do oitavo período, estão indo embora, então aquele ranço... de receber tudo, isso incomoda. Outro lado bom, estou aplicando outras duas disciplinas: teoria da comunicação e opinião pública e na nossa sala de aula temos alunos que preferem não se manifestar. Professor, eu preciso não me manifestar, não vou me posicionar. Eu apliquei, seguindo um roteiro de debate que foi dado em uma das nossas oficinas, preparando os alunos para o debate, em um tribunal do júri – que tem espaço, mediação e fez a aplicação lá. Essas aplicações a gente fez e deu um resultado bastante significativo em termo de pós-evento. A importância de que a universidade está endossando nossos erros e acertos em relação às metodologias.

E: Para vocês, qual foi a maior contribuição do *Devising* na prática docente de vocês.

(audiência varia, alguns professores entram e saem. Em média, 38 participantes)

R: Para mim eu acho que indo na mesma linha do que eu comentei antes, a questão do coletivo. Mas aí falando sobre uma questão mais metodologia, as oficinas foram interessantes em que pese, para mim algumas palestras tiveram um peso maior do que as oficinas, eu me interessei mais por alguns conteúdos que saíram nas palestras do que nas próprias oficinas, não no sentido de que as oficinas não tiveram qualidade, mas pela maneira e pela forma com que certas coisas foram colocadas nas palestras. Metodologicamente falando eu achei interessante entender como que certas metodologias são aplicadas fora e a gente tentar ouvir um pouquinho os resultados que esses profissionais obtêm em suas respectivas salas de aula em outros países, e ao mesmo tempo poder conversar sobre isso com outros professores e entender um pouco como a gente vê, pois todos nós, de uma maneira ou

de outra estamos começando essa caminhada. Então a troca de experiências, eu até fiz um elogio para a D, porque eu achei essa ideia aqui incrível, isso é muito bom de ver acontecer, porque essa troca é o que enriquece, é assim que você descobre, essa sacada é legal e eu podia fazer isso ao invés daquilo. Eu tenho uma dificuldade de saber como nós vamos lidar com o seguinte ponto, nas metodologias, plano de ensino, plano de ensino para mim é uma coisa estranha. Talvez eu seja relativamente novo nesse universo aqui, mas quando a gente fala de metodologias ativas e estamos falando em segurança para testar, mudar e etc., e ao mesmo tempo a gente tem uma ferramenta lá que se a gente não cumprir a risca “n” coisas podem acontecer, isso é meio bizarro, porque isso é uma dualidade que não deveriam conviver juntas, então você faz uma atividade e os estudantes vão muito além do que você espera, e de repente passam dois itens do que você tinha passado no se plano de ensino, nós deveríamos ter como

[há burburinhos enquanto o professor fala, de professores discordando em relação ao engessamento do plano de ensino]

que esta história funciona. Porque tem toda daquela dinâmica de posta o plano de ensino e eu não tenho nenhum problema com isso, mas ao mesmo tempo isso é uma coisa que.. ouvir tudo o que o pessoal faz fora e ouvir o estágio em que a gente está me trouxe novas perguntas.

S: Eu até retomaria na fala anterior essa questão do que eu pude perceber a partir da minha vivência em sala de aula que já é muito dinâmico em relação às disciplinas que eu trabalho. Tem um perfil de criatividade muito presente então a própria avaliação, na dinâmica anterior, falou dessa dificuldade de avaliar o que é ou não criativo e a gente imaginava já estar trabalhando a forma mais criativa e dinâmica possível e aí você percebe que ainda é possível implementar alguma coisa que vai, algum método ou sistema que vai além das estruturas que a gente já imaginava ter. E principalmente nas oficinas que participei de ter visto além do próprio desempenho e participação dos palestrantes, eu estive na oficina sobre a universidade de Minerva e ver que é possível trabalhar muito além da realidade, pelo menos pelo o que eu percebi, de se trabalhar um método e compreender a capacidade de entendimento dos alunos, que é a neurociência, que fez uma abordagem bem interessante da universidade de minerva. Vi uma oportunidade de se conhecer melhor maneiras de novas abordagens com os alunos, de conhecer a mente para aí projetar maneiras de aprender.

Ra: O nosso grande desafio. A gente viu coisas maravilhosas em uma realidade diferente da nossa. Começa pelo perfil do nosso aluno. O que a gente nota, as soluções as experiências, a motivação do aluno que está lá é diferente. Se a gente for olhar apenas pelo lado do desafio, a gente tem um desafio muito grande que é o aluno que chega cansado. Ele estava o dia inteiro trabalhando e ele quer chegar e sentar em sala de aula, e aproveitar para dar uma relaxadinha e descansar. Teve alguns alunos que quando eu comecei com essa atividade de que eles tinham que produzir em sala de aula, eles olhavam e falavam de novo, e eu vou ter que fazer? Porque você não traz um exemplo pronto. Então eu comecei a verificar a diferença que nós temos no desafio de trabalhar em sala de

aula com a nossa realidade de alunos. É bacana que alguns, não são todos que vão chegar desmotivados e ter resultados ruins, vai ter um crescimento, mas a gente tem que ter algum tipo de técnica e abordagem diferente para que a gente não chegue na sala de aula, se planeje para uma apresentação dos alunos e nenhum fez, porque ele não teve tempo, ele trabalhou, ele teve coisas para fazer, então, uma das coisas que eu comecei a perceber com a prática nas oficinas o comparativo com o nosso dia a dia da nossa sala de aula, acaba sendo muito distante, essa foi uma das razões que eu senti que não dá para transformar de forma radical. Porque o próprio aluno, assim como nós nos assustamos, o aluno também se assusta, principalmente os alunos de períodos mais avançados, aquele aluno que está procurando aprender, mas não tem a base para produzir um trabalho de qualidade e a gente tem condições de resolver todos aqueles problemas daquele projeto naquele assunto naquela atividade então é um desafio esse tempo de preparação da atividade, a aplicação e ainda tem um fator adicional que é a mudança de turma. Tem turmas que naturalmente são mais comprometidas, funcionam mais, de apresentação, de competição, tem turmas que isso não dá certo, eles se sentem bastante retraídos. Então o que eu tirei para mim de lição, tanto do *Devising*, como da prática, tem que começar devagar, não dá para dizer estou 100% radical, agora eu só faço essas metodologias ativas Senão, o aluno vai falar exatamente isso que o professor falou: então eu faço todas as aulas, eu não vou ter tempo de preparar. E se a gente for analisar todos os professores passando um monte de trabalhos e atividades prévias, então ele acaba faltando a aula porque ele não fez a tarefa prévia. Este balanço entre diminuir as atividades a propor, eu tive que ir ajustando ao longo do semestre. O nosso aluno é diferente, ele não tem tempo integral aqui. Claro que a gente gostaria de aplicar as metodologias completas, mas a gente tem que considerar esses aspectos, conciliar os dois aspectos foi um ponto bem importante do *Devising*.

