

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

KELEN DOS SANTOS JUNGES

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS:
CAMINHOS DE UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INOVADORA**

CURITIBA – PR

2013

KELEN DOS SANTOS JUNGES

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS:
CAMINHOS DE UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INOVADORA**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens

CURITIBA - PR

2013

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

J95d
2013

Junges, Kelen dos Santos
Desenvolvimento profissional de professores universitários : caminhos de uma formação pedagógica inovadora / Kelen dos Santos Junges ; orientadora, Marilda Aparecida Behrens. – 2013.
221 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
Bibliografia: 196-208

1. Professores universitários - Formação. 2. Professores - Educação permanente. 3. Educação e Estado. I. Behrens, Marilda Aparecida. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378

KELEN DOS SANTOS JUNGES

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS:
CAMINHOS DE UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INOVADORA**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens

Orientadora - PUCPR

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens

Membro Interno – PUCPR

Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Membro Interno – PUCPR

Prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan

Membro Externo – UFSM

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria de Aguiar Isaia

Membro Externo - UFSM

Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos

Suplente - PUCPR

Curitiba, 5 de fevereiro de 2013.

Dedico esse trabalho à minha família maravilhosa, em especial aos meus pais Ilgo e Suely pelo carinho constante e pela dedicação irrestrita à minha formação. Em especial, dedico ao meu marido Junior por abraçar comigo meus sonhos, pelo apoio e cumplicidade e, à nossa filha Helena, símbolo de felicidade e amor infinito...

AGRADECIMENTOS

Ao Centro Universitário de União da Vitória - Uniuv, pelo apoio irrestrito, pela grande oportunidade de meu engrandecimento acadêmico e profissional.

Aos professores participantes da pesquisa-ação (Grupo Docência em Reflexão) e aos professores sujeitos entrevistados, pela disponibilidade, pelo comprometimento, pela vontade de aprender e ensinar, por fazer diferente, pela dedicação à sua formação e à docência universitária.

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), na pessoa da Prof.^a Dr.^a Manuela Esteves, pelo acolhimento, por ter proporcionado aprendizagens significativas para minha tese, para minha vida. Aos professores pesquisadores portugueses entrevistados pelo compartilhamento de ideias e experiências.

À Banca Examinadora pelas contribuições valiosas para o enriquecimento da pesquisa.

Em especial, à Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens, mais que uma Professora Orientadora, um exemplo profissional, um exemplo de vida, de ser humano. Agradeço pela mão amiga, segura e paciente, pelo prazer da convivência e da aprendizagem, pelo carinho, pela confiança, pela torcida... muito, muito obrigada... do fundo de meu coração...

“Aprendemos realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. Processo permanente, porque nunca acaba. Paciente, porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam. Confiante, porque aprendemos mais se temos uma atitude confiante, positiva, diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Processo afetuoso, impregnado de carinho, de ternura, de compreensão, porque nos faz avançar muito mais.” (MORAN, 2006, p. 24).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar a contribuição da formação pedagógica, numa perspectiva reflexiva, para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Superior e as possíveis repercussões desta formação para uma prática pedagógica inovadora dos professores de uma instituição pública municipal de União da Vitória/PR. Para delinear o referencial teórico que sustenta o estudo foram abordadas as temáticas da formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional de professores. Mais especificamente tratou-se da formação de professores universitários e os elementos que a rodeiam como a pedagogia universitária, os saberes docentes, a formação pedagógica na universidade e o processo reflexivo, a prática pedagógica inserida nos paradigmas conservador e inovador na educação. Entre os autores utilizados, destacam-se Behrens (2003, 2006a), Cunha (2007b, 2010c), Day (2001, 2007a), Dionne (2007), Elliott (2005, 2010), Formosinho (2009b), Imbernón (2002), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995b, 2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Almeida (2011), Veiga (2009) e Zabalza (2004). Elegeu-se a pesquisa-ação como caminho de pesquisa e esta inseriu-se nos encontros de um programa de formação continuada pedagógica de professores universitários, composto por 32 professores, denominado de Grupo Docência em Reflexão (GDR). A ação formativa ocorreu durante o ano letivo de 2011, totalizando dez Encontros, nos quais foram abordadas diversas temáticas pertinentes à docência, indicadas pelos próprios participantes. A formação pedagógica continuada foi organizada baseada no quadro teórico citado, em entrevistas realizadas com docentes portugueses pesquisadores na área de formação de professores e na consulta aos professores envolvidos. Como instrumentos para a coleta e análise de dados para responder ao objetivo proposto foram utilizados o diário de pesquisa da pesquisadora com suas observações e anotações; os questionários respondidos pelos professores; as atas dos Encontros; atividades realizadas como os trabalhos em grupo e os fóruns online; as próprias discussões e reflexões coletivas desenvolvidas nos Encontros do grupo e, por fim, entrevistas com dez dos professores envolvidos na pesquisa. Considerou-se que o envolvimento do professor universitário num processo de formação pedagógica continuada que o leve a refletir, a ampliar sua percepção e conceitos sobre a docência, que proporciona a percepção da possibilidade de melhoria em seu ensino, pode gerar alterações em sua prática e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação pedagógica. Desenvolvimento profissional. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed at describing and analyzing the contribution of teacher training, in a reflexive perspective, to the professional development of teachers of Higher Education and the possible repercussions of this training for an innovative pedagogical practice of teachers of a public municipal institution in União da Vitória/PR. To outline the theoretical framework that underpins the study issues of initial training, continuing education and professional development of teachers were addressed. More specifically it dealt with the training of university teachers and the elements that surround it, such as university pedagogy, teacher knowledge, teacher training at the university and the reflective process, pedagogical practice inserted in conservative and innovative paradigms in education. Among the authors used, we highlight Behrens (2003, 2006a), Cunha (2007b, 2010c), Day (2001, 2007a), Dionne (2007), Elliott (2005, 2010), Formosinho (2009b), Imbernón (2002) Marcelo García (1999), Nóvoa (1995b, 2002), Pimenta and Anastasiou (2002), Pimenta and Almeida (2011), Veiga (2009) and Zabalza (2004). Action research was elected as a path of research and it was inserted in the meetings of a continuing education program for university teachers, which included 32 teachers. The program was called Grupo Docência em Reflexão – GDR (Teaching Reflection Group). The formative action occurred during the 2011 school year, in a total of ten meetings in which several relevant issues to teaching, indicated by the participants were addressed. The continuing teacher training was organized based on the theoretical framework mentioned in interviews with Portuguese teachers researchers in the area of teacher training and consultation to the teachers involved in the program. As tools for collecting and analyzing data to answer the purpose, a survey research diary with comments and annotations was used, as well as questionnaires answered by teachers, minutes of meetings, activities such as group work and online forums, their own discussions and collective reflections developed in meetings of the group and, finally, interviews with ten of the teachers involved in the research. It was felt that the involvement of the university professors in a process of continuous teacher training that leads them to reflection, to expand their awareness and concepts about teaching, which gives the perception of the possibility of improvement in their teaching, can generate changes in their practice and contribute to their professional development.

Keywords: University teaching. Pedagogical training. Professional development. Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Modelos de desenvolvimento profissional	45
Quadro 2 – Relação de professores pesquisadores portugueses entrevistados	101
Quadro 3 – Programa da formação pedagógica	123
Quadro 4 – Síntese das características elaboradas pelos participantes dos Paradigmas Conservador e Inovador	128
Quadro 5 – Comentários dos participantes no fórum de discussão sobre a Pedagogia de Paulo Freire	134
Quadro 6 – Síntese de atividades do processo de formação pedagógica	138
Tabela 1 – Área de formação dos participantes	116
Tabela 2 – Nível de formação dos participantes	116
Tabela 3 – Tempo de docência no Ensino Superior e na instituição pesquisada	117
Tabela 4 – Outras profissões exercidas além da docência	117
Tabela 5 – Motivos para se tornar professor do Ensino Superior	118
Tabela 6 – Fontes para a prática ou formação para a docência	119
Tabela 7 – Sobre o que é importante “saber” para poder ensinar	119
Tabela 8 – As finalidades do “ensinar” no Ensino Superior	120
Tabela 9 – O perfil de “aluno universitário ideal”	120
Tabela 10 – Sugestão de temas para serem discutidos na formação pedagógica	121
Tabela 11 – Sugestão de problemas para serem discutidos na formação pedagógica	121
Tabela 12 – Sugestão de desafios para serem discutidos na formação pedagógica	122
Figura 1 – Ciclo de pesquisa-ação	92
Figura 2 – Dimensões, categorias e elementos definidores da formação pedagógica para pesquisadores portugueses	112
Figura 3 – Caminho percorrido pela pesquisa-ação	123
Figura 4 – Dimensões e categorias da formação pedagógica na prática dos docentes	150
Figura 5 – Categorias e elementos definidores das reações e aprendizagem dos participantes a partir da formação pedagógica	151
Figura 6 – Categorias e elementos definidores do apoio institucional à formação	163
Figura 7 – Categorias e elementos definidores da utilização dos novos conhecimentos pelos participantes	165
Figura 8 – Aspectos relevantes para uma formação pedagógica de professores	

universitários que propicie uma prática inovadora no Ensino Superior 189

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	28
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	32
2.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	39
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	49
3.1 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	51
3.1.1 Saberes docentes: o conhecimento pedagógico como elemento constitutivo da profissionalidade docente na docência universitária	57
3.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMO VIA PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR	63
3.2.1 A reflexão como eixo norteador da formação pedagógica do professor universitário	70
3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A FAVOR DE UMA AÇÃO DOCENTE INOVADORA	77
3.3.1 Prática pedagógica reprodutora: “executando” o Paradigma Conservador ...	78
3.3.2 Prática pedagógica inovadora: vivendo o Paradigma da Complexidade	82
4 A PESQUISA-AÇÃO COMO MODALIDADE DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	93
4.1 FASE DE IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL	97
4.2 FASE DE PROJETAÇÃO DAS AÇÕES: PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO ...	98
4.2.1 Entrevistas com professores pesquisadores portugueses que propõem o trabalho reflexivo na docência	99
4.2.2 Proposta do processo da formação pedagógica com a visão da reflexividade .	113
4.2.3 A composição do Grupo Docência em Reflexão	115
4.2.3.1 O perfil dos professores participantes	115
4.2.3.2 Da escolha aos desafios da docência universitária na percepção dos professores participantes	118
4.3 FASE DE CONSTITUIÇÃO DO GRUPO E DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES: CAMINHOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	124
4.3.1 Primeiro encontro: novos paradigmas na docência universitária	126

4.3.2 Segundo encontro: novos paradigmas na docência universitária	127
4.3.3 Terceiro encontro: o aluno universitário	127
4.3.4 Quarto encontro: relação professor e aluno	130
4.3.5 Quinto encontro: o professor universitário	131
4.3.6 Sexto encontro: saberes docentes	132
4.3.7 Sétimo encontro: ética e a pedagogia de Paulo Freire	133
4.3.8 Oitavo encontro: ser professor reflexivo	135
4.3.9 Nono encontro: avaliação da aprendizagem	136
4.3.10 Décimo encontro: avaliação dos encontros do GDR	137
4.4 FASE DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO TRILHADO COM OS DOCENTES	140
4.4.1 Avaliação dos encontros: visão da pesquisadora, a partir dos registros e dados coletados no decorrer do processo de pesquisa-ação	141
5 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA MUDANÇA DA PRÁTICA DOCENTE ...	147
5.1 REAÇÕES E APRENDIZAGEM DOS PARTICIPANTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA	151
5.2 O APOIO ORGANIZACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DO GDR E PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	162
5.3 O USO DOS NOVOS CONHECIMENTOS PELOS PARTICIPANTES A PARTIR DOS ENCONTROS DO GDR	165
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	196
REFERÊNCIAS UTILIZADAS NOS ENCONTROS DO GDR	209
APÊNDICE A - QUESTÕES PARA DIAGNÓSTICO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	210
APÊNDICE B – TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, CIENTÍFICA E CULTURAL	211
APÊNDICE C - GUIÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES PESQUISADORES PORTUGUESES	214
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	215
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE PERFIL E INTERESSES	216
APÊNDICE F - GUIÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA	219

1 INTRODUÇÃO

O Homem deste final de século é um homem inquieto, questionador. É um homem que anseia por ser capaz de gerir os seus próprios destinos e os do Mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação, próprias do humano.

(ALARCÃO, 1996, p. 174)

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por diversas modificações e transformações. Esse movimento da sociedade e da educação está relacionado diretamente a mudança de paradigmas, como explica Behrens (2003; 2008). Durante séculos, a educação e a formação docente foram balizadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano, a partir de uma visão conservadora e reprodutora do conhecimento.

Porém Morin (2002) e Behrens (2006a) salientam que a globalização, o constante avanço da ciência e da Sociedade do Conhecimento provocaram transformações, alterando a forma de a ciência encarar o conhecimento, enfatizando uma nova visão de mundo, de homem e de sociedade, especialmente com as questões trazidas pela física quântica, passando de um paradigma reducionista e mecanicista para um paradigma de conexão, de visão de transformação e produção do conhecimento, o paradigma da complexidade.

A partir dessa perspectiva, é reconhecida a importância de se repensar a formação do professor. Para tanto, o papel docente precisa ser redimensionado, o que acaba gerando e denotando maior extensão e complexidade dessa ação. Os exageros de informações geradas e produzidas a cada segundo e a disponibilização desses conhecimentos na rede digital e na literatura para acesso de todos, incluindo os alunos, desafiam os professores para a necessidade de alterar a organização de sua prática pedagógica.

Uma proposta educativa que atenda a esse movimento paradigmático, em especial, o paradigma da complexidade (CAPRA, 2010a; 2010b; MORIN, 2002; SANTOS, 2008) exige um novo perfil e uma nova identidade docente, com uma visão integrada de mundo, com atuação competente, comprometida com as problemáticas políticas, socioculturais, técnico-científicas, ecológicas, estéticas, de ordem moral e ética, entre outras, ou seja, dimensões que demandam uma prática pedagógica inovadora.

Por isso o exercício docente no ensino superior, de acordo com Behrens (2003), Masetto (2003), Veiga (2009) e Zabalza (2004, 2006), exige formação e competências

específicas, que vão além de possuir um diploma de mestre ou doutor. Autores como Cunha (2007b; 2010c) e Pimenta e Anastasiou (2002) também apontam que a formação do professor no nível *stricto sensu*, embora necessária, não tem sido suficiente para uma pedagogia universitária adequada à atual realidade da universidade, pois os professores universitários titulados, normalmente, priorizam a pesquisa e não o ensino. A docência exige que, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, o professor também atue sobre fundamentos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica.

Por isso, faz-se necessário pensar numa pedagogia universitária, numa formação que defina novos percursos para a profissionalidade docente no ensino superior, na medida em que se constitua em espaço de reflexão, análise, investigação, troca de experiências e ideias, cooperação, colaboração, integração teoria e prática etc. Além do mais, conforme Behrens (2003), é essencial que o professor construa uma visão crítica e reflexiva frente a todo esse cenário.

Essa problemática tem ocupado espaço em minha atuação como profissional responsável pela coordenação pedagógica da atividade docente em uma instituição de ensino superior pública municipal, que possui um corpo docente, em sua grande parte, formado por professores de diversas áreas do conhecimento, advindos de um curso de Bacharelado.

No entendimento de Esteves (2008), parte dos docentes do ensino superior acredita que sua tarefa é apenas “ensinar”, e aprender é algo que não lhe diz respeito, é problema do aluno. Por isso é comum ouvir dos professores¹: “Eu já sou mestre/doutor, não preciso destas ‘falas’ pedagógicas”; “Eu já estou formado, os alunos que se ‘virem””; “durante o dia eu trabalho, à noite apenas dou aula”. Geralmente, esses comentários se refletem na sua atuação docente em sala de aula. Percebem-se dificuldades comuns à atuação desses professores, que incluem o relacionamento com os alunos, organizar uma “aula” significativa, discutir questões relativas ao exercício da docência, realizar uma avaliação formativa da aprendizagem entre outras.

Essas dificuldades podem ser explicadas, em geral, pela falta de uma formação para o exercício docente, isto é, de uma formação pedagógica específica para o ensino superior.

A partir dessa perspectiva, acredita-se que programas/ações de formação continuada implantados em muitas instituições de ensino superior brasileiras, nos quais, esporadicamente, os docentes são reunidos em grandes grupos para palestras ou cursos com características de

¹ As falas citadas não se referem a uma pessoa em particular, mas a comentários ouvidos pela pesquisadora em seu cotidiano profissional realizados por diversos professores.

“treinamento”, tornam-se um espaço insuficiente e superficial de discussões temáticas, já que não consideram a perspectiva individual do professor, não provocam uma “reflexão” voltada para o seu eu professor/profissional.

Nesse sentido, Esteves (2008, p. 106) aponta que se a proposta de formação não estiver fundamentada “numa nova visão de conjunto da formação, em concepções claras acerca das metas de aprendizagem dos estudantes e acerca do papel e da influência do professor (esta sim, questões desafiadoras e difíceis) pode não trazer significativas melhorias da qualidade da formação realizada.”

Essa temática levou a investigar sobre a formação desses professores na tese de Doutorado, na busca de encontrar meios de contribuir para o desenvolvimento profissional docente, que possam refletir sobre sua atuação profissional em seus diversos aspectos, promovendo sua formação, pois, acredita-se que os professores precisam discutir entre os pares, envolver-se e comprometer-se para reconstruir sua prática pedagógica.

A partir de então, com o intuito de investigar as pesquisas e ações já realizadas sobre a formação de professores para a docência no ensino superior, buscou-se no banco de teses da Capes dissertações e teses defendidas no período de 2008 a 2010, que abordassem a temática. Esse período foi definido devido ao período de 1990 a 2002 já ter sido mapeado por André (2002) e Brzezinski (2006) e o período de 2003 a 2007 já ter sido analisado por Pereira (2010).

De acordo com André (2002), na década de 1990 a formação para a docência universitária começa a receber, embora ainda de forma muito incipiente, maior atenção nas pesquisas educacionais.

Em concordância com a autora, Brzezinski (2006) em sua pesquisa em teses e dissertações sobre o estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação, no período de 1997 a 2002, assinala que se nota claramente uma mudança no paradigma da formação. Enquanto no decorrer da década de 1990 predominou nos programas de formação o paradigma conservador, com cursos ou palestras avulsas e de curta duração, já no final dessa década e, especialmente, a partir do ano de 2000, há uma predominância do paradigma inovador, com programas de formação baseados na reflexão e na colaboração. No mesmo estudo, a autora constata que surgem trabalhos de pesquisa com foco na formação dos professores do ensino superior, mas ainda de forma tímida: apenas 7% das investigações debruçaram-se sobre a formação continuada de professores nesse nível de ensino.

Já no período compreendido entre 2003 e 2007, Pereira (2010), com o descritor “formação continuada de professores no ensino superior”, localizou no site da Capes 174

trabalhos. Porém ressalta que, após a leitura dos resumos, constatou que nem todos os trabalhos contemplavam a temática em questão. Explica que do total de trabalhos foram identificadas 137 dissertações e 37 teses. Das dissertações, a autora destaca que 52 abordam a formação continuada de professores; 36 tratam da formação inicial, e 49 referem-se a temas diversos, como processo ensino-aprendizagem, prática docente, políticas públicas, o ensino em disciplinas específicas, entre outros.

Do total de teses mapeadas, Pereira (2010) salienta que apenas 16 apresentam nos resumos conteúdos referentes à temática especificamente, sendo 6 que contemplam a formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura e no Normal Superior e 10 que tratam de temáticas tais como a docência no ensino superior, políticas públicas, histórias de vida, identidade e profissionalização docente, educação tecnológica, educação a distância, entre outros.

Então, em seu mapeamento, Pereira (2010, p. 21) constata que,

embora vários trabalhos anunciem a formação continuada de professores, a maioria somente discute concepções e aspectos teóricos a ela relacionados, recomendando-a como necessária ou como proposta importante a ser considerada pelas instituições e pelos profissionais. São restritas as pesquisas que efetivamente abordam a formação continuada como experiência e relatam seus resultados e análises.

Para a pesquisa dos trabalhos do período de 2008 a 2010, dando continuidade ao mapeamento de Pereira (2010), foi utilizado o descritor: “formação continuada de professores do ensino superior”.

Foram encontrados 116 estudos, sendo 34 teses e 82 dissertações. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, foram identificados 30 estudos (20 dissertações e 10 teses) que abordavam temas que se aproximavam mais especificamente da temática utilizada como descritor. Porém tratavam de assuntos variados, tais como saberes docentes, constituição profissional, prática pedagógica, trajetórias docentes, formação docente em cursos de nível de pós-graduação, a pesquisa na formação docente, educação a distância e a política institucional para a formação docente.

Observou-se que além de serem temas muito semelhantes àqueles encontrados por Pereira (2010), também há um aumento no número de pesquisas realizadas sobre a temática, proporcionalmente ao período investigado.

Do total de 30 trabalhos encontrados que se aproximavam da temática em questão e no período mapeado, apenas três deles (BORTOLETTO, 2009; PAZ, 2010; PEREIRA, 2010) abordavam a análise ou a trajetória de um programa de formação continuada de professores

universitários, e apenas um deles (BOLFER, 2008) investigou a reflexão sobre a prática docente em um curso de formação para professores universitários.

Tais estudos trazem contribuições relevantes à pesquisa na área da formação de professores do ensino superior, especialmente à sua formação pedagógica, entendendo-a como um conhecimento necessário à docência universitária e que, por isso, carece de mais pesquisas e ações que a proporcionem. Também apontam a reflexividade como fator importante nos processos de formação pedagógica dos professores universitários.

Mas ainda merecem maior aprofundamento questões relativas a como acontece esse “processo” de formação pedagógica na perspectiva do desenvolvimento profissional docente na Instituição educativa; quais são suas implicações na prática pedagógica do docente universitário; como acontece a reflexividade docente; quais os elementos provocadores do exercício reflexivo e qual a relação entre desenvolvimento profissional, reflexão, formação pedagógica e prática pedagógica.

Esses questionamentos geraram a problemática, foco desta pesquisa: **Como a formação pedagógica, numa perspectiva reflexiva, pode contribuir para o desenvolvimento profissional do docente universitário e quais as possíveis repercussões dessa formação, segundo os próprios professores, para uma prática pedagógica inovadora?**

Portanto, concordando com os autores, a presente tese justifica-se no sentido de que é importante haver uma intervenção/ação para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, em especial, na formação pedagógica dos professores universitários e, possivelmente, influenciar a mudança de sua prática pedagógica, de modo a atender às exigências da demanda educacional universitária atual.

Sendo assim, definiu-se como objetivo geral da investigação: **Analisar a contribuição da formação pedagógica, numa perspectiva reflexiva, para o desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Superior e as possíveis repercussões dessa formação para uma prática pedagógica inovadora dos professores de uma instituição pública municipal de União da Vitória/PR.**

Como objetivos específicos foram elencados:

- a) Analisar a formação pedagógica como componente do desenvolvimento profissional do docente do ensino superior;
- b) Analisar o processo reflexivo como elemento da formação pedagógica de professores universitários;

- c) Indicar pontos norteadores relevantes para a formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior.

A partir dos objetivos definidos, além de buscar uma fundamentação teórica aprofundada acerca da formação de professores e da docência universitária, organizou-se um grupo de docentes do ensino superior na instituição de ensino da pesquisadora (que busca alternativas de formação docente), denominado de Grupo Docência em Reflexão (GDR), mediado pela pesquisadora. Os professores, independente de sua área de formação, idade ou tempo de experiência, foram convidados a participar em encontros periódicos com atividades presenciais e online, num processo de formação pedagógica baseada na reflexão e, a partir do estudo de textos sobre temas selecionados pelos próprios professores (legitimando um diálogo entre teoria e a prática) e de sua própria realidade, puderam socializar suas vivências pessoais, formativas e profissionais, expectativas e frustrações com relação à docência, suas concepções de educação e refletir sobre os paradigmas que permeiam sua prática como docente.

Acredita-se, assim como Day (2001), que essa situação de confronto entre o que o professor pensa e o que ele faz, ou seja, esse processo de reflexão numa formação pedagógica é que pode gerar uma mudança/ inovação de sua prática educativa, de seu próprio desenvolvimento profissional, e esse é o objeto de investigação. O autor escreve que os professores “necessitam se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe são subjacentes e sobre os contextos em que trabalham.” (DAY, 2001, p. 53).

Essa perspectiva aponta a importância de se pensar o processo educativo e a formação dos professores num sentido reflexivo, ou seja, numa formação que retome a própria atuação para estudá-la, avaliá-la, planejá-la para, então, ter subsídios para modificá-la. Pois, como explica Zabalza (2004, p. 126), se a prática “não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros.”.

Num processo de formação docente numa perspectiva reflexiva, os participantes tentam encontrar aproximações e contradições entre o que pensam e o que fazem, entre o que é ideal e o que é possível nas condições atuais das instituições, entre o entendimento teórico e a maneira como conduzem sua prática. E, a partir disso, visualizar sua prática em um contexto muito maior, circundado de fenômenos históricos, sociais, políticos, econômicos, entre outros. Podem perceber que suas crenças, atitudes, discursos e práticas estão fortemente influenciados por ideologias e relações de poder imbricadas no meio social no qual vivem.

A partir dessa compreensão do real, das situações objetivas e subjetivas que permeiam sua prática, torna-se possível, numa constante ação-reflexão-ação, a busca por uma transformação dessa realidade, que, no caso deste trabalho, será a formação continuada e a prática dos professores universitários. Para tanto, elegeu-se a pesquisa-ação como a metodologia de pesquisa para o estudo e intervenção na prática pedagógica do grupo dos professores participantes da formação continuada.

Sendo assim, o presente trabalho está organizado em seis seções, sendo a **primeira seção** composta pela presente introdução.

Parte-se do pressuposto de que as concepções de formação de professores variam de acordo com as mudanças ocorridas na ciência, nas concepções de mundo, homem, de educação. Então, a partir do novo contexto vivido pela sociedade e pela universidade, a **segunda seção** apresenta concepções sobre a formação de professores, especificamente sobre a formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional docente.

Os conceitos de formação de professores apresentados assinalam que a formação é a ação organizada de oferecer conhecimentos, de ampliar ou aperfeiçoar capacidades específicas dos professores, com o intuito de influenciar e preparar o professor para o exercício de sua atividade profissional.

Adota-se, neste trabalho, o conceito de desenvolvimento profissional com o sentido de continuidade, de algo dinâmico que abrange tanto a formação inicial como a formação continuada. Entende-se o desenvolvimento profissional como um processo constante de formação, de melhoria das competências profissionais e das atitudes dos professores, de ampliação de conhecimentos a respeito do exercício da profissão, envolvendo a dimensão pessoal e profissional do professor no contexto do desenvolvimento da escola.

Essa segunda seção fundamentou-se, basicamente, nos autores Behrens (1996, 2003), Day (2001), Formosinho (2009b), Imbernóm (2002), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995b, 2002), Rodrigues (2006) e Veiga (2009).

Nessa perspectiva, a **terceira seção** trata da formação de professores universitários. Aponta a urgência de pensar numa pedagogia universitária para um ensino de qualidade na universidade. Evidencia que para uma prática pedagógica inovadora, o exercício docente exige saberes específicos, que podem ser adquiridos por meio de uma formação pedagógica continuada, tendo como eixo norteador a reflexão. Para tanto é importante um investimento institucional e pessoal do professor em seu desenvolvimento profissional.

Essa seção baseou-se, principalmente, em alguns grupos de autores. Para tratar da pedagogia universitária e os saberes docentes, utilizaram-se Cunha (2007b, 2010c), Masetto

(2003), Pimenta (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Almeida (2011) e Tardif (2008, 2009). Para abordar a formação pedagógica do professor universitário numa processo reflexivo recorreu-se a Day (2001, 2007b), Dewey (1959), Esteves (2010), Schön (1995), Zabalza (2004) e Zeichner (1993). Sobre a prática pedagógica do professor universitário no paradigma conservador e no paradigma da complexidade utilizaram-se, principalmente, Behrens (2006a), Capra (2010a, 2010b), Franco (2011), Moraes (2002) e Morin (2002).

Os caminhos metodológicos percorridos no processo de formação pedagógica continuada numa perspectiva reflexiva, na modalidade da pesquisa-ação, são apresentados na **quarta seção**. O fundamento teórico dessa seção baseou-se, especialmente, nas contribuições de Dionne (2007), Elliott (2005, 2010), Franco (2005), Kemmis e McTaggart (1992) e Thiollent (2009). Os procedimentos da pesquisa-ação seguidos nesta pesquisa foram propostos por Dionne (2007) com, basicamente, quatro fases principais: identificação das situações iniciais; projeção da pesquisa e da ação; realização das atividades previstas da pesquisa-ação e a avaliação dos resultados obtidos.

A fase da identificação das situações iniciais consistiu em conhecer previamente a situação pesquisada, elaborando a problemática com vista à pesquisa e à ação. A proposta de formação baseou-se na análise de um questionário semiestruturado, preenchido pelos professores durante o processo de avaliação institucional e que pretendeu conhecer as expectativas e preferências dos professores, a respeito de uma formação pedagógica.

Na fase seguinte tratou-se da projeção da pesquisa e da ação, pretendendo encontrar os meios para solucionar a problemática da fase anterior. Nesta pesquisa, essa fase compreendeu a definição dos objetivos de pesquisa, a elaboração do projeto e da proposta de formação do grupo de participantes. Assim, foram convidados os professores de uma instituição de ensino superior pública municipal de União da Vitória/PR a participar do processo, com especial atenção aos professores com pouco tempo de atuação na Instituição.

A partir da formação do grupo, no primeiro Encontro, optou-se pela aplicação de um novo questionário com os participantes, para conhecer o perfil dos professores; saber como se percebem professores; como se tornaram professores do ensino superior; suas necessidades formativas enquanto professores; como percebem o próprio processo formativo; os desafios que influenciam suas práticas como professores.

A sondagem inicial por meio do questionário permitiu identificar as necessidades formativas apontadas pelos professores e estas definiram os eixos temáticos que foram abordados na proposta de formação pedagógica, bem como os textos e materiais utilizados, partindo da realidade dos participantes envolvidos.

Paralelamente aos resultados do questionário, a organização da formação pedagógica dos participantes também foi fundamentada no estudo da literatura pertinente e na análise de quinze entrevistas realizadas com reconhecidos Professores pesquisadores portugueses da área de formação de professores. As entrevistas ocorreram durante o estágio doutoral da pesquisadora no Programa Intercalar de Doutorado da Universidade de Lisboa² e buscou-se saber dos entrevistados sua percepção a respeito da formação pedagógica de professores universitários.

A próxima fase, proposta por Dionne (2007), foi a realização das atividades previstas da pesquisa-ação, ou seja, foi a fase da pesquisa e da ação, da intervenção propriamente dita. Nessa fase, foi organizado e implementado o processo de formação pedagógica, numa abordagem reflexiva, com encontros presenciais periódicos e atividades online, conforme definido pelo próprio grupo.