M: Esse desafio do alunado é um desafio que temos que enfrentar de alguma forma e talvez a sua recomendação seja muito interessante da gente aplicar em parte e não todo e tentando amplificar para os próximos anos e se tornar algo mais natural. Na oficina, como eles me mostraram como faziam o debate, me deu uma luz, passo a passo de como fazer o debate na disciplina de opinião pública. E quando foi colocada a questão de que os alunos não querem fazer a o debate, é porque as questões são polêmicas e elas envolvem religiosas, crenças, política e no caso estamos vivendo um momento bastante conturbado. Eu verifiquei a questão do impedimento da Dilma, eu verifiquei quando seria, inseri no plano de ensino e coloquei a observação de que este plano de ensino pode sofrer alterações ao longo do período (grifado e caixa alta, para não ter problema). E eu convidei os alunos durante o mês de agosto a buscarem prós e contras, argumentos favoráveis e não favoráveis ao impedimento, e teríamos um encontro no debate e só saberiam se iam fazer a argumentação favorável ou não, no debate. Os alunos tinham que estar preparados para os dois cenários. Foi feita toda uma questão de educação de ouvir, de falar, na oficina tem todo esse roteiro de passo a passo, que foi ofertado pela oficina. Uma técnica interessante é fazer um caminho das pedras. Eles entregaram um relatório e avaliação deles foi em relação ao relatório. O que era um desgaste, com medo de falar sobre o tema, mas gerou um bom clima entre eles.

(...)

Outra coisa que comentou foi o smartfone, um estava conferindo os dados falados pelos outros. Pretendo fazer mais esse semestre, tá bom, deixa a mágica, está bonito. Claro que eu dei aula de conceito, de opinião pública, mas eles tiveram uma noção clara de debate, de domínio de mídia. Tem conteúdo que tem que ser aplicado, então não vamos repetir.

E: Professora C. queria comentar sobre o plano de ensino?

Ela responde que não. Os professores da plateia comentam que o professor pode sugerir um debate sobre se o Lula será preso ou não. Há uma movimentação da audiência. Em seguida, o professor M destaca que haverá uma sabatina dos candidatos prefeitos na universidade e que os alunos de relações públicas farão boca de urna na saída.

E: A partir do *Devising*, e da aplicação das metodologias, qual a mudança que vocês sentiram em relação ao seu papel de professor?

M: Em algumas disciplinas funciona bem. Tem outras que tem que alunos que rejeitam. A turma da noite, os mesmos textos e os mesmos comandos precisam ser detalhados na turma da noite. E o aluno pede, professor você poderia ser mais claro nessa sua solicitação em relação a esse trabalho? Aí eu leio, mas ninguém reclamou da outra turma. Tá, o que você entendeu. Professor eu não entendi nada do que você escreveu. Eu sento, remonto, faço a releitura e preciso explicar. Sei que de outra turma preciso explicar.

(...) Professor relata experiências de transposição do conteúdo teórico para cartazes na aula de Publicidade. Com explicação para os pares e questionamento aberto, enquanto o professor verificava a consistência teórica das explicações. Eles selecionaram o cartaz mais interessante para fixar a abordagem e deixaram exposto.

É um dilema todo semestre. Dessa sua disciplina não tenho nenhuma boa lembrança.

[Em uma fala mais longa do professor sobre sua prática, alguns professores da audiência começam a ficar dispersos, consultam o celular]

Ra: Professora começa a descrever uma experiência na disciplina de Banco de Dados. Eu senti uma satisfação muito grande que eu apliquei de forma um pouco mais radical na disciplina de banco de dados, é uma disciplina de teórica e prática. Eu comecei a participar com um estudo de caso, em formato de desafio, que tivessem que criar uma aplicação útil para o serviço público. Processo de construção do banco e apresentar uma ideia e a viabilidade da ideia, foi possível revisar todos os conceitos de Bancos de Dados 1, e realizaram, a partir da aplicação, eles passaram em todos os conceitos. Motivação por ser algo útil, revisaram os conceitos que eram necessários. Trabalhar com a motivação para criar uma coisa útil, com orientação, em sala de aula, a construção de um projeto, sem aprender de forma maçante. Naturalmente ele teve que buscar o conteúdo para aplicar em seu

projeto. Uma coisa que considero bacana para aplicar mais amplamente, é que eu preciso de laboratório para dar continuidade ao projeto. Eu inicialmente fiz teórica e prática, então eu abri em dois projetos, um que eu aplicava um estudo de caso e outro que eles produziam e eles iam discutindo as dificuldades e uma equipe ajudava a outra, e a solução dele sem precisar, sem ter muita dificuldade e uma equipe foi ajudando a outra, no próprio laboratório, na própria sala de aula, na superação das dificuldades. Então a gente quebra alguns paradigmas porque não foi a sequência do plano de ensino, porque eu fui alterando ao longo do semestre mesmo, e daí eu tive que, alterar esses conteúdos em função disso, eu mandei esse assunto lá para frente, no meio do semestre houve essa dinâmica, alteramos data de avaliação, e foi o que comentamos, você ter essa proximidade com o aluno e isso é uma das oficinas que eu vi de grupos menores, de poder trabalhar uma espécie de tutoria com os alunos, não aquela figura do professor que passa a informação. Olha não está funcionando desse jeito, ficou difícil, o colega não veio, então vamos reorganizar. Eu acho que isso foi uma das coisas que deu bastante certo e outra coisa, é que temos que ter jogo de cintura para resolver na hora o problema, eu acho que esse é o grande desafio das metodologias ativas. Eu me planejei, super bacana para determinada atividade e o negócio não deu certo. Eu preparei, eles tinham que trabalhar na sala de aula, mas nem todos os alunos daquela equipe vieram, então eu tive que criar na hora uma reorganização, não é para fazer na mesma equipe, mudou a regra. Então a gente conciliar aquilo que é muito técnico, que é muito quadradinho que a gente tem o vício de aplicar aquele conteúdo da forma teoria e prática, quando a gente começa a colocar em projetos, nem sempre a gente consegue cumprir, nem sempre consegue cumprir no tempo planejado todo o conteúdo, e tem que ir se adaptando na hora.