Durante todo o processo de pesquisa-ação na formação pedagógica, conforme recomenda Thiollent (2009), realizou-se um acompanhamento constante de todas as atividades, ações e discussões dos envolvidos, cuidando para que a participação do pesquisador não substituísse a atividade própria do grupo e suas iniciativas.

Portanto os encontros presenciais foram registrados em forma de atas e também gravados, e as produções realizadas na forma online foram reunidas para análise do processo.

A última fase da pesquisa-ação indicada por Dionne (2007) foi a avaliação do processo investigado. A avaliação gradual e contínua foi uma constante na pesquisa-ação, pois a cada encontro os participantes foram convidados a expor sua prática pedagógica desenvolvida no intervalo de tempo do último encontro ao atual, a partir das reflexões temáticas realizadas pelo grupo.

Ao final da formação pedagógica, foram observados todos os materiais reunidos e coletados durante o processo formativo, que apontaram as categorias de análise, bem como foram realizadas entrevistas com os participantes, para saber de seu aproveitamento e da contribuição da formação pedagógica para seu desenvolvimento profissional e sua prática pedagógica como um todo. Os participantes foram desafiados, individual e coletivamente, a analisar a sua prática pedagógica inicial (antes da formação pedagógica) e sua prática pedagógica atual (depois da formação pedagógica).

² O estágio doutoral compreendeu o período de 9 de fevereiro a 8 de junho de 2011, totalizando quatro meses, com bolsa Capes (bolsa Doutorado Sanduíche). Durante o estágio no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a pesquisadora esteve sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuela Franco Esteves.

A **quinta seção** refere-se à análise e discussão dos resultados do processo de formação pedagógica continuada, na modalidade de pesquisa-ação. Essa fase pretendeu responder às questões da pesquisa, buscando cumprir o objetivo proposto a partir de entrevistas com os participantes da formação. O processo de análise observou a orientação de Dionne (2007, p. 53) que aponta que “o processamento de dados é realizado numa dinâmica de trocas, de diálogo, de debate com os parceiros sociais [...] em constante confrontação com a realidade dos atores sociais.”.

As **considerações finais**, sem pretender generalizações, frisam que a pesquisa-ação num processo formativo permite apontar alguns aspectos que, do ponto de vista desse estudo, são importantes serem considerados na formação pedagógica de professores universitários, tais como: a formação precisa partir das necessidades docentes; as práticas pedagógicas e a reflexão sobre essas práticas são relevantes para nortear o processo formativo; a formação torna-se mais significativa se for organizada numa perspectiva coletiva e contínua; é importante que a formação leve o professor universitário a perceber que o conhecimento pedagógico é aliado do conhecimento científico; a formação dos professores requer o apoio institucional e carece de constante avaliação.

Considerou-se, ainda, que a simples participação do professor do ensino superior numa ação formativa não garante a sua repercussão em sala de aula, porém o seu envolvimento num processo de formação pedagógica continuada que o leve a refletir, a ter consciência de sua ação e de sua trajetória, a ampliar sua percepção e conceitos sobre a docência, que proporciona a percepção da possibilidade de melhoria em seu ensino, tem grandes chances de gerar alterações em sua prática e de contribuir para o seu desenvolvimento profissional como as que se pôde constatar nesse estudo.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Porque qualquer projecto de formação transporta uma “utopia”, que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação.

(NÓVOA, 2002, p. 66)

Os debates e fóruns sobre as políticas educacionais, sobre a aprendizagem, o ensino, a escola e seus problemas têm sido objeto de discussão entre os profissionais da educação. Nesse processo, evidenciam-se nas pesquisas educacionais o papel do professor e sua formação.

As pesquisas sobre a formação de professores foram ampliadas de forma relevante durante a segunda metade do século XX, conforme Esteves (2009). A autora realiza uma breve síntese dos avanços do conhecimento produzido sobre a formação de professores e que foram fundamentados em uma multiplicidade de metodologias de investigação.

Em seus estudos, a autora, apresenta alguns aspectos relevantes na discussão sobre a formação de professores, entre eles, a indicação da escola como redentora de todos os problemas da sociedade. Essa ideia advém do movimento da globalização, da Sociedade do Conhecimento e das transformações sociais e econômicas. Mas cabe ressaltar que a resolução dos problemas sociais depende de outros fatores que não somente a educação. Outro aspecto indicado focaliza a importância dos professores primarem pela inclusão social, pela preparação de cidadãos e de profissionais para o mundo do trabalho. Sobre esse aspecto, Esteves (2009, p. 102) esclarece que a formação de professores:

é um fenômeno complexo, uma construção variável segundo o tempo histórico, o espaço social em que ocorre, os contextos educativos para os quais os professores são formados, as instituições e os actores que intervêm directamente num dado programa de formação.

O terceiro aspecto identificado pela autora em sua análise das investigações realizadas sobre a formação de professores trata sobre as competências exigidas do professor nesse século, que são plurais, e cada vez mais complexas, que exigem mais do que simplesmente dominar os conteúdos de ensino, devido ao quadro social mundial e aos desafios postos ao sistema educativo.

Entre os desafios a serem enfrentados no âmbito educacional, Veiga (2009, p. 15, grifo da autora) aponta os seguintes:

- a) a *precária e frágil* articulação entre as experiências, vinculando-as aos novos processos de formação de professores;
- b) o caráter de *transitoriedade*, ou seja, a *descontinuidade* que vem acompanhando essas experiências, que tem muito a ver com as políticas partidárias e a forma como elas são desenvolvidas entre nós;
- c) a escola básica como uma realidade propulsora de novos problemas, tanto mais difíceis de resolver quanto mais variados se apresentam os modelos familiares e quanto maior a fragilidade das estruturas familiares de apoio às crianças e aos adolescentes;
- d) a fragmentação das relações de vizinhança, uma vez que as redes naturais de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem não existem mais para a maioria das crianças das grandes cidades.

Nota-se que atualmente se exige mais da escola do que a função de ensinar conteúdos. Além da exigência da melhoria da qualidade do ensino também lhe é delegada a função de educar e cuidar, de formar cidadãos e agir sobre a diversidade cultural e social dos alunos, compreendendo que a escola não é o único caminho para a transformação social, mas pode contribuir de forma muito significativa. Nesse sentido, Esteves (2009) explica que as pesquisas evidenciam, que para responder a esses desafios, é necessário um novo perfil docente, que, por sua vez, requer uma formação consistente e coerente em sua organização interna, no que diz respeito ao currículo, objetivos, metodologias e avaliação. A autora indica que a formação docente:

- a) exige traçar um percurso intenso e diversificado, articulando a formação inicial e a formação continuada, a teoria e a prática;
- b) precisa fazer uso dos conhecimentos a respeito de como aprendem os jovens adultos e os adultos, sustentando a concepção da aprendizagem ao longo da vida;
- c) demanda articular conhecimentos produzidos pelas pesquisas com conhecimentos construídos no cotidiano profissional.

Percebe-se, também, que as concepções de formação de professores variam de acordo com as orientações da ciência, da visão de mundo, das concepções de homem, de sociedade e de educação. Como explica Behrens (2006a; 2009a), essas concepções orientam-se conforme o atendimento a uma abordagem ou paradigma vigente. A organização, o desenvolvimento, os objetivos da formação de professores são fortemente influenciados por essas abordagens ou paradigmas.

A educação e a formação docente, durante os últimos três séculos, foram caracterizadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano, a partir de uma visão conservadora e

reprodutora do conhecimento. A formação de professores era marcada pelo simples aprendizado de técnicas, reprodução de modelos e aplicação de teorias.

O constante avanço da ciência, o advento da Sociedade do Conhecimento e a globalização, como salientam Behrens (2006a) e Esteves (2009), provocaram transformações de grande relevância. A alteração do paradigma da ciência, proposto a partir da metade do século XX, busca superar a visão mecanicista do universo, enfatizando uma nova visão de mundo, de homem e de sociedade, especialmente, com as questões trazidas pela física quântica, provocando a passagem de um paradigma reducionista e determinista para um paradigma complexo, de conexão, de visão de transformação e produção do conhecimento. O novo paradigma, inicialmente, é denominado de emergente (CAPRA, 2010a; MORAES, 2002; SANTOS, 2008), e, posteriormente, nomeado de paradigma da complexidade (MORIN, 2002; CAPRA, 2010b).

Esse paradigma inovador exige um novo perfil profissional docente. Um profissional criativo, autônomo, capaz de articular ideias e ações, ativo e consciente de seu tempo e de sua realidade. Isso gera um impacto profundo na organização da formação de professores, que, por sua vez, precisam preparar-se para tal.

A partir dessa nova visão paradigmática, apresentam-se, nesta tese, os principais conceitos encontrados sobre a formação de professores.

No entendimento de Marcelo García (1999, p. 26), a expressão “formação de professores” significa:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Para o autor, a formação de professores não se caracteriza por ser terminal e pontual, mas precisa ser entendida como um processo que exige sistematização, organização e planejamento, tendo como objeto de estudo, os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores.

Nesse sentido, a formação de professores denota uma dimensão pessoal, pois implica o envolvimento do professor como indivíduo responsável pelo desencadeamento do processo formativo, bem como possui uma dimensão coletiva ou social, que se constitui na relação do professor com os dispositivos de formação, com seus colegas, com os alunos, com a escola.

Para desenvolver essa perspectiva, Marcelo García (1999) considera que a formação de professores necessita seguir oito princípios. O primeiro princípio enfatiza que a formação de professores deve ser entendida como algo contínuo, permanente, que ocorre durante toda a carreira do professor, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

O segundo princípio, destaca a importância da formação de professores como propulsora de processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular dentro da escola, visando à melhoria da qualidade do ensino.

O terceiro princípio apresentado por Marcelo García (1999) apregoa a relação estreita entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola. Por isso o autor salienta a potencialidade da escola como o *locus* formativo do professor, tomando como referência sua realidade, seus problemas do dia a dia. Para Marcelo García e Vaillant (2009) é urgente transformar as escolas em espaços em que não somente se ensine, mas em espaços nos quais os professores também aprendam.

Como quarto princípio, defende que é necessário integrar, na formação de professores, os conteúdos curriculares e a formação pedagógica. É necessário que o professor, além de dominar o conteúdo, saiba ensinar esse conteúdo.

O quinto princípio refere-se à unicidade entre teoria e prática na formação de professores. Veiga (2009) e Tardif (2009) reforçam esse princípio proposto por Marcelo García (1999), afirmando que a prática e a teoria devem andar lado a lado na formação de professores, num sentido horizontal e não vertical.

Segundo esse princípio, o professor precisa compreender que a sua atividade pedagógica implica dimensões teóricas e práticas, ou seja, a teoria nasce a partir da prática e a prática é fundamentada pela teoria. A esse respeito, Veiga (2009, p. 27) salienta que “a teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria.” A teoria é expressão da prática e vice-versa.

O sexto princípio destaca a necessidade de buscar uma compatibilidade entre o tipo de formação recebida pelo professor e o tipo de atuação docente que depois lhe será exigida. Isto é, a prática dos formadores de professores necessita ser uma prática coerente com a que ensina e exigir de seus alunos, futuros professores, para que tenham exemplos concretos de uma ação pedagógica adequada.

Como sétimo princípio, Marcelo García (1999) coloca a individualização como componente essencial de todo e qualquer programa de formação de professores, ou seja, cada professor precisa ser visto como ser único, pessoal e profissional, com características e

necessidades formativas específicas para as quais é importante focar a formação desses professores.

O oitavo e último princípio apontado pelo autor indica que o processo de formação deve oportunizar ao professor o questionamento sobre suas crenças e atuação profissional, entendendo os professores não como consumidores, mas como produtores de conhecimento, sujeitos ativos em seus próprios processos formativos, em seus aspectos intelectual, social e afetivo.

A formação de professores, conforme Veiga (2009, p. 26),

Constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Percebe-se que a função do professor vai além de transmitir um conteúdo, envolve o educar, o aprender continuamente, o questionar, a olhar com curiosidade e criticidade para seu exercício profissional. Contudo num processo formativo não basta o professor adquirir conhecimento sobre seu trabalho, sobre a docência, mas é preciso que saiba mobilizar esse conhecimento transformando-o em ação, no sentido de melhorar, potencializar ou alterar sua prática.

Nesta perspectiva, para Rodrigues (2006, p. 24), a formação deve:

dotar os professores de um conjunto de saberes sobre o que é conhecido na área da profissão, e, ao mesmo tempo, apostando na sua autonomia, espera que os professores contribuam para o desenvolvimento desses saberes, mediante práticas de pesquisa adequadas às situações concretas com que se defrontam, bem como práticas de reflexão e de teorização; e, porque o professor vive permanentemente situações dilemáticas, pretende ainda desenvolver no professor comportamentos e juízos éticos.

Com essa visão, Rodrigues (2006) faz uma distinção interessante entre ensino e formação. Para a autora, o conceito de formação, similar ao conceito de ensino, também se baseia na transmissão e/ou aquisição de conhecimentos. No entanto a formação exige a interiorização, o envolvimento pessoal do formando em todo o processo, diferentemente do ensino. Destaca, ainda, que o conceito de formação que envolve adultos, em suas dimensões pessoal e profissional, precisa conduzir a uma apropriação individual de saberes, gerando uma mudança de atitude e de prática. Caso contrário, significa que é um processo de ensino ou de educação, mas não de formação.

Portanto a formação também é relacionada a um processo de ação, de mudança, por Escudero (1992) citado por Marcelo García (1999). O autor compreende que a formação e a mudança carecem ser pensadas em conjunto, ou seja, a formação orientada para a mudança demanda a estimulação da aprendizagem dos professores, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. O comprometimento dos professores com seus processos formativos, de acordo com Behrens (2007, p. 452) significa compreender que “seus papéis enquanto profissionais vão além de ensinar em sala de aula, mas precisam provocar aprendizagens que preparem os alunos para a vida.”

Nesse sentido, Imbernón (2002, p. 41) salienta que as ações de formação do professor mereciam ser baseadas no estabelecimento “[...] de estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação.”

Nota-se que embora tenham perspectivas diferenciadas, os conceitos de formação de professores sinalizam a ideia de que a formação é a ação organizada e sistêmica de oferecer conhecimentos, de ampliar ou aperfeiçoar capacidades específicas dos professores, na intenção de influenciar e preparar o professor para o exercício de sua atividade profissional. O nível de aprofundamento, a forma de organização (duração, conteúdos, metodologia) da formação e a forma de participação dos professores dependem da concepção, dos objetivos e da dimensão da formação que está em questão.

O percurso formativo docente, como descrevem Formosinho e Machado (2009), basicamente, é composto por quatro fases principais: a fase de pré-formação, que abrange as experiências e representações que os professores adquirem em sua trajetória como aluno; a fase de preparação formal, que é a formação inicial para a profissão, obtida numa instituição formadora na qual o futuro professor adquire os conhecimentos básicos necessários para o exercício profissional; a fase de iniciação ao ensino, que se refere aos primeiros anos de atuação profissional, na qual o professor iniciante desenvolve competências práticas; a fase da formação contínua que inclui as ações de formação.

Nessa seção serão tratadas a formação inicial e a formação contínua docente, acrescentando ao rol de fases propostas por Formosinho e Machado (2009) a dimensão do desenvolvimento profissional do professor, que se acredita englobar todas as outras.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação, então, a partir do já exposto, pode ser entendida como a ação de preparar os professores para o exercício da docência e a formação inicial é o primeiro espaço formal no qual essa ação acontece, precedendo à atuação profissional. É o contato inicial do formando com elementos inerentes à docência, que se dá, em geral, nos cursos de licenciatura no Ensino Superior, no caso da formação de professores para atuarem na Educação Básica.

A legislação brasileira³ salienta que a formação inicial de professores para atuar na Educação Básica deve ser realizada em cursos de licenciatura, em nível de graduação e deve atender aos princípios norteadores para o preparo do exercício profissional docente, que considerem:

- a) a competência como fundamento na orientação do curso;
- b) a compatibilidade entre a formação oferecida e a atuação que se espera do futuro professor;
- c) a pesquisa enfocando o processo de ensino e de aprendizagem, entendendo que ensinar exige conhecimentos específicos e a compreensão do processo de construção do conhecimento.

Esses princípios norteadores pretendem evitar que o professor iniciante ao chegar à escola e assumir uma sala de aula, não se depare com uma diferença entre o que aprendeu no ensino de graduação com o que, de fato, encontrou na realidade escolar.

Por isso Formosinho (2009a) alerta que a formação inicial não se pode render a uma lógica tradicional, ou seja, a uma “academização” da formação, no sentido de privilegiar a formação intelectual e científica dos futuros professores em detrimento da formação prática e da aproximação com a profissão.

O autor expõe que essa lógica acadêmica de formação numa instituição formadora é expressa na diferença de *status* que possuem os professores das disciplinas de conteúdos ditos como teóricos ou científicos e os professores das disciplinas ditas mais práticas, como Didática, Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado. Esses últimos é que teriam o papel mais profissionalizante do curso, mas equivocadamente, na lógica academizante, são os que têm menor influência nas decisões da formação e da instituição. Não se trata de sobrepor uma sobre a outra, mas associar uma à outra, de forma a se completarem.

³ A esse respeito, a legislação brasileira vigente é a Resolução CNE/CP 1 de 18/2/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

A respeito da associação entre teoria e prática, na formação inicial, Behrens (1996, p. 124) escreve que:

Elas precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis, que acredite na investigação como um caminho ininterrupto a ser conquistado na busca da competência docente, e na predisposição para a transformação da prática à luz da teoria.

Por isso é necessário que as instituições formadoras de professores percorram caminhos que levem à unicidade entre a teoria e a prática, que trabalhem a partir da conexão dos conteúdos científicos e pedagógicos, acrescidos da observação e reflexão do cotidiano escolar. Assim, na concepção de Formosinho (2009a, p. 85, grifo do autor), as instituições formadoras de professores, “quando formam profissionais, não formam executantes nem técnicos com autonomia limitada, mas profissionais com *capacidade de concepção* e com *autonomia para organizar o próprio trabalho*.”

No Brasil, podem ser identificadas duas perspectivas de formação de professores, segundo Veiga (2009): a visão do professor como tecnólogo do ensino e a perspectiva do professor como agente social.

A perspectiva do professor como tecnólogo do ensino, como assinala a autora, advém de uma política pública neoliberal e de seus diversos instrumentos reguladores, possuindo um caráter meramente técnico-profissional. As orientações dessa perspectiva são provenientes do Banco Mundial, preocupadas apenas com uma educação de resultados que preconiza padrões de rendimento e estatísticas, enfatizando uma relação de custo-benefício.

A formação inicial de professores, nessa visão, procura adequar-se à lógica do capital dominante e às exigências de um mercado globalizado, tornando-se uma formação pragmatista e linear. Para Veiga (2009, p. 17), o professor como tecnólogo é considerado “[...] aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada.”

Ao contrário da perspectiva do professor como tecnólogo do ensino, a visão do professor como agente social baseia-se numa política global que abrange a formação do professor em sua totalidade, preocupando-se também com as condições de trabalho e desenvolvimento da carreira. Veiga (2009) expõe que a formação do professor como agente social está centrada na escola e alicerçada numa concepção de educação crítica e emancipatória, que pressupõe o domínio de saberes específicos da docência; perceber o

trabalho como princípio educativo e a pesquisa como via de produção e intervenção social; sentido de autonomia e coletividade no contexto escolar e a explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola.

Nesse viés, Marcelo García (1999) explica que, gradualmente, ao longo da história, a formação inicial de professores vem sendo organizada por instituições específicas, por profissionais especializados e baseada em um currículo que define os conteúdos e a ordem do desenvolvimento da formação. Para o autor, a formação inicial de professores cumpre três funções principais. A primeira é a função de formar e treinar os futuros professores, preparando-os para seu desempenho profissional. A segunda função da instituição formativa focaliza a permissão ou certificação do futuro professor para exercer a profissão e a terceira função busca provocar mudanças no sistema educativo, mas, também, favorecer a disseminação e reprodução da cultura dominante.

A formação inicial tem, então, duas opções de proposta de formação como argumentam Marcelo García e Vaillant (2009): pode ser uma oportunidade de fornecer à sociedade novos professores preocupados com a sua formação e com a qualidade da aprendizagem de seus alunos (como agentes sociais) ou pode, simplesmente, formar profissionais do ensino reprodutores e conformados com as crenças que traziam quando ingressaram no curso de formação (como tecnólogos do ensino).

É necessário que as instituições formadoras se atenham à opção de formar professores como agentes sociais, conscientes da importância de seu desenvolvimento profissional com foco na aprendizagem dos alunos. E ao se tratar de formação inicial de professores, comprometida com a qualificação de profissionais da educação com uma visão transformadora, deve-se colocar em questão os objetivos ou metas da formação, considerando o modelo de ensino e de escola que se pretende e em qual contexto. A partir dessas diretrizes, define-se o currículo, a concepção e a organização da formação.

Ainda para Marcelo García (1999), há uma tendência a se salientar que a formação inicial de professores precisa levar a uma aquisição de conhecimentos e competências relativas à profissão docente e à educação.

Seguindo esse princípio, Esteves (2009) destaca que um processo de formação docente de qualidade integra conhecimentos gerais produzidos pela investigação a respeito dos fundamentos do ensino e da aprendizagem com conhecimentos gerados no cotidiano do exercício da docência, como a cultura profissional e a cultura escolar. Da integração desses conhecimentos deve surgir um novo conhecimento produzido pelos próprios professores.

Nesse sentido, como enfatizam Rodrigues e Esteves (1993), a formação inicial de professores é uma formação dupla, porque inclui dois componentes. Um componente é a preparação do professor para dominar determinada área do saber, e o outro é a preparação para o exercício da docência. Essa formação dupla supõe solucionar algumas questões:

- a conciliação, na formação inicial, da componente da preparação científica na área dos conteúdos a ensinar [...] com a indispensável formação profissional, base do reconhecimento da especificidade da prática docente;
- o envolvimento, coerente e integrado, de instituições tão diversas como a Universidade, sede do saber, e a escola, sede da acção docente;
- a articulação da formação inicial e o seu natural e permanente desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor;
- a relação positiva e dinâmica entre a preparação teórica e a preparação prática. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 42)

Na pretensão de esclarecer os motivos da qualidade de alguns programas de formação inicial de professores nos EUA, Darling-Harnmond (2006), citado por Esteves (2009), realizou um estudo em diversas instituições universitárias americanas e descobriu algumas características e princípios comuns entre elas, que fundamentam sua qualidade:

- Haver uma visão partilhada e clara de que o bom ensino assenta tanto no trabalho desenvolvido dentro das disciplinas académicas como nas experiências de campo dos futuros professores;
- Ter padrões bem definidos sobre o que é a prática de ensino desejável e sobre qual actuação do formador permite orientar e avaliar tanto o trabalho nas disciplinas como o trabalho dos formandos;
- Conceber e realizar currículos de formação enraizados nos conhecimentos acerca do desenvolvimento dos alunos, da aprendizagem, dos contextos sociais de trabalho, e da pedagogia da disciplina ou disciplinas a ensinar num dado contexto de prática;
- Conceber experiências de campo longas que sejam desenvolvidas cuidadosamente pelos formandos para sustentar e fortalecer ideias e práticas sugeridas nas disciplinas académicas;
- Desenvolver estratégias explícitas para ajudar os formandos a confrontar-se com as suas próprias crenças e torná-los capazes de aprender com diferentes pessoas e contextos;
- Estabelecer relações fortes entre as diversas instituições onde os professores se formam (escolas superiores e escolas não superiores);
- Recorrer criteriosamente a métodos e técnicas de formação que permitam ao formando associar o conhecimento científico à resolução de problemas profissionais (método de casos, investigação feita pelos próprios professores, investigação-acção, observação e avaliação de actuações profissionais, exploração de histórias de vida, avaliação por portfólio, entre outros). (ESTEVES, 2009, p. 106-107).

Percebe-se que o objetivo da formação inicial é proporcionar ao futuro professor apreender os fundamentos e princípios básicos da profissão e fornecer instrumentais científicos e pedagógicos para tomar decisões e assumir a tarefa educativa em sua plenitude. Veiga (2009, p. 25) reforça esse entendimento, quando afirma que formar professores

demanda apreender a importância da função docente, “[...] propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, numa prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica.”

Nessa perspectiva, a universidade, na formação inicial de professores, conforme Formosinho (2009b), precisa incentivar o espírito investigativo de seus alunos, para a resolução de problemas inerentes à profissão e uma atitude autônoma, individual e coletiva, que se convertam em competências significativas em sua atuação profissional.

Cabe, então, salientar, que a preparação na Universidade para a atividade docente precisa desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem a permanente construção de saberes a partir das necessidades e desafios que o ensino exige na prática. Precisa mobilizar conhecimentos teóricos necessários à compreensão do ensino como realidade social. E ainda que se desenvolva nos docentes a capacidade de investigar a própria atividade, para reconstruir, transformar seus saberes-fazer, num processo contínuo.

Portanto a formação inicial não representa o fim da formação, com um caráter de terminalidade, ao contrário, representa apenas a conclusão de uma etapa que evoca uma formação ao longo de toda a trajetória profissional docente, um processo continuado, de forma a atender suas necessidades como professor e as do sistema educativo do qual faz parte, em busca do seu desenvolvimento profissional.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As concepções de formação de professores, conforme Behrens (2006a, 2009b), estão diretamente de acordo com as funções da escola, exigidas pela sociedade. Na década de 1960, especialmente, a objetivação, a mecanização e a maximização de resultados, que eram os propósitos do trabalho fabril, também eram objetivados no processo educativo, ou seja, com a eficácia do professor no desenvolvimento de habilidades nos alunos.

Sendo assim, os professores deveriam ser “atualizados” e “aptos” a tal exigência, fortalecendo a necessidade de uma “complementação profissional” numa “formação continuada”, investindo-se em atividades de formação realizadas após a formação inicial sob a forma de cursos esporádicos e de curta duração, como por exemplo, a participação em congressos, eventos, cursos, entre outros.

Inicialmente, no advento do tecnicismo exposto acima, os cursos de formação continuada de professores foram organizados numa perspectiva clássica e tradicional, influenciados significativamente pelas concepções de treinamento, capacitação ou reciclagem.

A partir de uma análise dessas expressões, Marin (1995) aponta que o *treinamento* na formação de professores significou a modelação do comportamento dos professores, para que adquirissem técnicas e destrezas para seu desempenho educativo. A noção de *reciclagem*, levou à disseminação e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, abordando o ensino de forma superficial, desvinculado dos projetos das escolas. As temáticas desses cursos encontravam-se, normalmente, apostiladas em manuais e enfatizavam o planejamento do ensino, a elaboração e utilização de recursos instrucionais e a avaliação. Nessa vertente tecnicista, segundo Romanowski e Martins (2010, p. 289), os professores eram treinados e reciclados “para elaborar objetivos instrucionais que permitam controlar a aprendizagem dos alunos e organizar mapas com percentuais de comportamentos atingidos, bem como elaborar questões de testes tecnicamente corretos.”

E o termo *capacitação* indica a transmissão de ideias, processos e atitudes a serem aceitas passivamente pelos professores. Segundo Behrens (2007), essa concepção de formação era oferecida de maneira massificadora, em cursos padronizados de curta duração, normalmente encomendados pelas escolas ou sistemas de ensino a empresas particulares, desvinculadas da realidade e das necessidades docentes. Nesse período (final da década de 1970 e início da década de 1980), a formação continuada passa a ser um meio de promoção na carreira docente. Desse modo, os cursos, palestras, seminários frequentados pelos professores acumulavam pontos que se transformavam em degraus para a progressão na carreira docente.

Nota-se que essas concepções entendiam o ensino e a prática educativa como se fosse, simplesmente, um campo de aplicação de técnicas e de operacionalização de objetivos, de forma eficiente, pelo professor, de forma a complementar a formação inicial com um caráter de suprimento, como assinalam Romanowski e Martins (2010).

Nesse contexto, Nóvoa (2002, p. 52) escreve que muitas das ações de formação continuada adotaram, na maioria das vezes, um caráter prescritivo, pontual e disperso, reforçando um controle burocrático e administrativo sobre os professores,

- Baseando-se numa lógica de adaptação, reciclagem ou actualização do professorado;
- Dirigindo-se aos professores a título individual, sem estarem integradas num projecto colectivo ou institucional;
- Organizando-se à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva mais tradicional de formação, impregnada por uma concepção conservadora, os professores são considerados meros receptores de teorias, consumidores de

conhecimento ou executores de tarefas, verdadeiros “operários” do ensino. A formação continuada tinha a finalidade de apenas preencher lacunas deixadas pela formação inicial e como condição para progredir na carreira exigida pelos planos ou estatutos de carreira docente. Para Formosinho e Machado (2009, p. 149), essa concepção acentua o entendimento pelos professores da formação como “[...] não já um bem que se deseja e um direito que se exige, mas um mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre.”

Porém, na segunda metade da década de 1990, a formação continuada do professor, além de passar a ser considerada como um meio de ascensão na carreira docente, começou a ganhar outras conotações. A mudança de uma visão conservadora para uma concepção inovadora na educação, como explica Behrens (2006a, 2009b); o entendimento da educação para a vida e dos quatro pilares a educação no século XXI: aprender a ser, a conviver, a fazer e aprender a conhecer divulgados principalmente por Educação (2001); os embates políticos pela valorização do professor; a busca por uma aprendizagem significativa dos alunos e o avanço das pesquisas sobre o pensamento do professor fizeram com que a formação continuada pudesse ser compreendida como um espaço de aprendizagem profissional do professor e este como um autor no processo educativo, como uma condição essencial para o desenvolvimento das pessoas e para um ensino de qualidade.

Para que o professor adquira novas competências e mantenha um ensino de qualidade, é preciso que reveja com frequência seus princípios, suas ações, os conteúdos que ensina, a metodologia que adota e os motivos pelos quais ensina. É necessária ao professor uma constante reflexão sobre a profissão e sua concretização, isto é, sua participação em processos de formação continuada que o entenda como sujeito de sua própria prática.

Nesse sentido, a formação contínua é conceituada por Rodrigues (2006, p. 34) como:

o conjunto diversificado de actividades realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as situações de trabalho que visam não só dotar o professor de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores adequados ao exercício das tarefas profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação proporcionada aos educandos, como pretendem possibilitar-lhe os meios de apropriação do conhecimento produzido no decorrer de sua experiência profissional, responsável e autônoma, nas decisões em Educação.

A formação continuada almeja proporcionar aos professores uma apropriação dos saberes dos quais são portadores, enquanto categoria profissional, de forma a lhes permitir construir sua ação docente de forma autônoma, conscientes de sua prática e de sua profissão, em acordo com as exigências contemporâneas.