S: Eu acho que concordo também quando ele falou, o professor ■■■■, que é um momento especial. Mas no caso específico que é um evento dentro da disciplina, mas eu senti até agora que eu talvez não consiga aplicar em todos os momentos a metodologia ativa, mas parte dela especialmente naqueles momentos em que a gente já sabe que são mais problemáticos, difíceis ou de pouco engajamento dos alunos. Eu estou trabalhando com meus alunos em duas disciplinas de projeto, uma no primeiro período, que eu acho que é, as turmas elas já vão se engajar naturalmente porque estão iniciando agora e, por exemplo, eu estava olhando metodologia de projeto de design, e trabalhamos com o peer instruction, utilizando as placas de QR code para fazer a interação. Nessa primeira interação nós tínhamos previsto trabalhar com questões prévias que nós havíamos preparado para aquela situação, mas simultaneamente, a gente tinha um TDE linkado com essa atividade e percebemos que as dúvidas postadas no fórum, já eram as dúvidas que deveríamos trabalhar e não criar novas questões para ser trabalhadas, outras possibilidades, então nos alinhamos a resposta do fórum, das dúvidas postadas, pedimos especialmente que eles postassem questões, levantando outras possibilidades, enfim, e usamos as postagens dos alunos no fórum como base para dar esse retorno, para criar esse momento especial, mágico, a gente usou essa tecnologia, porque era no curso de design digital, ficaram todos mais interessados, depois scaneando os códigos de barra das placas pra ter esse resultado. Nesse primeiro momento, tivemos uma resposta bem interessante, num segundo momento que foram, até agora, ainda não estamos nem no meio do semestre, sentimos

uma resposta de muita dificuldade em outro tópico e aí voltamos a aplicar o método, e daí a questão do plano de ensino, tivemos que rever um pouco isso, faz foi importante o reforço do conteúdo. Na outra disciplina, estou muito bem assessorada, trabalho com uma professora doutoranda em educação, e eu estou seguindo os passos dela. É um resultado bacana, mas eu não vejo ele de forma contínua, porque trabalhamos muito com orientação e esta já era uma sistemática da aula.

R: Bom, eu vou fazer um ato de autoincriminação. Como eu trabalho as disciplinas. Eu começo as disciplinas dando instruções específicas de como as disciplinas que eu ministro funcionam e nessas instruções a gente passa por coisas do tipo: você tem que fazer a gestão das suas faltas, isso é problema de vocês, não adianta vir me amolar depois. Vocês podem faltar x, está todo mundo aqui na Escola de Negócios, se você não sabe fazer isso, você não pode se formar. Aprenda já. Outras questões. Eu trabalho todas as minhas disciplinas, 100%, em cima de metodologias ativas, não tenho nada que seja no formato conteúdo tipo slide. Então eu começo eu detesto slide, vocês não vão ver um slide na disciplina, porém, nós vamos fazer uma série de coisas. Dois exemplos, esse semestre eu assumi a disciplina de ciências políticas e econômicas na Escola de Comunicação.

[problema com o som. Pede para não usar microfone, mas como está gravando, pedem para usar]

Nessa disciplina, o pessoal não gosta muito disso aí, então você está lascado e tudo mais. Três combinações de trabalhos mais TDE. Primeira fase: um mosaico em que os estudantes foram divididos em equipes e as equipes sortearam temas em sala: duas equipes fazendo sistemas políticos, duas equipes fazendo sistemas econômicos e seis fazendo as seis maiores economias do mundo. Qual era o job description. Cada equipe era uma agência e estava sendo contratada por um país para, em um evento, fazer a propaganda institucional daquele país pegando as informações que davam noção da dimensão do país e inserção do país no mundo e as curiosidades. Quais eram as premissas, você não pode mentir, inventar ou distorcer, mas você pode escolher o que você vai falar. Vocês não podem fazer nenhuma apresentação em slides, vocês podem fazer um teatro, cantar uma música, você pode fazer o que quiser, usar qualquer método que você quiser, porém não pode ser slides. O que aconteceu: a montagem da apresentação era o TDE, que tinha que ser surpresa pro professor – eu sei que o TDE tem que ter fórum, mas não teve. Vocês são de comunicação, vocês fazem publicidade e propaganda, então vocês sabem a técnica. Vocês vão fazer uma surpresa para mim, porque, porque eu quero ser impactado pelas apresentações de vocês. Eu fui o contratante do serviço e cada um daquelas agências tinha que me convencer de que era a melhor agência. Na parte dos sistemas políticos, conceito, quais existiam, quais os países que adotavam e as diferenças entre eles. Sistemas econômico a mesma coisa. Primeira coisa que aconteceu, esses quatro grupos. Professor, você pode indicar um livro? Não, eu não posso indicar um livro. Não estou com preguiça, vocês precisam desenvolver a visão política de vocês, não a minha. Não pode ser com base no que eu acho, penso ou acredito. Então vocês tem que fazer uma pesquisam vocês vão formar um conceito que o grupo tenha um acordo e vocês não apresentar isso para a sala. Eles tinham que fazer isso em um formato tipo história e usar métodos criativos então teve de tudo, jogo envolvendo

demais alunos, um teatro com todo mundo vendado, teve grupo que fez apresentações que combinaram métricas com vídeo ou áudio, foi muito interessante. Quando terminou essa fase, nós fizemos um fórum para discutir com eles como eles foram impactados por aquilo que eles tinham visto, especialmente duas coisas me chamaram a atenção. Em relação aos sistemas políticos, todo mundo conseguiu entender o que eram sistemas políticos sem que houvesse toda a parte difícil de como é que eu aprendo sobre isso. E o mais interessante que os alunos que fizeram essa apresentação relataram que tiveram dificuldade de chegar a um conceito, uma definição, porque agente percebeu que vários autores pensam diferente entre si, você tem sistemas políticos mais a esquerda ou mais a direita, você tem sistemas econômicos mais a esquerda ou mais a direita, e na verdade não tem um consenso. Poxa que bom. Então você aprendeu tudo o que você precisava aprender sobre sistemas políticos e econômicos, as pessoas tem visões diferentes, então dependendo da fonte que você olhar, você vai ler um material diferente e você precisa chegar a sua percepção. E aí você se posiciona, de acordo com o que você pesquisou, leu, se informou, sobre várias coisas. Então foi bem interessante e a minha pergunta final para eles foi em relação: o que aprendemos hoje e com isso, com essas apresentações. E eles perceberam que a gente fez um mosaico sobre as seis maiores economias do mundo e os dois temas que eles odiariam estudar, eles entenderam. Foi uma atividade totalmente diferente do normal, eles estavam esperando uma aula, slides, um monte de decoreba e prova com x – isso também é uma instrução que eu passo no primeiro dia, eu não faço nenhuma prova com x, tudo tem que ser produzido, escrito. Não tem múltipla escolha de nenhum tipo, então eles são forçados a interagir com o material e eu faço uma coisa em todas as disciplinas que eu ministro que é, antes de explicar qualquer coisa, eu pego o tema principal da disciplina e faço eles escreverem em um papel, o que eles pensam daquilo ali naquele momento. Esse papel eu guardo e entrego junto com o trabalho final que é exatamente a mesma pergunta no final. Então é muito fácil provar para eles o que eles aprenderam ou não aprenderam. Eu consigo impactá-los com o que eles mesmos descrevem sobre o que eles aprenderam, e eles respondem na entrada e na saída. Isso é uma coisa que no semestre passado deu um resultado incrível e nesse semestre eu estou fazendo a mesma coisa. Mesmo sendo uma disciplina atípica para usar metodologias desse tipo. E a outra foi uma história de um estudante da Luci de Contabilidade que fez uma disciplina de empreendedorismo. Na disciplina de empreendedorismo, no semestre passado a gente fez a seguinte atividade, nós começamos no primeiro mês e eles tiveram dois meses para fazer esta atividade, era um desafio. A primeira parte do desafio, vocês precisam se inserir em um processo de seleção de qualquer empresa e setor e chegar até a fase da entrevista. Foi uma choradeira total. Não é problema meu. Vocês tem que chegar até fase de entrevista em um processo de seleção. Depois das informações iniciais, o pessoal entendeu que eu não ia voltar atrás e seguiu. Uma vez na entrevista, para a entrevista eles tinham um roteiro de preparação, você vai cumprir essas etapas e você vai fazer quatro perguntas estratégicas para fazer durante a entrevista, daquelas que o cara não vai saber como te responder. Então pensa nos estudantes, mas eu vou fazer essas perguntas.