Entende-se que a formação continuada de professores “é uma estratégia para traçar, regular e potenciar o desempenho do professor ao serviço da escola e dos alunos [...]” (RODRIGUES, 2006, p. 22), podendo, por meio da formação, emergir uma nova profissionalidade, uma nova cultura profissional e organizacional.

Para fazer jus ao termo “continuada”, a formação precisa estar integrada ao dia-a-dia da escola, do cotidiano dos professores, entendida como permanente, dinâmica e integrada nos projetos das escolas e dos professores e não como algo à margem disso.

O desafio, segundo Nóvoa (2002, p. 61) é encarar a escola como um espaço educativo “onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas.” Isto é, a formação contínua coloca em causa não apenas a progressão na carreira, o aperfeiçoamento, mas a oportunidade da transformação da escola.

Esse entendimento de Nóvoa (2002) concorda com o conceito de formação em serviço ou formação contínua centrada na escola, exposto por Oliveira-Formosinho (2009), pois explica que a formação centrada na escola é uma formação associada com ou nas situações de trabalho, a partir das práticas e das necessidades dos professores, nas quais o professor é sujeito do processo formativo, decidindo sobre o seu planeamento, execução e avaliação. A escola como centro de formação ressalta o papel da instituição escolar como também promotora da formação e local onde o processo de qualificação deve concretizar-se em mudanças e inovações.

Salienta, ainda, que o foco da formação continuada está, majoritariamente, nas instituições formadoras (escolas, universidades), nos responsáveis pela formação (os pares, especialistas, formadores internos e externos), nas modalidades de formação (cursos, palestras, seminários, grupos de estudo) e nos aspectos organizacionais (processos de decisão, recursos materiais e financeiros, tempo da formação, entre outros).

Nesse mesmo caminho, Nóvoa (2002) aponta cinco indicações, que denomina de “teses”, que devem compor um projeto de formação contínua de professores.

A primeira delas é a de que a formação contínua reclama articulação com a prática pedagógica dos docentes e com a realidade das escolas. A formação necessita partir de problemas reais, concretos, do dia a dia da profissão, numa perspectiva inovadora.

A segunda tese diz respeito a apoiar a apropriação, pelos próprios professores, de seu processo de formação, por meio de troca de experiências com outros professores, propiciando a consolidação de saberes que advém da sua prática profissional, atuando ao mesmo tempo como formador e formando.

A terceira tese defende que a formação continuada dos professores deve fundamentar-se numa perspectiva reflexiva da prática, articulando a investigação, a prática pedagógica e a formação.

A ideia de envolver os professores na organização dos programas de sua própria formação contínua é a quarta tese de Nóvoa (2002). Para o autor os professores precisam participar da concepção, do desenvolvimento e da avaliação do processo.

A quinta tese implica aproveitar as práticas e ideias inovadoras, que já existem na escola. O autor ressalta que há muitas experiências interessantes, que já estão ocorrendo nas salas de aula que podem servir como ponto de partida na formação contínua para outras inovações no interior da escola.

Nessa mesma linha de pensamento, Candau (2003) destaca que, para a formação continuada superar a perspectiva clássica, é preciso pensá-la tendo como base três eixos principais: a escola como *locus* da formação; o saber docente e as fases da carreira em que se encontram os professores como referência.

O primeiro eixo aponta a escola como o espaço privilegiado para a formação dos professores assim como também percebem Nóvoa (2002) e Oliveira-Formosinho (2009). O professor aprende e se forma no dia a dia de seu exercício profissional, a partir de sua experiência, do contato com os alunos, com a escola, com os outros professores. Porém a autora alerta que, para a escola tornar-se efetivamente um *locus* de formação no intuito de construir uma nova perspectiva de formação continuada, o professor precisa adotar uma prática reflexiva, comprometida com o processo educativo, pois não é o simples fato de “estar” na escola que garante ao professor uma formação adequada aos desafios atuais. Assinala, também, que é fundamental a formação continuada estar articulada com o desempenho profissional dos professores, com fatos e problemas concretos de seu cotidiano e que resulte em projetos de ação.

Nesse sentido, desencadeia-se o segundo eixo, que é a valorização do saber que os docentes possuem nos processos de formação continuada. É necessário o reconhecimento de que os professores são dotados de saberes, de conhecimento a respeito da educação, dos conteúdos que ensinam, da escola, entre outros. Isso implica uma aproximação da formação continuada à experiência dos professores envolvidos na formação consoante a ações reflexivas.

Essa proposição demanda uma análise das necessidades formativas dos docentes, como explicam Rodrigues (2006) e Rodrigues e Esteves (1993). As autoras salientam que o

conhecimento das necessidades dos professores permite melhorar o processo formativo e sua eficácia nas práticas docentes.

No âmbito da formação contínua de professores, Rodrigues (2006) considera que a necessidade é uma representação do indivíduo como aquilo que é percebido por ele como fazendo falta para o exercício da docência e que pode ser adquirido num processo formativo. A autora salienta que as necessidades são construídas a partir de valores, de situações de exercício profissional, de formação, de experiência de vida, entre outros.

O terceiro eixo proposto por Candau (2003) reconhece que o professor passa por diferentes fases em sua trajetória profissional, isto é, possui um ciclo de vida profissional, como explica Hubermann (1995). Cada momento da carreira docente apresenta problemas, necessidades e objetivos diferentes. E essas características precisam ser identificadas e consideradas no âmbito da formação continuada, pois um programa de formação requer que se considere que existem professores que estão no início da carreira, professores que já adquiriram certa estabilidade na profissão, que se questionam sobre sua opção profissional e os que estão em vias de se aposentar.

Nessa lógica, Cruz (2006) elenca três dimensões presentes na formação de professores. A primeira é a dimensão individual, na qual cada professor é um ser singular, com sua própria história. A segunda dimensão é a coletiva, que evoca que cada professor se identifique com outros professores com os quais compartilha experiências comuns. A terceira dimensão apresentada pelo autor é a dimensão universal, que percebe que cada professor possui semelhanças aos demais professores de sua geração. Essas três dimensões estão integradas no processo de desenvolvimento do professor, de tal maneira que o perfil profissional que ele apresenta em determinado momento de sua carreira é fruto da interação das três dimensões: individual, coletiva e universal e de sua história de vida.

Percebe-se que a formação é um movimento de ir e vir, de avançar e recuar, como coloca Nóvoa (1995a, p. 25) citando Dominicé (1986), quando explica que “construindo-se num processo de relação do saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.”

Nesse caso, supera-se a ideia de formação continuada com o caráter de treinamento, reciclagem ou capacitação, com um espaço limitado de tempo, em cursos estanques, nos quais os professores (normalmente reunidos em grande número) “ouvem” sobre técnicas didáticas e/ou apenas aprimoram seus conhecimentos científicos, numa atitude passiva e, em seguida, reprodutiva em sala de aula.

Entende-se que a formação continuada está relacionada à ampliação do conhecimento, à competência técnica e ao comprometimento do docente no campo educativo, como afirmam Enricone (2008) e Imbernóm (2010). É uma situação ou um programa amplo de aprendizagens que podem ocorrer dentro ou fora da escola, planejado e com objetivos bem definidos.

Na formação contínua privilegia-se a ideia, como evidencia Morgado (2007, p. 48), de ser uma contribuição significativa na integração do pensamento e da ação do professor, que permite “questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho.”.

Portanto os conteúdos de uma formação continuada servem para auxiliar o professor a desenvolver um conhecimento profissional de forma a lhe permitir, conforme Imbernón (2002, p. 45) a:

Avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto.

A partir da exposição do autor, pode-se compreender que o essencial da formação continuada é discutir reflexivamente e construir um saber fazer próprio da docência. Sendo assim, um processo de formação continuada precisa ser planejado com os professores e não para eles.

Quando a formação continuada é organizada “para” e não “com” os professores, Day (2001) explica que, em geral, está orientada por imperativos de implementação de políticas educativas numa perspectiva de regulação, controle ou treinamento de destrezas para necessidades imediatas. Isso é um limitador de uma formação numa perspectiva crítica, coletiva e transformadora, que contribua para o desenvolvimento profissional docente.

Por isso adota-se, neste trabalho, o conceito de formação continuada como um espaço no qual o professor é sujeito ativo, descobrindo a si mesmo como profissional, que organiza suas ideias, fundamenta, investiga e reconstrói sua prática e teoria, numa perspectiva reflexiva, sem perder de vista seus propósitos educacionais. Pretende-se que a formação continuada seja alicerçada nas necessidades, nas dúvidas, nas perspectivas dos próprios

docentes, para que se envolvam e gerem mudança em sua prática pedagógica, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Acredita-se que tanto a formação inicial quanto a formação continuada constituem duas dimensões ou fases de um longo processo formativo que compõem o desenvolvimento profissional docente.

2.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional docente é influenciado por diversos fatores de ordem pessoal, formativa e profissional, como constata Junges (2005) em sua pesquisa, baseada em autores como Bolívar (2002), Fonseca (1997), Fontana (1997) e Nóvoa (1995b).

O fator pessoal inclui a formação do professor como pessoa, desde as relações que estabeleceu na sua infância, com sua família, o contexto cultural e social dos quais fez parte, a construção de sua personalidade e de seu caráter, afinal como explica Nias (1991), citada por Nóvoa (1995a), “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.”

O fator formativo engloba todas as ações formais e informais que contribuiram para a aquisição de conhecimentos do professor, incluindo as fases propostas por Formosinho e Machado (2009), como a sua formação como aluno, a sua formação na graduação e a formação continuada. O fator do contexto profissional abrange as relações que o professor estabelece no ambiente de trabalho, as experiências que vai adquirindo no dia a dia da profissão, no desenrolar de sua carreira profissional.

Sendo assim, como pontua Franco (2011, p. 166), a “prática docente não começa do zero, ela vem se estruturando num caminhar histórico e as inovações pretendidas devem ser consideradas como reajustes de trajetória.”

Nessa medida, a dimensão do desenvolvimento profissional denota uma perspectiva de continuidade e de progressão que engloba a dimensão da formação inicial e da continuada, pressupondo que a formação docente inicia no seu desenvolvimento como pessoa, como indivíduo, que permanece como um processo que se dá no decorrer de toda a sua carreira profissional.

A ideia de desenvolvimento, para Rodrigues (2006), remete a uma ideia de continuidade da formação e também para um entendimento do formando como centro do processo, relacionando as atividades da formação às situações do trabalho docente.

Torna-se essa a perspectiva de desenvolvimento profissional deste trabalho, entendendo-o como um processo constante de formação, de melhoria das competências

profissionais e das atitudes dos professores, de ampliação de conhecimentos a respeito do exercício da profissão, envolvendo a dimensão pessoal e profissional do professor no contexto do desenvolvimento da escola.

De acordo com Day (2001, p. 15), “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente.” O autor ainda conceitua que o desenvolvimento profissional

envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 20-21).

Nesse sentido, é possível perceber que, ao se tratar de formação na perspectiva do desenvolvimento profissional, está-se falando do processo amplo de melhoria na prática pedagógica e nas funções de docente, de um modo geral, bem como de um processo de formação contínua, ao longo de toda a sua carreira, de modo que “possa acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem.” (BEHRENS, 2007, p. 452).

Para Imbernón (2002), o desenvolvimento profissional docente “pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.”

Compartilhando dessa mesma ideia, Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) conceituam o desenvolvimento profissional como:

um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Observa-se nos conceitos apresentados que o desenvolvimento profissional docente está relacionado a um processo de mudança do professor e de sua prática; de evolução do

conhecimento do professor; de transformação pessoal e das competências docentes; de conscientização de seu papel como professor e de suas responsabilidades.

Nessa perspectiva, o foco do desenvolvimento profissional é o docente e sua prática pedagógica em todos os seus aspectos com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Baseada nos estudos de Hargreaves e Fullan (1992), Oliveira-Formosinho (2009) apresenta três perspectivas diferenciadas de desenvolvimento profissional docente.

A primeira perspectiva é a do desenvolvimento do professor como alargamento de conhecimentos e competências, isto é, refere-se a fornecer ao professor uma base sólida de conhecimento sobre a profissão e sobre os conteúdos de sua área de ensino, oportunizando-lhe o acesso a variadas estratégias de ensino e maior competência técnica. Essa é uma perspectiva, conforme Oliveira-Formosinho (2009), apreciada pelos gestores escolares, por ser de fácil organização e formatação, porém, por possuir um sentido externo, como de imposição aos professores, pode gerar resistência e falta de interesse por parte dos professores.

A segunda perspectiva apresentada por Oliveira-Formosinho (2009) é a do desenvolvimento do professor como processo contínuo de compreensão pessoal. Essa perspectiva com conotação humanista pressupõe que o desenvolvimento do professor vai além de modificar seu comportamento, envolve o professor como pessoa, com suas crenças, pensamentos e atitudes. A autora explica que essa perspectiva, diferentemente da primeira, percebe o homem como um ser integral e o mundo como algo não linear. Porém alerta que a formação nessa perspectiva humanista é lenta e enfrenta dificuldade na visibilidade de resultados, além de correr o risco de centrar-se muito no indivíduo e não no contexto.

A terceira perspectiva é a do desenvolvimento do professor como mudança ecológica. Essa visão de desenvolvimento enfatiza a importância do ambiente onde o trabalho e o desenvolvimento do professor acontece, como o espaço, o tempo, os recursos, a equipe de gestão da escola. A visão ecológica também valoriza no contexto do ensino as culturas docentes, como a colaboração e o incentivo ao trabalho do professor.

Percebe-se que cada uma das perspectivas explicadas por Oliveira-Formosinho (2009) focaliza um aspecto do desenvolvimento do professor e considera-se, nesta tese, que cada qual tem sua contribuição para a aprendizagem docente. As concepções complementam-se entre si e, juntas, compõem referenciais importantes para o desenvolvimento profissional docente.

Compreende-se que é preciso subsidiar o professor com o conhecimento necessário para exercer sua função de ensinar; é necessário conceber o professor como profissional, mas também como uma pessoa, um ser social e que, por isso, faz parte de uma organização, de uma sociedade. Dessa forma, o desenvolvimento profissional comporta uma atitude investigativa dos professores, de constante questionamento, problematização das práticas e busca de soluções.

Portanto o desenvolvimento profissional, como anunciam Marcelo García e Vaillant (2009) baseados nos estudos de Guskey (2000), caracteriza-se por três elementos principais: intencional, evolutivo e sistêmico. Necessita ser intencional, porque é um processo consciente, tem objetivos bem definidos e um planejamento próprio, sem improvisação. Requer que seja evolutivo, porque acontece durante toda a trajetória docente; e é sistêmico, porque envolve não somente a pessoa professor, mas também a escola e seu contexto.

Sendo assim, a formação de professores para ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional docente, como enfatiza Nóvoa (1995a, 2007), demanda privilegiar as perspectivas do desenvolvimento pessoal do professor e o desenvolvimento organizacional da escola. Para o autor, a formação exige um investimento pessoal do professor, um trabalho individual e criativo sobre seus próprios percursos, escolhas e projetos, consolidando a construção de sua identidade profissional e dando um sentido peculiar a sua história de vida e à sua carreira.

Nessa perspectiva, a formação inicial e a formação continuada tornam-se elementos imprescindíveis para o desenvolvimento profissional docente, porém precisam estar associados, além dos aspectos formativos, também aos aspectos pessoais e profissionais do professor. Essa concepção abrange a identificação das necessidades docentes, como membro de uma classe profissional e o desenvolvimento de ações, políticas e programas para satisfazer essas necessidades profissionais.

Entende-se que o desenvolvimento profissional é de responsabilidade de cada um, mas ao mesmo tempo, é uma relação estreita e permanente do professor com a escola e com seus pares numa atitude de partilha, de troca de experiências, de construção, de pesquisa sobre a sua prática, articulando os percursos profissionais, formativos e pessoais, ou seja, como salienta Marcelo García (2009, p. 11) “é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional.”

Por isso o desenvolvimento profissional é conceituado por Duke (1990) citado por Rodríguez (2002) como o processo no qual os professores atingem um alto nível de

competência profissional e melhoram a compreensão de si mesmos, do contexto no qual atuam e da sua carreira.

Pode-se destacar cinco dimensões distintas do desenvolvimento profissional docente, segundo Howey (1985): desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da carreira.

O desenvolvimento pedagógico refere-se ao saber ensinar, ou seja, requer que o professor consiga transpor seus conhecimentos científicos para a prática, de forma a garantir a aprendizagem dos alunos. Essa dimensão, segundo Howey (1985, p. 59, tradução nossa) enfoca o “ensino em áreas específicas do currículo, em táticas instrucionais genéricas como aquelas relacionadas ao gerenciamento da sala de aula [...]”. Isso implica que o professor domine processos didáticos e tecnologias educativas, relacionando-os com objetivos e propostas curriculares. De acordo com Junges (2006), no âmbito pedagógico, o professor precisa também conhecer escola como seu ambiente de trabalho e toda a comunidade na qual está inserida.

Essa dimensão é denominada por Tavares (1997), de “competência pedagógica”, e salienta que essa competência é essencial para todos aqueles que trabalham com a educação, pois possui uma função potencializadora em relação às demais.

Em relação à dimensão de conhecer e compreender a si mesmo, é necessário que o professor aprenda sobre o desenvolvimento humano, principalmente, que tenha uma imagem equilibrada de si próprio e um sentimento de autorrealização. Essa dimensão está diretamente relacionada ao autoconhecimento do professor como pessoa e como profissional e seu relacionamento com os outros (alunos, pais, colegas de trabalho etc.). Inclui valores e atitudes do professor, sua disposição em saber compartilhar experiências, comunicar-se sempre, buscando promover seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O desenvolvimento cognitivo trata da aquisição de conhecimentos e da capacidade docente de aperfeiçoar estratégias de processamento de informação. Pode-se incluir, nessa dimensão de Howey (1985), o que Tavares (1997) denomina de “competência científica” e que Ponte (1998) designa de “formação científico-cultural”, que exige conhecer e dominar teoricamente a área de conhecimento que leciona, relacionando-a com outras áreas. O professor deve ter, também, uma visão global de sua cultura, inteirando-se dos fatos e inovações da sociedade e da educação no contexto no qual se situa.

O desenvolvimento teórico é a dimensão do desenvolvimento profissional que privilegia uma postura reflexiva do professor em relação à sua prática em sala de aula, esclarecendo e confrontando suas crenças, percepções e atitudes.

A dimensão do desenvolvimento profissional identificada pelo autor consiste em o professor aperfeiçoar o conhecimento de base de sua profissão, mediante investigação. A esse respeito, Ponte (1998) enfatiza que ao realizar uma investigação gerada numa dificuldade concreta, no âmbito da prática profissional, o professor pode melhorar suas condições de trabalho e conseguir resultados mais relevantes.

A última dimensão apontada por Howey (1985) é o desenvolvimento da carreira. Para ele, a carreira docente pode ganhar maior destaque de duas formas fundamentais. Primeiro pela adoção de papéis diferenciados, realísticos e complementares pelos professores, especialmente, os do Ensino Fundamental. Segundo, por meio do desenvolvimento de habilidades e papéis de liderança, com uma hierarquia viável para os professores, de forma que lhes permita manter responsabilidades com a educação.

No desenvolvimento profissional, conforme Formosinho e Machado (2009, p. 162), a formação é incorporada pelo professor como componente de sua atividade profissional, “[...] construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizadora da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão [...]”, recorrendo à processos investigativos em conjunto com seus pares.

Seguindo esse pressuposto e sintetizando as ideias de Day (2007b), Marcelo García (2009) e Marcelo García e Vaillant (2009), descrevem-se cinco indicações que são significativas para se pensar no desenvolvimento profissional docente:

- a) é fundamental que o desenvolvimento profissional considere os diferentes papéis docentes: o professor como pessoa, como profissional e o professor como membro da comunidade escolar;
- b) o apoio e o incentivo institucional constante são componentes essenciais no desenvolvimento profissional docente. o desenvolvimento profissional deve basear-se na escola, nos problemas concretos dos professores, em suas experiências;
- c) no desenvolvimento profissional, importa que o professor, como um aprendiz permanente, esteja aberto e disposto para a aprendizagem e comprometido com sua própria formação, como um sujeito ativo;
- d) a cultura da escola necessita apoiar as relações interpessoais entre os professores e o trabalho colaborativo;

- e) o professor é concebido como um prático reflexivo, que adquire e produz conhecimento a partir de sua reflexão sobre a experiência;
- f) os recursos das instituições precisam ser destinados a ações de formação em longo prazo, relacionando as experiências docentes e suas necessidades de aprendizagem para o seu desenvolvimento profissional.

A partir dessas indicações, o desenvolvimento profissional docente, como salienta Marcelo García (1999), engloba quatro campos de conhecimento e de investigação didática, sendo um elemento de integração de práticas escolares, curriculares, de ensino e aspectos pessoais e profissionais dos professores.

Como primeiro campo, o autor indica que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola estão intimamente ligados, um não acontece sem o outro. Entendendo que a formação deve estar voltada para uma mudança nas atitudes, no conhecimento dos professores, por consequência também ativará processos de mudança na escola. Por isso a escola precisa ser compreendida como o lugar, por excelência, da formação do professor, como “[...] unidade básica de mudança e formação [...]” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 141).

O desenvolvimento do currículo apresentado como o segundo campo do conhecimento, de acordo com o autor, permite o desenvolvimento profissional, quando estimula o trabalho colaborativo entre os professores, quando trocam ideias e experiências, ampliam seus conhecimentos, proporcionando modificações em suas concepções, transformando sua ação e provocando melhorias no currículo, na escola.

O terceiro campo compreende que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do ensino se relacionam à medida que o ensino se torna objeto de reflexão e análise do professor, destacando a experiência como fonte de aprendizagem da docência. O quarto campo destacado pelo autor entende o professor como pessoa, como profissional, o desenvolvimento profissional tem estreita ligação com a melhoria das condições de trabalho dos professores, com um progressivo campo de autonomia e com a capacidade de atuação docente de forma individual e coletiva.

Baseado nessa concepção, Marcelo García (1999) identifica, basicamente, cinco modelos de desenvolvimento profissional: desenvolvimento profissional autônomo; desenvolvimento profissional baseado na observação e na supervisão; desenvolvimento profissional mediante o desenvolvimento curricular e organizacional; desenvolvimento profissional por meio do treino e desenvolvimento profissional via investigação. Os modelos citados pelo autor foram sintetizados no Quadro 1:

Quadro 1 – Modelos de Desenvolvimento Profissional

Modelos	Objetivo / Pressuposto	Estratégias sugeridas
1) Desenvolvimento Profissional Autônomo	Os professores decidem aprender por si próprios os conhecimentos que identificam como necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Considera que os professores, como pessoas adultas são capazes de gerir seus próprios processos de formação e de aprendizagem.	Seminários Permanentes constituídos por 4 a 10 professores que se reúnem periodicamente para estudar, refletir, trocar experiências sobre um tema selecionado pelo próprio grupo.
2) Desenvolvimento Profissional Baseado na Reflexão, no Apoio Profissional Mútuo e na Supervisão	Pretende desenvolver nos professores a capacidade de analisar e avaliar seu processo de ensino, ou seja, a sua prática como docente.	- Observação do ensino de classe ou dos constructos pessoais do professor pelo próprio professor, a partir de, por exemplo, redação e análise de casos; análise de biografias profissionais; análise de constructos pessoais e teorias implícitas; análise do pensamento por meio de metáforas; análise do conhecimento didático por meio de árvores ordenadas. - Observação do ensino a partir da observação de um colega ou de supervisor (especialista), privilegiando o <i>coaching</i> e o diálogo profissional.
3) Desenvolvimento Profissional por meio do Desenvolvimento Curricular e Organizacional	Consiste em envolver os professores no desenvolvimento do currículo ou num projeto de inovação tendo em vista a qualidade educativa. Pressupõe que os professores aprendem de forma mais eficaz quando precisam resolver um problema e se implicam no aperfeiçoamento da escola.	Atividades nas quais os professores desenvolvam, estudem, criem um currículo ou um projeto de inovação na escola.
4) Desenvolvimento Profissional mediante Cursos de Formação	Refere-se a oportunizar aos professores adquirir conhecimentos e competências para o seu desempenho profissional com otimização de tempo e recursos.	Espaço onde se reúne, normalmente, um grande número de professores com a presença de um especialista com o intuito de transmitir determinado conhecimento ou técnica sobre determinado assunto ou conteúdo previamente definido.
5) Desenvolvimento Profissional mediante Investigação	Fundamenta-se na concepção da investigação-ação que objetiva levar o professor a refletir e indagar sobre a própria ação e nesse processo reflexivo buscar soluções para os problemas encontrados, intervindo e modificando a prática.	Diário de classe; indagação oral; estudos de classe e ensaios do professor.

Fonte: Organizado com base em Marcelo García (1999).

Conforme o autor, esses modelos se dividem, basicamente, em dois tipos de atividades: aquelas que propõem que os professores adquiram conhecimento a partir de seu envolvimento em atividades organizadas e desenvolvidas por especialistas e, aquelas nas quais os professores se envolvem efetivamente na organização e no desenvolvimento de seu processo formativo.

Os modelos apresentados se caracterizam apenas como propostas para o favorecimento e estruturação da interação do desenvolvimento profissional com o desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e do professor e possuem perspectivas complementares sobre essa interação.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional associa-se ao professor refletir e questionar-se sobre seu ensino, problematizando sua prática; manter seu interesse na aprendizagem dos alunos e em sua própria aprendizagem; buscar espaços e oportunidades de formação individual e coletiva; compreender o contexto no qual está inserido, bem como o de sua escola; estabelecer diálogo com seus pares e também com especialistas educacionais; usar sua experiência como fonte de conhecimento e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Graça (2006, p. 98) citando o trabalho de Benedito (1991), explica que o desenvolvimento profissional docente é um processo de evolução do próprio conhecimento, com as atitudes em frente ao trabalho, buscando “sinergias entre as necessidades de desenvolvimento organizativo, institucional e social do contexto para uma melhoria da competência profissional.”

Dessa forma, acredita-se que não há um modelo único de desenvolvimento profissional que possa ser entendido como o mais eficiente. Existem vários modelos possíveis, entre os quais se deve fazer uma opção fundamentada. O melhor modelo, a partir da literatura apresentada, é aquele que considera as características e as necessidades dos professores como adultos em formação e profissionais do ensino, que estão inseridos em determinado contexto e em determinada escola. A esse respeito, Isaia e Bolzan (2007, p. 174) explicam que não há uma “estratégia generalizada de desenvolvimento profissional docente, mas sim demarcações de caminhos possíveis [...]”, relacionados às características institucionais, à função desejada da formação e da coesão dos professores a ela.

Aponta-se como consenso entre os autores citados que o desenvolvimento profissional docente se consolida na progressiva melhoria profissional e no aprofundamento do conhecimento de si mesmo como pessoa, de sua função como professor numa instituição educativa, do contexto no qual atua e da sua carreira.

Por isso falar do desenvolvimento profissional, conforme Marcelo García (1999) e Nóvoa (1995b), implica reconhecer que não é um conceito unívoco e tampouco pode ser entendido isolado de um contexto mais amplo, que permita situar determinantes políticos, econômicos e sociais que configuram a educação e a profissão docente. Afinal, cada vez mais os professores estão diante de desafios e dilemas, de novas demandas de aprendizagens e de formação postas pelas transformações da sociedade e da ciência.

Desse ponto de vista, pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional está relacionado a uma aprendizagem permanente da docência no exercício cotidiano da profissão, perfazendo um percurso de formação, reflexão e de melhoria da prática articulado ao desenvolvimento da escola e do desenvolvimento pessoal do professor em conjunto com seus pares. Revela-se em um conjunto de atividades e estratégias que propiciam a reflexão do professor sobre a sua prática. Pode-se afirmar que a reflexão sobre a prática, o desenvolvimento pessoal e organizacional e a aprendizagem ao longo da vida fundamentam o desenvolvimento profissional docente.

Compreende-se assim, que o desenvolvimento profissional docente engloba o percurso do professor ao longo da vida, sua formação inicial, e tem continuidade, em processos de formação continuada, conforme os conceitos adotados neste trabalho, acompanhados de seu desenvolvimento pessoal e de sua socialização enquanto profissional.

Nessa perspectiva, a formação docente desenvolvida na presente tese com professores universitários pode ser entendida como uma formação em processo, especificamente como uma formação pedagógica continuada que pretende contribuir para o desenvolvimento profissional desses professores.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Aliar processos investigativos à prática docente é uma forma de aliar produção de conhecimentos com mudanças na prática, de forma que professores ensinem mais e melhor e os alunos aprendam também de forma mais intensa e significativa.

(FRANCO, 2011, p. 166)

Na Sociedade do Conhecimento, como explicitado anteriormente, em constante processo de mudança e de inúmeras inovações torna-se imprescindível que a universidade tenha competência para formar alunos, jovens adultos ou adultos, com um conjunto de conhecimentos científicos, profissionais, tecnológicos, culturais e sociais que lhes permitam viver responsabilmente em sociedade e atuar com cidadania no mundo do trabalho.

O objetivo principal da universidade, como instituição educativa, como denotam Almeida e Pimenta (2011a, p. 21) “é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão.” No âmbito do ensino, um dos objetivos principais é formar profissionais preparados para a sociedade atual.

O mundo do trabalho, com a variedade de profissões, conforme Esteves (2010, p. 47), precisa dos profissionais “muito mais do que o cumprimento de rotinas de aplicação do saber, é a capacidade revelada na acção para resolver problemas complexos que não raro demandam uma postura investigativa na busca de soluções originais.”

Essa é uma nova ordem social, que implica uma atualização constante de conhecimentos e a permanente evolução dos processos de produção e do trabalho, e que espera a formação de profissionais que correspondam a essas necessidades atuais do mercado, como expressa a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1999).

A expansão do número de alunos que chegam atualmente à universidade⁴ é um fator determinante na reorganização das instituições de ensino superior. Além da ampliação do número de vagas para o acesso à educação superior, os alunos da atualidade possuem um perfil muito diferente dos que chegavam há dez anos, por exemplo. Os professores, hoje,

⁴ Os dados do Censo da Educação Superior 2010 (mais recente) apresentados pelo Inep, constataam que o número de matrículas no ensino superior cresceu de 3 milhões em 2001 para 6,3 milhões em 2010. Ou seja, houve um crescimento de 110%.

conforme Esteves (2010), estão em sala de aula, em frente de estudantes com uma formação anterior mais variada, com diferentes interesses, com objetivos e projetos de vida diversos, provenientes de classes sociais e culturais heterogêneas, que se preocupam, muitas vezes, apenas com o diploma e, não, com a aprendizagem, além de não terem a certeza se realmente conseguirão atuar na profissão que elegeram no curso de graduação, após a formatura, devido à rotatividade de cargos e de ocupação, com trajetórias profissionais instáveis e transitórias.