[interrompe devido problemas no microfone, enquanto as pilhas são trocadas, D avisa que o tempo está esgotando e pede para o professor acelerar. Ele fala por alguns instantes sem microfone].

Depois da atividade eles tinham que entregar um relatório, qual empresa que eu fui, como foi o processo da entrevista, quais foram as perguntas que eu fiz, o que aconteceu com essas perguntas e se teve algum resultado: foi contratado, não foi e o que eu como estudante, olhando para aquela empresa, o que eu fazia, se eu queria ou não trabalhar naquela empresa. O estudante da ■■■ aplicou esse desafio em um processo de trainee da BWC, concorrendo com 43 mil candidatos. A gente teve vários casos de alunos contratados para as empresas onde eles aplicaram o desafio. E ele narrou essa história contando o seguinte, eu nunca me imaginei fazendo um processo seletivo da BWC apesar de ser meu sonho de consumo de trabalho. Mas ele se inscreveu por causa do desafio, e ele é um cara tímido, introvertido, que não tinha uma relação muito boa com a sala e se você encontrar ele hoje, até o caminhar dele mudou, ele mudou. Se você puder comentar ■■■.

L: Eu encontrei com esse estudante na porta, ele veio, me abraçando e chorando. Professora você não sabe onde eu vou trabalhar. BWC. Meu sonho. E eu, nossa que legal, como você conseguiu. Eu sabia que em Curitiba eram dois mil candidatos, e tinham três vagas. Professora eu segui o roteiro de perguntas do ■■■, mas como assim? Aprendi na disciplina de empreendedorismo. Aí ele me contou que a BWC auditou a Petrobrás e que foi o escândalo da Petrobrás, que a BWC demorou para soltar o relatório. E ele entrou na entrevista da empresa e perguntou assim, eu queria que vocês justificassem essa questão da Petrobrás, e foi assim com os sócios. E eu tive uma reunião esses dias com um dos sócios e ele disse: esse menino, é arrojado demais. E ele falou assim, foram as quatro perguntas que o prof. Rodrigo me ensinou. Tinham perguntas que os sócios olhavam um para a cara do outro e eles não sabiam responder. E ele falou assim, eu fui para tudo ou nada. Ou eu entrava, que era meu sonho, ou eu ia continuar sonhando. E foi a aula de empreendedorismo que fez isso. Aí eu fui contar pro ■■■, ele me explicou e aí eu fui entender. E para contar para vocês, um aluno Prouni, 100%, com uma deficiência física, que um ano atrás me procurou chorando que ia desistir e eu falei não, passa fome, anda com roupa rasgada, mas vem, que a tua realidade social só vai mudar por meio da educação. Um belo dia, eu virei confidente dele. E ele disse, professora meu tio vai dar o vale-transporte para eu vir. E agora ele está em uma empresa, a maior de consultoria do mundo, com um salário bem significativo, vai ganhar inglês e outras coisas mais. Então é uma vitória de todos nós.

R: O que eu queria narrar é que depois dessas atividades eu sempre faço um fórum com os estudantes narrarem entre si como foram as experiências deles executando o desafio e a riqueza de contribuição foi emocionante, porque a história desse menino. Tivemos alunos contratados, dois foram promovidos e tem alunos que voltaram falando olha eu fui maltratado, eu não trabalharia nessa empresa. Só que eles aprenderam a ser mais protagonistas e a força do impacto deles mesmos, com eles mesmos, contando as suas histórias uns para os outros, é um negócio incrível, eu tive que me controlar para não chorar durante a aula porque depois, eu estava lá quase, com licença eu vou até o banheiro e volto. Permita-me discordar um pouquinho, eu acho que a gente precisa pisar no acelerador,

a 200 por hora, principalmente os estudantes que estão recém-chegados porque aí, sim, nos vamos conseguir realizar experiências que transformam vidas que é o mote que a [REDACTED] adotou. Esse exemplo foi a única coisa que eu precisava para mostrar que dessa forma, paga a conta.

E: Alguém gostaria de complementar.

D: a L... deixou o comentário, porque teve que sair.

[REDACTED] Excelentes explicações dos colegas. Tá aberta a formação, a gente discute em relação à quantidade de materiais prévios. O caminho das pedras é fundamental, assim como convencimento dos alunos. Vocês precisam falar isso para os estudantes, não ser útil apenas para a sociedade, mas também para a vida. Onde no mundo você vai trabalhar em um local em que ele será sempre tutelado, ele precisa ter autonomia. Os estudantes acabam participando mais, cada um tem que sentir os seus limites, mas eu vou um pouco com o [REDACTED], nossos estudantes podem muito mais do que nós imaginamos. Dá mais trabalho no começo, mas vai diminuindo com o passar do tempo.

D: mais alguma pergunta. Não. Agradece e convida para que respondam o questionário e contem para seus pares. A nossa ideia é de que seja pequeno, mas vamos tentar que seja mensal.

Ninguém perguntou.

C. estou contente com a maturidade da discussão que estamos tendo agora, que é muito diferente do início de 2014 e 2015. Eu tenho que ter meu tempo, eu tenho que entender a metodologia, eu me permito errar e tentar de novo.

M: Ficou muito claro que a universidade assumia este tempo de maturação do professor.

APÊNDICE J – OFICINAS OFERTADAS POR MEIO DO CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA IES ESTUDADA

OFICINAS DE FORMAÇÃO DOCENTE			
	2 0 1 5 2º semestre	2 0 1 6 1º semestre	2 0 1 6 2º semestre
FERRAMENTAS PARA AUXILIAR NA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGEM ATIVA			
EIXO 1	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de Blog • Produção e edição de vídeos • Excel • PPT e Prezi • Qualtrics • Sala Braox • Lousa Interativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Blog e Wiki no Blackboard • Como criar material para disponibilizar online • Edição de Vídeo • Mapa Conceitual como Estratégia de Leitura • Produção de Vídeo • Qualtrics • Usando TARI (Técnica de Aplicação da Resposta Imediata), Cartões e Votações Online (Socrative e Mentimeter) 	<ul style="list-style-type: none"> • Criando Material com Power Point e Prezi para a produção de vídeos • Produção de Vídeo • Edição de Vídeo • Mais do Blackboard - Uso de Blog e Wiki
METODOLOGIAS QUE PROMOVAM APRENDIZAGEM ATIVA			
	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de motivação • Aprendizado por pares • Formulação de questões • Aprendizagem colaborativa • Estudo de caso e PBL • Sala de aula invertida • PjBL – Flipped and blended learning – Bennett • Peer instruction – Mazur • Sistemas de votação (Mentimeter, Socrative) • TARI • TBL – Team Based Learning 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem Híbrida (Blended Learning) • Como promover Aprendizagem Ativa • Estudo de Caso e PBL (Problem-Based Learning) • Flipped Classroom (Sala de Aula Invertida) • Peer Instruction (Instrução por Pares) • PjBL (Aprendizagem Baseada em Projetos) • TBL (Team Based Learning) - Aprendizagem Baseada em Times 	<ul style="list-style-type: none"> • Blended Learning (Aprendizagem Híbrida) e Flipped Classroom (Sala de Aula Invertida) • Como Promover a Aprendizagem Ativa dos Estudantes • Contexto Real em Sala de Aula - PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas), Estudo de Caso e Criação de Cenários para Simulação, Role Play e Aulas Práticas • Criando Boas Perguntas e Atividades para Engajar Estudantes – Peer Instruction (Instrução por Pares), Team Based Learning (Aprendizagem Baseada em Times) e Uso de Sistemas de Votação Online e TARI (Técnica de Aplicação da Resposta Imediata) • Design Thinking • PjBL (Aprendizagem baseada em Projetos)
EIXO 2			
AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM			
EIXO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolos de autocorreção 	<ul style="list-style-type: none"> • Como fazer boas perguntas • Estratégias de Mediação para Análise do Erro do Estudante • Processo de Correção de Trabalhos Acadêmicos • Protocolo de Autocorreção 	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de Criação de Rubricas • Estratégias de Mediação para Análise de Erros do Estudante: forma de assessment • O processo de correção de trabalhos acadêmicos
LEITURA E ESCRITA PARA PROMOÇÃO DE BOAS PRÁTICAS EM PRODUÇÃO ACADÊMICA			
	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas conceituais para leitura • Mapas conceituais para pesquisa • Escrita autêntica como solução para plágio • Estratégias de mediação em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade para Mediação em Sala de Aula • O que todo professor deveria saber sobre textos 	<ul style="list-style-type: none"> • O que todo professor deveria saber sobre textos • Mapa Conceitual como Estratégia de Leitura e Escrita • Escrita Autêntica como Solução para o Plágio Acadêmico
EIXO 4			

Fonte: (MEYER et al., 2017).

APÊNDICE K – CODIFICAÇÃO ABERTA E AXIAL DA OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: Como se deu o compartilhamento entre pares em relação à experiências pessoais e pedagógicas? Como se evidencia o empoderamento docente ao realizar essa apresentação da experiência? Identificar sujeitos selecionados.

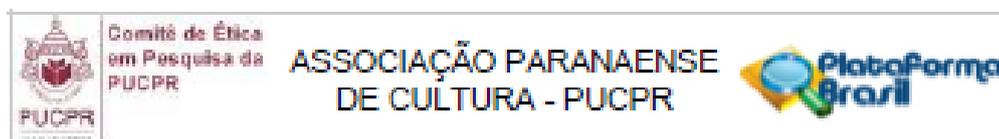
CÓDIGO	SIGNIFICADO
Atua_Creare	Identifica atuação direta do CREARE
Compartilha_Ajuda_Mútua	Menciona que está auxiliando ou pedindo ajuda aos colegas para realizar uma atividade
Compartilha_Contexto	Ao compartilhar a experiência pedagógica, professor apresenta contextos acerca da educação ou da instituição.
Compartilha_Contratempos	Ao compartilhar a experiência pedagógica, professor descreve contratempos que enfrentou durante a aplicação.
Compartilha_Duvida	Ao compartilhar experiência, professor demonstra dúvida.
Compartilha_Inovação	Ao compartilhar a experiência, o professor cita o que acredita ser uma inovação.
Compartilha_Melhorias	Ao compartilhar a experiência pedagógica, professor menciona melhorias que realizou ou realizará em relação à aplicação.
Compartilha_percepção_negativa	Ao compartilhar a experiência pedagógica, professor menciona uma percepção negativa relacionada à aplicação.
Compartilha_percepção_positiva	Ao compartilhar a experiência pedagógica, professor menciona uma percepção positiva relacionada à aplicação.
Compartilha_Problema	Ao compartilhar a experiência pedagógica, professor resalta o problema enfrentado na disciplina
Compartilha_Solução	Ao compartilhar a experiência pedagógica, professor cita qual a solução encontrada por ele
Compartilha_Sugestão	Durante a troca, há sugestão em relação à experiência.
Empoderamento_AcataSugestão	Após compartilhar a experiência pedagógica, professor acata sugestão
Empoderamento_autoavaliação	Indica professor em processo de autoavaliação
Empoderamento_coragem	Identifica que não há insegurança em buscar novas estratégias de ensino
Empoderamento_desenvolvimento_profissional	Indica professor desencadeando processo de desenvolvimento profissional
Empoderamento_Formação	Menciona aquisição de conhecimento por meio da formação
Empoderamento_Reconhecimento	Aponta reconhecimento
Empoderamento_Reflexão	Indica indício de reflexão acerca da prática pedagógica
Suj_01	Identificação do sujeito na entrevista: 01
Suj_03	Identificação do sujeito na entrevista: 03
Suj_04	Identificação do sujeito na entrevista: 04
Suj_06	Identificação do sujeito na entrevista: 06
Suj_12	Identificação do sujeito na entrevista: 12
Suj_16	Identificação do sujeito na entrevista: 16
Suj_17	Identificação do sujeito na entrevista: 17
Suj_19	Identificação do sujeito na entrevista: 19
Suj_24	Identificação do sujeito na entrevista: 24
Suj_25	Identificação do sujeito na entrevista: 25
Suj_29	Identificação do sujeito na entrevista: 29
Suj_A	Identificação do sujeito no documento: A
Suj_Ah	Identificação do sujeito no documento: Ah
Suj_An	Identificação do sujeito no documento: An
Suj_B	Identificação do sujeito no documento: B
Suj_Bea	Identificação do sujeito no documento: Bea
Suj_BG	Identificação do sujeito no documento: BG
Suj_C	Identificação do sujeito no documento: C
Suj_F	Identificação do sujeito no documento: F
Suj_F	Identificação do sujeito no documento: F
Suj_G	Identificação do sujeito no documento: G
Suj_I	Identificação do sujeito no documento: I
Suj_IP	Identificação do sujeito no documento: IP
Suj_L	Identificação do sujeito no documento: L
Suj_Lu	Identificação do sujeito no documento: Lu
Suj_Ma	Identificação do sujeito no documento: Ma
Suj_Mai	Identificação do sujeito no documento: Mai
Suj_P	Identificação do sujeito no documento: P
Suj_R	Identificação do sujeito no documento: R
Suj_Ra	Identificação do sujeito no documento: Ra
Suj_Ro	Identificação do sujeito no documento: Ro
Suj_Sa	Identificação do sujeito no documento: S_a
Suj_Si	Identificação do sujeito no documento: Si
Suj_TS	Identificação do sujeito no documento: TS
Suj_V	Identificação do sujeito no documento: V
Suj_WM	Identificação do sujeito no documento: WM