Também, de acordo com Moran (2006), o ensino superior brasileiro ainda tem outros problemas como cursos e concepções pedagógicas bastantes desiguais mesmo em grandes universidades, condições físicas e de pessoal inadequadas, recursos educativos pouco acessíveis, excessiva preocupação com a lucratividade (no caso de instituições particulares), com muito mais *marketing* do que o que realmente acontece na realidade, entre outros. Esses aspectos desafiam a universidade a buscar um ensino de qualidade. Essa qualidade no ensino superior envolve algumas variáveis como explicita Moran (2006, p. 14):

- Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infra-estrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas.
- Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los.
- Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

Além disso, como explica Cunha (2006b), outro fator que vem exigindo das instituições de ensino superior maior preocupação com a qualidade de seu ensino são os dispositivos de avaliação e regulação criados pelo governo que fazem parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) como, por exemplo, a autorização e reconhecimento de cursos, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e a avaliação institucional feita pela própria instituição.

No caso da avaliação institucional, quando os alunos são ouvidos, em geral, ao se referirem ao trabalho dos professores em sala de aula, suas opiniões centram-se claramente no desempenho docente, independentemente de outras funções que possa ter na universidade, como a pesquisa, extensão ou a própria gestão.

Tradicionalmente, o ensino superior designado como o lugar de produção e difusão do saber, formado por professores especialistas e exímios pesquisadores era isento de questionamentos sobre sua forma de gerir o conhecimento e o processo de ensino e

aprendizagem. Atualmente, a universidade é chamada a rever suas ações, concepções, valores e, especialmente, sobre sua dimensão pedagógica por meio de constantes avaliações.

Fica evidente que a Universidade em sua completude, incluindo os professores, precisa preparar-se e adaptar-se a essa nova realidade. Isso requer um novo perfil profissional dos docentes do ensino superior, demandando, além do conhecimento científico da área em que atuam, uma nova concepção paradigmática na docência, advinda do movimento da Ciência e da Educação, o que exige um repensar sobre a forma de organização do processo de ensino e aprendizagem. O ensinar e o aprender, hoje, na universidade, exigem processos mais flexíveis e dinâmicos de aprendizagem, menos rígidos e mais receptivos às inovações, à pesquisa e à comunicação, almejando oportunizar a conquista de melhor qualidade de vida aos alunos.

Esse movimento de renovação implica reconstruir processos que envolvam planejamento didático, manejo de turma, relacionamento interpessoal, criatividade, comunicação dialógica, conhecimento sobre o desenvolvimento humano e as diferentes aprendizagens, entre outras.

O enfoque do ensino superior passou do ensino para a aprendizagem, por isso de acordo com Behrens (2007, p. 450), “os professores precisam refletir que a universidade antes de ser uma instituição de ensino deve ser uma instância de aprendizagem.” Ou seja, com esses desafios postos, busca-se o desenvolvimento de uma “pedagogia universitária”.

3.1 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Na educação superior, o ensino é um processo de construção crítica e científica do conhecimento produzido e também de sua produção. Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 164-165) descrevem algumas de suas características:

- a) propiciar o domínio conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus anexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;
- b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- c) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação;
- d) desenvolver a capacidade de reflexão;
- e) substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento;
- f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;

- g) criar e recriar situações de aprendizagem;
- h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- i) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver, com base nele, processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

As instituições de ensino superior, atentas a essas atribuições do seu ensino, percebem a necessidade de repensar a formação de professores em função da melhoria da qualidade da educação. O professor passa a ser identificado como profissional chave do ensino universitário, em especial, para atender à nova demanda exigida da universidade.

Nessa perspectiva, a questão da qualidade na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação e a preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários.

A docência universitária exige, além do domínio dos conhecimentos a serem trabalhados com os alunos, como salienta Masetto (2003), um profissionalismo similar àquele esperado para o exercício de qualquer profissão, que é preocupação da Pedagogia Universitária. Conhecer com propriedade os conteúdos que ensina é um elemento fundamental, mas não é suficiente.

De acordo com Leite (2006, p. 57), a pedagogia universitária possui como “objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional.” Ainda, Cunha (2006a, p. 351) explica que a Pedagogia Universitária é um “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior.”

Nesse sentido, por ser uma área científica recente, em busca de uma legitimação, para Castanho (2006), ainda se faz muito pouco pela formação dos docentes universitários, especialmente, no caso de professores que não passaram por um curso de Licenciatura que, *a priori*, possui uma carga horária de fundamentos da educação e de conhecimentos pedagógicos (embora não voltados para o ensino superior), diferentemente dos cursos de Bacharelado, nos quais esses conhecimentos estão formalmente ausentes.

Em geral, segundo Behrens (2003), o magistério no ensino superior é exercido por quatro grupos de professores:

- a) os profissionais formados em áreas variadas do conhecimento que se dedicam inteiramente à docência universitária. Os professores desse grupo, conforme Behrens (2003), embora tenham o mérito de se dedicar exclusivamente à docência e à pesquisa na universidade, envolvendo-se mais com a instituição e com as

atividades inerentes, não conhecem as necessidades profissionais do mercado de trabalho o que pode prejudicar a seleção de conteúdos e a associação entre teoria e prática.

- b) os profissionais formados em áreas variadas do conhecimento que atuam no mercado de trabalho na área específica e que se dedicam também à docência. Ao contrário do grupo anterior, os professores desse grupo, normalmente, são reconhecidos na sociedade pela competência que possuem em sua área de atuação específica e, portanto, podem contribuir significativamente para a formação dos alunos ao trazerem para a sala de aula suas experiências do mercado de trabalho. Porém, por se dedicarem parcialmente à docência, têm menor envolvimento com a instituição e com os alunos, bem como menor produção científica.
- c) os profissionais docentes licenciados que atuam no ensino superior e também na educação básica. De forma semelhante ao grupo anterior, ao atuarem também na educação básica, os professores desse grupo possuem uma vivência profunda do magistério que pode ser compartilhada com os acadêmicos da universidade. Contudo, a intensa jornada de trabalho e por vezes mal remunerada, como explica Behrens (2003), coloca em xeque a dedicação e a qualidade do ensino oferecido aos acadêmicos.
- d) os profissionais licenciados que atuam somente no ensino superior. Como no caso do primeiro grupo, esses professores, por não possuírem contato com a educação básica, podem apresentar uma proposta de ensino desconectada da realidade, já que não a experienciam.

No contexto atual da universidade, conforme Behrens (2003, p. 61), o ideal é “[...] compor o quadro docente com profissionais de todos os grupos citados, garantindo a diversidade e a riqueza de todos os profissionais envolvidos.” Porém é necessário que todos estejam inseridos numa concepção de pedagogia universitária, isto é, preocupados com sua formação e com a qualidade de seu exercício docente. Percebe-se que os professores de cada um dos quatro grupos têm em comum, em geral, a falta de uma formação específica para atuar no magistério superior. O fato de terem significativa competência e experiência profissional em sua área de formação ou de terem um curso de Licenciatura direcionado para outros níveis de ensino não é garantia de que serão docentes que tenham também uma prática pedagógica competente.

A formação do professor para atuar no magistério do ensino superior, de acordo com a legislação brasileira, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), deve ser realizada em nível de pós-

graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado. A referida LDB também regulamenta que o quadro docente das universidades deve ser composto por, no mínimo, um terço de professores com, pelo menos, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Essa determinação legal, conforme Morosini (2001) e Morosini e Fernandes (2011), expressa uma visão do docente universitário como um técnico, que necessita exclusivamente ter uma titulação e dominar sua área disciplinar conseguida por meio de um curso de pós-graduação que lhe confere o título de “Mestre” ou “Doutor”. Essa perspectiva alia-se ao entendimento do professor como tecnólogo do ensino, como apresentado por Veiga (2009).

De acordo com pesquisas realizadas por Cunha (2010b), os cursos de mestrado e doutorado fornecem ao professor um aprofundamento na área do conhecimento em questão. A disciplina de formação específica para docência como a Didática ou Metodologia do Ensino Superior, quando ofertada, é optativa e/ou, ainda que seja relevante, possui uma carga horária insuficiente para suprir uma formação da qual necessita para um exercício docente competente.

Essa lógica acadêmica evidencia que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”, como explica Cunha (2006b, p. 258). Percebe-se, nesse contexto, que as políticas públicas não oferecem orientações específicas e diretas sobre a formação de professores para atuar no magistério superior. O ensino, então, é concebido como decorrência “natural” das demais atividades, algo que contradiz o que a própria universidade recomenda para a formação de professores para atuar em outros níveis de ensino.

No ensino superior, a concepção da docência como um “dom”, conforme Cunha (2010a), carrega o entendimento da pedagogia como um campo de atuação feminina e ligado ao estudo ou acompanhamento da criança e ao adolescente, como um receituário mágico para a resolução de todos os problemas educacionais. Esses aspectos têm contribuído para a desvalorização da pedagogia universitária e o enaltecimento do conhecimento científico adquirido, especialmente, em cursos de pós-graduação no nível *stricto sensu*.

Acrescenta-se que a formação de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu* para atuarem na academia pretende preparar os docentes para atividades de pesquisa e produção científica da área de conhecimento na qual se torna especialista, conferindo-lhe o status de pesquisador, como explicam Almeida e Pimenta (2011). Também, mesmo sendo uma meta do Plano Nacional de Educação aprovado em 1999, no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD, 1999), o número de vagas oferecidas

nos cursos em nível *stricto sensu* ainda não consegue atender à demanda de professores que ocupam o magistério superior hoje no país, como constata Behrens (2007), bem como, nem todas as instituições possuem programas de pós-graduação nesse nível e nem em todas as áreas.

Os cursos de pós-graduação tornam-se, assim, vias de formação, mas com pouco ou nenhum aprofundamento nas questões para a docência. Essa ideia está alicerçada na compreensão de que na formação de profissionais liberais, especialmente, é preciso que o professor tenha uma grande experiência na área profissional em questão e/ou uma produção científica reconhecida nessa mesma área. Essa crença expressa a desvalorização de uma formação específica para a docência.

O aprofundamento em determinada área científica facilita o desempenho do professor do ensino superior como pesquisador, como detentor e especialista desse saber, mas, por outro lado, limita sua visão do todo que envolve o ensino, que abrange uma multiplicidade de questões, além de dominar o conteúdo, isto é, o diploma de “Mestre” ou “Doutor” não é garantia de qualidade no desempenho pedagógico em sala de aula. Como pesquisador, o professor universitário assume atividades como orientação de outros pesquisadores, avaliação de pesquisas realizadas por colegas, por alunos ou por órgãos de fomento. Além de, também, ser cobrado pela instituição para cumprir metas de publicações e atividades que servem como indicadores para alcançar um conceito pertencente a um sistema de ranqueamento de instituições de ensino superior. Esse excesso de cobrança no campo científico pode afastar o professor de suas atividades relacionadas ao ensino.

Não se trata de privilegiar um ou outro. A formação científica é necessária, mas não é a única condição para o exercício de uma docência universitária com qualidade. No ensino superior, tanto o ensino quanto a investigação devem ter seu lugar, como afirma Formosinho (2009), mas num sentido de interação e complementação e, não, de concorrência, de maneira que os conhecimentos produzidos pela investigação sejam incorporados no ensino. Sendo assim, as instituições de ensino superior não formariam operadores e técnicos, mas profissionais com capacidade crítica e com autonomia para organizar o próprio trabalho. Para tanto, é necessário um investimento e envolvimento pessoal do professor, mas também é urgente que as instituições ofereçam as condições adequadas para que haja um equilíbrio entre ensino e pesquisa no exercício docente universitário.

Acredita-se que a docência exige outros conhecimentos e se constrói no dia a dia da profissão na Universidade, na convivência com os estudantes e com os pares, tendo a prática da sala de aula como fonte de experiência para reflexão, sendo “compreendida, analisada,

ressignificada e reconstruída pelo diálogo crítico com os elementos teórico-conceituais do campo de saber da pedagogia universitária.” (CORRÊA et al., 2011, p. 97).

Porém, o que acontece normalmente, segundo diversos estudos como os de Anastasiou (2011), Bolzan e Isaia (2006), Cunha (2006b; 2010b), Corrêa et al. (2011), Pimenta e Anastasiou (2002), é que o professor universitário, para ensinar, inicialmente, baseia-se em suas experiências como aluno, adotando alguns professores que teve como modelos a serem ou não seguidos. Nesse caso, Cunha (2010b, p. 51) alerta que os professores “[...] dificilmente teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência.”

Por isso a pedagogia universitária exige a elaboração de estratégias que promovam, segundo Bolzan (2008, p. 115):

- A análise do contexto social no qual a universidade se encontra, possibilitando que seja identificada e reconhecida como espaço de formação.
- A atualização permanente dos conhecimentos pedagógicos, através da divulgação, circulação e análise dos conhecimentos elaborados sistematicamente.
- A reflexão sobre a prática como alternativa pedagógica capaz de concretizar a construção coletiva de conhecimento pedagógico.
- A revisão crítica das condições socioculturais nas quais os programas de formação são projetados.

Nesse sentido, a pedagogia universitária prima que o professor não recorra apenas a saberes experienciais ou disciplinares, mas que considere também os fundamentos teóricos específicos da complexidade que envolve o exercício docente. Para tanto, é necessário que as instituições além de investirem na titulação de seus professores em programas *stricto sensu*, promovam ações de formação continuada, a fim de unir esses dois campos de formação, já não existe, formal e oficialmente, uma formação inicial específica para a docência no ensino superior, como acontece com a educação básica.

O fato da desconsideração desses fundamentos, de acordo com Almeida e Pimenta (2011), ocasiona um despreparo dos professores do ensino superior em relação a conceitos e características do processo de ensino e aprendizagem, que estará sob sua responsabilidade quando assumir uma sala de aula, o que pode provocar um amadorismo e uma improvisação do ensino na universidade.

Devido às consequências da falta desse preparo para as atividades docentes, têm surgido, cada vez com maior ênfase nas pesquisas educacionais da pedagogia universitária, estudos sobre a formação de professores universitários, seus saberes e suas competências.

3.1.1 Saberes docentes: o conhecimento pedagógico como elemento constitutivo da profissionalidade docente na docência universitária

Para exercer a docência, é um consenso entre diversos autores⁵ como Behrens (2009b), Morosini (2006), Pimenta (2000) e Tardif (2008) de que o professor necessita construir um conjunto de saberes e de conhecimentos específicos para desempenhar sua função como profissional da educação. Afinal, como salienta Cunha (2010b, p. 51), “[...] não há profissão sem saberes e conhecimentos próprios e esses têm de ter um reconhecimento social e institucional para sua legitimação. Se a docência é uma profissão, há de ter uma base de conhecimentos que a legitime.”

De acordo com Behrens (2009b), os conhecimentos, as habilidades, as competências ou ainda, os saberes exigidos para o exercício da docência passaram a ser pesquisados com maior ênfase no final do século XX, e ainda continuam como pauta da investigação de pesquisadores. Destacam-se nestas pesquisas os trabalhos de Pimenta (2000) e Tardif (2008; 2009), que apresentam os saberes em, pelo menos, quatro dimensões.

As dimensões dos saberes que os professores mobilizam/necessitam para a sua atuação docente, conforme Tardif (2008), envolvem: saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Conforme o autor, os saberes de formação profissional são os conhecimentos ligados às ciências da educação, desde teorias a métodos pedagógicos, que fornecem o arcabouço ideológico à profissão. São transmitidos pelas instituições de formação de professores e, a articulação dessas ciências com a prática, estabelece-se por meio da formação inicial ou continuada.

Ainda o autor pondera que os saberes profissionais são

plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício de trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2008, p. 61).