APÊNDICE L – CODIFICAÇÃO ABERTA E AXIAL DA ENTREVISTA

CÓDIGO	SIGNIFICADO
Acolhida	Professor relata como foi acolhimento na universidade
Acolhida_restricao	Restrição na acolhida ao professor
Alunos_Interacao	Interage com alunos por meio da Internet
Aperfeiçoar_Acadêmico	Menciona que é preciso se aprimorar na escrita e formatação acadêmica, orientação TCC
Aperfeiçoar_Avaliação	Necessidade de aperfeiçoar avaliação
Aperfeiçoar_Conteúdo	Gostaria de estudar mais sua área de atuação
Aperfeiçoar_Interlocução	Aponta que precisa melhorar a interlocução com os estudantes
Aperfeiçoar_Metodologia	Aperfeiçoar metodologia, técnica, estratégias de ensino
Aperfeiçoar_Postura	Comenta necessidade de aperfeiçoar postura como docente: aspectos relacionais ou emocionais
Aperfeiçoar_Tecnologia	Aperfeiçoar uso de recursos tecnológicos
Apreço_Docencia	Mostra apreço pela docência
Apreço_formacao_offline	Demonstra apreço com formação profissional presencial
BomProfessor_Compromisso	Atribui o fato de ser um bom professor ao compromisso
BomProfessor_Comunicacao	Estabelece comunicação efetiva com alunos
BomProfessor_Conteudo	É bom professor porque domina o conteúdo
BomProfessor_EstimuloParticipacao	É bom professor porque estimula a participação do aluno
BomProfessor_Exigência	Atribui o fato de ser um bom professor a exigência
BomProfessor_FocoEstudante	É bom professor por estar preocupado com o estudante
BomProfessor_Imprevisto	Lida com imprevistos, com flexibilidade e "jogo de cintura"
BomProfessor_Oratória	É bom professor porque tem boa oratória, fala com clareza
BomProfessor_ProAtivo	É bom professor por ser pró-ativo, inquieto, buscar novidades, ser provocador, não temer mudanças
BomProfessor_Referência	Ser bom professor é ser referência profissional, exemplo profissional
BomProfessor_Vínculo	É bom professor porque estabelece um vínculo afetivo com o aluno, relacionamento
Cita_prof_ref	Cita professores como referência
Compartilhar_Ajuda	Compartilhar visando ajuda mútua
Compartilhar_Apreço	Aponta apreço, valoriza o compartilhamento entre pares
Compartilhar_Aprendizado	Compartilhar gera aprendizado
Compartilhar_Confiança	Compartilhar com quem se tem confiança
Compartilhar_Coragem	Compartilhar exige coragem
Compartilhar_Critica	Relata críticas em relação a prática que compartilhou
Compartilhar_Cuidado	Cuidado para ação de compartilhar ou cuidados ao compartilhar
Compartilhar_CulturaGrupo	Menciona relação entre compartilhamento e cultura de determinado Grupo, Escola
Compartilhar_Dificuldade	Relata dificuldade em compartilhar
Compartilhar_Equipe	Compartilhar exige trabalho em equipe
Compartilhar_Erro	Compartilhou inclusive insucesso/erro
Compartilhar_Espontâneo	Aponta que o compartilhar será espontâneo
Compartilhar_Gestão	Aponta que compartilhar é importante para gerir problemas
Compartilhar_Ingenuidade	Compartilhar por ingenuidade, desconhece ou não reconhece riscos
Compartilhar_Insegurança	Demonstra insegurança em compartilhar
Compartilhar_Isolamento	Relata isolamento, trabalho solitário
Compartilhar_Materiais	Troca de materiais entre professores
Compartilhar_Não_Didática	Não se compartilha sobre prática pedagógica
Compartilhar_Pouco_Convívio	Remete a pouco convívio com outros professores
Compartilhar_Projetos	Compartilhar projetos: trabalham em equipe, inclusive com professores de diferentes cursos para a realização dos projetos.
Compartilhar_Resistência	Menciona resistência em relação ao compartilhamento
Compartilhar_Silêncio	Poucos professores falam sobre suas práticas
Compartilhar_Valprofissional	Compartilhamento devia estar atrelado a valorização profissional
Compartilhar_Visibilidade	Relata que compartilha por causa da visibilidade, mostra que faz
Condicao_Trabalho_Dificuldade	Menciona dificuldade docência em relação condições de trabalho
Condicao_Trabalho_Emprego	Emprego
Condicao_Trabalho_Positiva	Aponta condições de trabalho positivas
Condicao_Trabalho_Tempo	Menciona falta de tempo como um limitador
Cursou Magistério Antes da Graduação	Code in vivo
Docência_Insegurança	Demonstra insegurança em relação ao exercício da docência
Formação_Abertura_Sala	Sugere melhoria para formação: abertura sala
Formação_Assessoria	Indica necessidade de assessoria pedagógica específica
Formação_Aula	Sugere que a revisão das aulas e de suas práticas refletem em sua formação
Formação_Desinteresse	Demonstra desinteresse pelas formações ofertadas
Formação_Mercado	Aponta que parte de sua formação se dá pela interlocução com outros profissionais de mercado
Formação_Motivação	Relaciona a formação com elemento positivo para a prática docente
Formação_NãoCompreende	Afirma que não compreende conteúdos discutidos nas formações pedagógicas
Formação_Socialização	Sugere melhoria para formação: socialização
Formação_Valorização	Atrelar formação continuada com valorização

CÓDIGO	SIGNIFICADO
Fuga_DocEst	A pergunta é sobre o docente e ele muda para a sua prática com estudante
Internet_Formacao_Pedagogica	Uso da internet para formação didático-pedagógica
Internet_Institucional	Acesso apenas o que é institucional
Internet_Pesquisa_Area	Uso da internet para pesquisa acadêmica em área de atuação
Internet_Resistencia	Demonstra resistência uso internet , ou cautela em relação à sua utilização
Internet_Resistencia_Redes	Cita resistência ao uso de redes Sociais para diferentes finalidades
Internet_Tempo	Relação de uso da internet influenciada pelo tempo
Internet_UsaPesquisaDidatica	Uso da internet para pesquisa ou finalidade didática
Internet_UsaRedes	Uso da internet e Redes Sociais
Merc_Doc_Beneficio	Aponta benefício em atuar no mercado de trabalho em paralelo à docência
Merc_Doc_Dificuldade	Aponta dificuldade em atuar no mercado de trabalho em paralelo à docência
MetAt_dificuldade	Aponta dificuldades em adotar as metodologias ativas
MetAt_disciplina	Aplicava formação na disciplina em que lecionava
MetAt_formacao	Investiu na formação em Metodologias Ativas
MetAt_resistencia	Aponta alguma resistência ao uso das metodologias ativas sistematizadas a partir do programa
Mot_Contato_Professores	Motivação por ter contato com professores
Mot_ContribuiçãoDocência	Motivação para ser docente está na contribuição social
Mot_Convívio_Estudante	Sente-se motivado pela convivência com os estudantes
Mot_Dinâmico	Motivação para ser docente está no dinamismo
Mot_Familia	Motivação para ser professor vem da família
Mot_GostaAprender	Gosto por ajudar os outros a aprender motivou a ser professor
Mot_GostaAprendizado	Gosta de aprender de forma permanente
Mot_GostaDisciplina	Gosto pela disciplina motivou a ser professor
Mot_GostaDocencia	Gosto pela docência motivou a ser professor
Mot_Oportunidade	Oportunidade profissional
Mot_Reconhecimento	Gosta do retorno dos estudantes
Mot_Resultado	Motivação está no resultado do estudante
Participa_CongressoEnsino	Participa congressos de ensino
Perfil_pesquisador	Menciona que interesse era ser pesquisador
Professor_Sem_Preparo	Virei professor do dia para a noite
Site_Acompanhamento	Acompanhamento de equipe para gerar conteúdo: orientação
Site_Aplicação	Aponta possível aplicação do site
Site_Area_Especificica	Site precisa expor aplicação das metodologias ou técnicas em diferentes áreas
Site_Atualização	Site precisa estar atualizado frequentemente
Site_Busca	Busca efetiva é essencial
Site_Comentários	Site teria espaço para comentários
Site_Consulta	Site fonte sistematizada de consulta acerca das metodologias ativas
Site_Convite	Engajamento no site depende da forma de convite
Site_Convite_Chave	Engajamento por meio de professores-chave
Site_Crédito	Dar crédito, fazer referência, autoria
Site_Dificuldades	Site precisa expor dificuldades na execução
Site_Diversidade_Público	Aponta que site tem que contemplar interesses diversos de audiências diferentes. Público diversificado, com diferentes características.
Site_Duvida_Usaria	Afirma que depende de algumas questões o uso ou não do site
Site_Exemplo	Site precisa ter exemplo, aplicação, situação real
Site_Idiomas	Presença diferentes idiomas no site
Site_Informacao	Site precisa ter informação precisa
Site_Informalidade	Menciona que professores se sentem melhor em plataformas pouco formalizadas
Site_NaoVideo	Não assiste vídeos
Site_Navegação_Intuitiva	Navegação/ exploração livre, por tentativa e erro
Site_Objeto	Site precisa ser objetivo
Site_PassoaPasso	Site precisa expor passo a passo
Site_Personagem	Criar animação, história ou personagem
Site_Pesquisa_Exploratória	Menciona a relação com a pesquisa usando a Internet
Site_Plano_Ensino	Consultar o plano de ensino
Site_Recursos	Sugere uma variabilidade de recursos à disposição no objeto de aprendizagem
Site_Resultados	Site precisa expor resultados da prática
Site_Sistematização	Site sistematizado, organizado, altamente estruturado
Site_Texto	Menciona texto no site
Site_Usabilidade	Menciona que site tem que ter usabilidade
Site_usaria	Afirma que usaria o site
Site_ValidadeCientífica	Site precisa ter validação científica
Site_Video	Site precisa ter vídeo
Site_visual	Menciona sobre questão visual do site
Val_experiencia_profissional	Sujeito valoriza experiência profissional
Valoriza_interatividade	Aponta que valoriza a interatividade com colegas ou alunos

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS IMPACTOS DE UM PORTAL COM FOCO NO COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Pesquisador: Patricia Meyer

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54442216.5.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

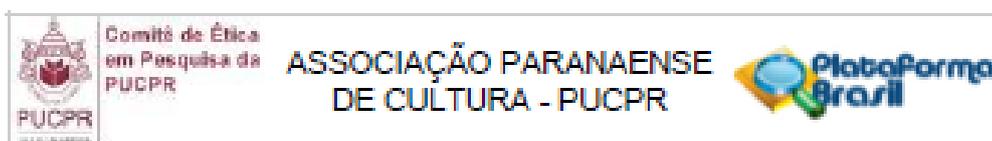
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.501.381

Apresentação do Projeto:

Diante dos desafios existentes ao professor que atua no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ZABALZA, 2004), a presente proposta de pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades de contribuição de um objeto de aprendizagem digital no formato de portal na Internet na formação didático-pedagógica de professores universitários que tem como premissa o compartilhamento de experiências práticas reais empreendidas nas salas de aula de cursos de graduação. O portal, denominado "Observatório de Inovações de práticas de ensino e aprendizagem", será desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo grounded theory (CORBIN; STRAUSS, 2015 e TAROZZI, 2001). Este estudo, portanto, para alcançar seu objetivo, irá empreender um intenso levantamento de dados por meio de entrevistas não-estruturadas e semiestruturadas que visam à elaboração de uma teoria fundamentada, constituída por pressupostos, diretrizes e requisitos capazes de orientar o desenvolvimento do objeto pedagógico em questão. As entrevistas serão realizadas com docentes que atuam em cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior. Será empreendida uma criteriosa revisão sistemática em relação aos conceitos que compõem o quadro teórico da investigação, a saber: empoderamento, colaboração entre pares e profissionalidade do docente universitário, com a finalidade de mapear o campo de estudos. O Observatório é aberto ao público e pretende divulgar, por meio de

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-001
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-2100 Fax: (41)3271-2100 E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 1.501.301

linguagem atrativa, informativa e didática, iniciativas de professores universitários empreendidas junto aos seus estudantes, por meio de entrevistas, reportagens, vídeos, infográficos e outros recursos visuais, assim como cursos abertos, planos de aula, artigos e diversos objetos pedagógicos. Após o desenvolvimento de uma primeira versão do objeto, será efetivada uma etapa de avaliação e validação junto à professores universitários por meio da estratégia de grupo focal. Desta forma, objetiva-se analisar os efeitos do Portal em relação à valorização profissional e profissionalidade docente em professores universitários e as possibilidades e limites de autoformação e de empoderamento docente a partir do uso do portal. A partir de sua implantação, é imprescindível a atualização frequente do conteúdo disponibilizado. Desta forma, efetiva-se a necessidade de parcerias institucionais, tanto internas – na instituição em que o projeto é desenvolvido, quanto externas, com outras instituições de ensino superior, grupos de pesquisa e projetos de extensão, como potenciais indicadores de participantes e temáticas, dando a pesquisa um caráter simultaneamente institucional e interinstitucional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como um portal, com foco no compartilhamento de experiências práticas docentes, pode contribuir para a formação didático-pedagógica de professores universitários.

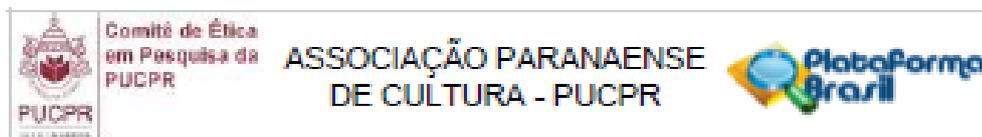
Objetivos Secundários:

- Desenvolver, por meio da construção de requisitos e diretrizes, uma teoria norteadora para orientar a elaboração de um portal - em relação a sua estrutura editorial, arquitetura de informação, linguagem, conteúdo textuais e não-textuais, com a finalidade de contribuir para a formação didático-pedagógica do professor universitário.
- Desenvolver um portal de colaboração de práticas educativas no ensino superior fundamentada nos princípios da teoria desenvolvida.
- Analisar os efeitos do Portal em relação à valorização profissional e profissionalidade docente em professores universitários.
- Analisar as possibilidades e limites de autoformação e de empoderamento docente a partir do uso do Portal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e os benefícios da pesquisa atendem os requisitos éticos da Resolução CNS 466/2012 do sistema CEP/CONEP.

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-001
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 1.501.201

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As etapas de realização da pesquisa atendem os requisitos éticos da Resolução CNS 466/2012 do sistema CEP/CONEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória atendem os requisitos éticos da Resolução CNS 466/2012 do sistema CEP/CONEP.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_677276.pdf	02/04/2016 17:54:39		Acelto
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_alterado_VF20160402.doc	02/04/2016 17:53:28	Patrícia Meyer	Acelto
Folha de Rosto	Folha_Rosto0001.pdf	19/03/2016 12:14:55	Patrícia Meyer	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	vf20160315_Projeto_Comissao_Etica.doc	15/03/2016 16:22:02	Patrícia Meyer	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

CURITIBA, 15 de Abril de 2016

Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
(Coordenador)

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1156
Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pág. 1/3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo "OS IMPACTOS DE UM PORTAL COM FOCO NO COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS subprojeto de pesquisa associado ao projeto denominado: "Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior" (CIDES)". O presente estudo pretende analisar como um portal, com foco no compartilhamento de experiências práticas docentes, pode contribuir para a formação didático-pedagógica de professores universitários e para este fim, será elaborado conteúdo que possa incentivar a adoção de práticas inovadoras, novos métodos, metodologias e recursos tecnológicos. Acreditamos que esta pesquisa é importante no sentido de gerar o engajamento dos professores universitários em proposição que consegue integrar seus interesses pessoais e profissionais em prol de sua formação didático-pedagógica, em uma perspectiva de valorização profissional, atuação colaborativa e motivação democrática, o que também pode ser replicado em outros contextos educacionais. A pesquisa destes elementos é essencial para dar suporte ao desvelamento dos desafios que se apresentam tanto a formação de professores – interesse prioritário das políticas públicas em Educação, como alternativas para aprimorar a qualidade do ensino universitário no Brasil.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será por meio de entrevistas do tipo não-estruturadas e semi-estruturadas, e em segunda etapa, um grupo focal, visando desenvolver uma teoria norteadora para orientar a elaboração de um portal - em relação a sua estrutura editorial, arquitetura de informação, linguagem, conteúdo textuais e não-textuais, assim como avaliá-lo e validá-lo em relação as potencialidades do Portal como objeto de aprendizagem digital. Minha participação também pode ser requerida, caso exista meu consentimento, na produção de conteúdos como vídeos e imagens a ser publicadas no futuro Portal.

Sei que para o avanço da pesquisa, o envolvimento de professores universitários voluntários é de fundamental importância. Desta forma, aceitando participar desta pesquisa, estou ciente de serei entrevistado e o registro será realizado em áudio e vídeo, assim como serei convidado a participar de grupo focal para avaliação do objeto de aprendizagem digital (Portal).

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como contribuição na construção de um objeto de aprendizagem digital aberto, voltado para potencializar a formação didático-pedagógica de professores universitários e que também pode ser consultado por futuros professores (estudantes dos cursos de licenciatura, por exemplo). Outro benefício é a valorização da visão e da experiência dos docentes, tanto para a construção do

RUBRICA 1
ALBERTO PEREIRA

RUBRICA 2
PEREIRA

objeto de aprendizagem, quanto para a produção de conteúdos a ser vinculados neste. Dessa forma, se assim desejar, também poderei ter como benefício, a oportunidade de compartilhar uma experiência que considero exitosa em sala de aula, o que pode contribuir para a minha valorização profissional. Como toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, eventualmente, foi alertado de que posso sentir-me constrangido em relação à integridade de minha imagem, devido a possível produção de vídeos e arquivos de áudio que podem vir a ser inseridos no objeto de aprendizagem digital. Algumas medidas serão tomadas para a redução desses riscos, tais como a assinatura de termo de consentimento e de detalhado termo de direito de uso de imagem, além de minha verificação prévia antes de publicação no referido Portal.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros haverá ressarcimento dos valores gastos mediante pagamento em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau (orientadora), com quem poderei manter contato pelo telefone (41) 3271-1855 e Patricia Meyer, com quem poderei manter contato pelo telefone (41) 9987-3133.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a

RUBRICA DE
ALUNO DE
PESQUISA

RUBRICA DE
PESQUISADOR

pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41)3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de minha voz e imagem para a produção de vídeos e arquivos de áudio, assim como fotografias, para fins da pesquisa, inclusive em sua etapa de desenvolvimento de objeto de aprendizagem digital, difundido por meio de um portal, a ser disseminado de forma aberta na Internet.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

RUBRICA DO SUJEITO DA PESQUISA
RUBRICA DO PESQUISADOR