Pimenta (2000) denomina esse grupo de “saberes pedagógicos”, como sendo aqueles que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamentam sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no

⁵ Embora parte desses estudos tenha sido realizado com foco no âmbito da docência do ensino em geral, têm servido de apoio para se referenciar aos saberes necessários à docência universitária.

contexto da instituição educativa onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

De acordo com Tardif (2008), os saberes disciplinares, são oferecidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas oferecidas por ela. São os conhecimentos disponíveis na sociedade e que são transmitidos nos programas e departamentos, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como matemática, história, literatura, etc. Semelhante ao saber do conhecimento proposto por Pimenta (2000), os saberes disciplinares referem-se ao conhecimento construído a respeito da área na qual leciona, bem como incentivar a produção de conhecimento.

Os saberes curriculares explicitados por Tardif (2008) correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir da qual a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados por ela da cultura erudita, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Os saberes experienciais, identificados por Tardif, ou saberes da experiência como denomina Pimenta (2000), referem-se a saberes que os professores desenvolvem, baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio. Emergem da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência, sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Para os autores, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, em contato com seus colegas de trabalho, com os textos produzidos por outros educadores. Por isso destaca-se a importância, para a formação dos professores, dos processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa na prática.

Em suas obras, Tardif (2008; 2009) defende que o fundamento do saber profissional docente é a experiência de trabalho. Na ótica do autor,

os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (TARDIF, 2008, p. 21).

A experiência docente, desde que refletida, amplia e refina os conhecimentos advindos da teoria. Percebe-se que os saberes necessários à docência provêm de diversas fontes e desenvolvem-se no âmbito de uma carreira. Tardif (2008) afirma que o saber do professor está relacionado com a identidade dele, com sua experiência de vida, com sua experiência

profissional, com suas relações com os alunos e outros atores da escola, com os fatores que influenciaram todas essas atuações.

O saber dos professores, segundo Tardif (2008, p. 16) “depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores.” Por isso, os saberes são construídos pelos professores no decorrer de seu desenvolvimento profissional.

Com esse mesmo princípio, Nóvoa (2009) destaca que o “bom” professor deve possuir cinco “disposições”, ou seja, deve conquistar cinco competências que são básicas para exercer a docência: conhecimento; cultura profissional; tato pedagógico; trabalho em equipe e compromisso social.

Segundo Nóvoa (2009), o professor deve ter conhecimento pleno do conteúdo que leciona, para conduzir os alunos à aprendizagem, bem como deve conhecer a cultura de sua profissão, compreendendo os sentidos da instituição escolar onde atua, da sua profissão e procurar aprender com seus pares.

Quanto ao tato pedagógico, o autor explica que o professor precisa saber como ensinar, estabelecendo relações e comunicando-se com os alunos. Também denota a importância de o professor integrar-se aos projetos educativos da escola, de forma coletiva e colaborativa. Com relação ao compromisso social, o professor precisa inserir-se na comunidade escolar, comunicar-se com ela, intervindo no espaço público da educação. Por isso, Nóvoa (1995a, p. 26) propõe que “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.”.

Entende-se que os processos de formação e de produção de saber são complementares, pois, como afirma Tardif (2008), atuar num espaço pedagógico exige conviver com o fenômeno educativo em constante transformação. Os saberes específicos da área de atuação mudam, os conhecimentos pedagógicos necessitam ser vistos e modificados em função da dinâmica social e histórica.

O docente, além de se apropriar de um conjunto de pressupostos como referência norteadora de sua prática, precisa saber lidar com um cotidiano complexo e dinâmico. Assim sendo, “o saber e o fazer pedagógico precisa contemplar um processo que sustente e possibilite criar e produzir conhecimento no mundo em constante mudança.” (BEHRENS, 2009b, p. 185).

Portanto acredita-se que os cursos de formação de professores devem articular e equilibrar os conhecimentos produzidos pela universidade e os saberes desenvolvidos pelos

professores em sua prática cotidiana, ou seja, a conjunção da teoria e da prática. Para Nóvoa (1995a, p. 26), “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.”

Assim, também Tardif (2009) salienta que não se pode formar um docente, se não se levar em conta os saberes que estão na base da profissão e, principalmente, do trabalho em classe.

Nesse sentido, o professor necessita conhecer em profundidade a matéria, o conteúdo que ensina e sua relação num contexto amplo do curso e da instituição na qual está inserida, bem como, possuir conhecimentos relativos à educação e desenvolver um saber baseado na reflexão sobre sua experiência cotidiana com os alunos, ou seja, neste trabalho será entendido como um saber pedagógico. Por isso, na prática pedagógica, esses saberes, assim como as dimensões citadas por Howey (1985), se entrelaçam e se complementam.

Esse conjunto de saberes forma o conhecimento profissional dos professores, que compõe o que autores como Bazzo (2007), Cunha (2007a), Rodrigues (2006), Roldão (2005; 2010) denominam de profissionalidade docente, no sentido da profissão em ação, em processo, dinâmica e em consonância ao contexto histórico no qual se insere.

A profissionalidade docente, segundo Rodrigues (2006, p. 21) é o “[...] resultado do processo de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conhecimentos e das capacidades necessários ao desempenho profissional [...]”. Consoante essa concepção da autora, Gimeno Sacristán (1995) compreende a profissionalidade como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atitudes, atuações, habilidades, conhecimentos e valores que compõem o específico de ser professor. Ou seja, é um conjunto de saberes e de saber-fazer a docência que compõem o conhecimento profissional docente.

O conhecimento profissional engloba, na concepção de Marcelo García e Vaillant (2009), conhecer em profundidade os conteúdos a serem ensinados, conhecer os alunos (sua cultura, interesses, etc.), conhecer sobre o ensino e o que dele é inerente. Isto é, um conhecimento em constante construção, que articula o saber curricular, o saber disciplinar, o saber pedagógico e o saber da experiência. A esse respeito, Esteves (2009) expõe que o conhecimento profissional não está restrito ao conhecimento produzido pelas investigações, mas abrange também os conhecimentos procedimentais, as experiências, os saberes provenientes da prática, as destrezas e o saber-fazer.

Nesse viés, entende-se que o “saber ensinar” é algo específico da profissionalidade docente, pois mesmo outros profissionais que dominem o mesmo conteúdo podem não saber

fazer com que alguém o aprenda. A profissionalidade docente faz com que um saber possa ser aprendido por meio do ensino, isso requer um conhecimento pedagógico.

No ensino superior, além da face da docência e do conhecimento pedagógico que ela exige, também há a face da investigação que compõe a profissionalidade do professor universitário. Roldão (2005) aponta que além da docência, o professor universitário também tem o papel de produtor de conhecimento por meio da investigação (às vezes em detrimento da docência, como já explicitado nesse trabalho) e essa face é que o distingue dos professores dos demais níveis de ensino.

As universidades configuram-se com a missão do ensino e da investigação. Essa duplicidade nem sempre converge nas funções docentes e torna complexa a compreensão da profissionalidade do docente universitário, como explica Bazzo (2007). Em seus estudos, a autora anuncia que o professor do ensino superior:

Como pesquisador em sua área, interage com os pares na produção do conhecimento novo, com tudo de sofisticação que a atividade de pesquisa envolve. Concomitantemente, lida com questões relacionadas aos processos de transmissão e organização do conhecimento e da técnica acumulados para seus alunos de graduação [...] (BAZZO, 2007, p. 96-97).

Sendo assim, por vezes, os professores não conseguem atender às diferentes tarefas que lhe são exigidas e optam por aquela ou aquelas que lhe parecem mais valorizadas. Por isso, é preciso um equilíbrio dessas funções na composição da profissionalidade do docente no ensino superior, de forma a valorizar os requisitos profissionais que o tornam professor.

Embora seja um conceito ainda em construção, como a própria pedagogia universitária, na profissionalidade da docência no ensino superior, percebe-se que o ideal é que os saberes docentes, como os apontados por Tardif (2008) e Pimenta (2000) caminhassem integrados aos saberes do “pesquisador”, de forma que o professor pudesse estudar, pesquisar e produzir conhecimentos (também) sobre sua própria prática pedagógica e que, ao fazer sua pesquisa também ensinasse aos alunos, transformando as pesquisas em matéria de ensino. O que se espera é que a competência de pesquisar e a de ensinar não excluam uma à outra, mas que se potencializem.

Essa percepção da profissionalidade docente universitária supera a visão de “quem sabe, sabe ensinar” e de que “um bom pesquisador é um bom professor”, destacando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a importância do conhecimento pedagógico nesse nível de ensino.

Nesse sentido, o professor universitário tem sua profissionalidade alicerçada, como aponta Zabalza (2004), em três grandes aspectos:

- a) diagnosticar o que o aluno já conhece e o que precisaria conhecer;
- b) estabelecer uma comunicação efetiva e uma relação de cordialidade com seus alunos;
- c) adequar suas ações conforme as condições e as características dos alunos, incentivando-os a aprender, a pensar e trabalhar coletivamente.

Esses aspectos elencados pelo autor denotam que a profissionalidade da docência universitária coloca os alunos como centro do processo de ensino e destaca a maneira de como professor pode atuar para que os alunos aprendam o que lhes é ensinado. Essa perspectiva supera a primazia do saber disciplinar e do saber experiencial sobre o saber curricular e pedagógico comum na universidade. Exige que o professor universitário saiba mobilizar esse conjunto de saberes a favor do ensino e da aprendizagem.

Aproximando-se ao conceito de profissionalidade apresentado, Bolzan e Isaia (2006), Isaia e Bolzan (2007) e Bolzan (2008), ao estudarem a aprendizagem da docência no ensino superior, propõem o conceito de professoralidade. Para as autoras, a professoralidade implica não somente o domínio dos saberes já explicitado no conceito de profissionalidade, mas inclui as atitudes e valores do professor como pessoa e profissional, que se constituem ao longo de seus percursos formativos, pessoais e profissionais.

A partir desse princípio, compreende-se que para construir sua profissionalidade, o professor baseia-se em saberes provenientes da prática e da teoria e é construída no dia a dia da profissão, durante o seu desenvolvimento profissional, como denota Pimenta (2002, p. 26) “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados.” Não há resignificação da prática sem a teoria e vice-versa, ambas dão sustentação à profissionalidade e à formação docente.

Tomando-se como base esse princípio e tendo como pressuposto que não há uma preparação prévia (formação inicial específica) para ingressar como professor no ensino superior, entende-se que a formação pedagógica num processo continuado é um meio imprescindível para construção da profissionalidade docente e de seu desenvolvimento profissional.

3.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMO VIA PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

O professor pode ser entendido como o “profissional do conhecimento”, como sugere Marcelo García e Vaillant (2009). O domínio do conhecimento científico, o saber, tem sido o que distingue e legitima a profissão docente, pois, segundo os autores, o que absolutamente justifica o trabalho do professor é o seu compromisso com a transposição desse conhecimento em aprendizagens significativas aos alunos, tornando-se um “profissional do ensino”. Para manter esse compromisso, é imprescindível que os professores sintam-se compelidos a aprofundar e ampliar suas competências profissionais e pessoais.

Esse compromisso com a transposição de que tratam os autores e os conhecimentos necessários à docência compõem o conhecimento pedagógico que se torna elemento chave na pedagogia universitária. Para Bolzan (2008, p. 105), o conhecimento pedagógico é “um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações.”

No paradigma conservador, o pressuposto era de que o domínio do conteúdo seria suficiente para o exercício da docência no ensino superior, ou seja, os saberes pedagógicos eram considerados irrelevantes na constituição e formação do professor universitário. Libâneo (2011) pontua que esse é um problema recorrente no ensino superior. Porém, a expansão do desse nível de ensino e a diversidade de seus alunos, a emergência do paradigma da complexidade, como já citado, exige que o professor conheça: o contexto no qual ensina, a quem ensina (os alunos), como se ensina e que reconheça a si mesmo como pessoa e profissional.

Na universidade, os professores que possuem uma atividade profissional liberal e estão inseridos no mercado de trabalho, atuando na área específica na qual lecionam e dedicam-se parcial e paralelamente à docência, são valorizados por sua competência e êxito nessa profissão como administradores, arquitetos, entre outros.

No caso de professores universitários que se dedicam inteiramente à docência, a carreira acadêmica, geralmente, é valorizada e enaltecida muito mais pelas publicações que realiza do que por seu desempenho em sala de aula. Nas duas situações, a competência pedagógica fica em segundo plano. Autores como Almeida e Pimenta (2011); Behrens (2003), Bolzan e Isaia (2006), Cunha (2006b, 2007a), Cunha e Broilo (2008), Corrêa et al. (2011) constata tal situação nas universidades brasileiras.

O docente universitário, então, despende maior dedicação e tempo de estudo às atividades de pesquisa do que às atividades inerentes ao ensino, incluindo sua formação na área pedagógica. É comum professores universitários se identificarem socialmente, mais no campo científico (como advogados, arquitetos, médico, etc.), do que como docentes (como professor de). Por isso, as atividades acadêmicas que realizam (os livros que leem; os cursos/eventos que frequentam; os artigos que produzem) estão mais relacionadas à sua formação inicial como profissional do que com a docência propriamente dita.

A esse respeito, o Plano Nacional de Graduação (FORGRAD, 1999, p. 22) alerta que:

Evidentemente, há que se prever espaços para o cultivo da prática científica. Mas há que se cultivar, com idêntica intensidade, tanto nos níveis pedagógicos próprios do curso quanto nos níveis práticos de projetos concretos, o diálogo interdisciplinar, como elemento importante da capacitação do docente para atuar na graduação.

Nesse sentido, as ações de formação pedagógica, como explica Zabalza (2004), devem ser baseadas tanto nas necessidades de desenvolvimento individuais do professor como nas necessidades institucionais; necessitam integrar a motivação intrínseca do professor em participar de processos formativos com o reconhecimento externo como a avaliação institucional e a valorização na carreira docente. O autor ainda pontua que a docência exige uma preparação específica como qualquer outra profissão.

A partir dessas disposições, Nóvoa (2009) recomenda fatores importantes que deveriam alicerçar programas de formação de professores:

- a) a formação de professores precisa articular teoria e prática, a partir da análise de situações concretas do cotidiano escolar, a procura de um conhecimento pertinente, na reelaboração desse conhecimento, traduzindo um processo de inovação;
- b) a formação de professores deve passar para “dentro da formação”, isto é, ser conduzida e planejada pelos próprios professores, de forma que os professores principiantes aprendam com os professores mais experientes;
- c) a formação de professores requer considerar a dimensão pessoal da profissão docente, exigindo encarar os professores como pessoas em sua completude;
- d) a formação de professores necessita valorizar o trabalho em equipe, pois a reflexão e o trabalho coletivo transformam-se em conhecimento profissional, instigando processos de mudança e práticas concretas de intervenção. Nóvoa (2009, p. 40) argumenta que a “competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais.”;

e) a formação precisa incentivar os professores a darem visibilidade social ao seu trabalho, a aprenderem a se comunicarem com o público, “a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola.” (NÓVOA, 2009, p. 43).

Para se colocarem em prática essas recomendações, além do compromisso institucional com a formação pedagógica de seu quadro docente, os próprios professores precisam perceber os processos formativos como algo que lhes é importante e que contribui para sua prática pedagógica, e que por isso, devem ser contínuos. Para se dedicar a sua formação pedagógica não precisa se desligar de suas pesquisas, nem do exercício de uma profissão paralela, ao contrário pode e precisa realizar as duas atividades em conjunto.

Em geral, as universidades já começam a perceber que ações pontuais e uniformes de formação pedagógica como cursos de curta duração, oficinas e palestras esporádicas para um grande número de professores têm o seu valor, pois pode gerar um clima de motivação ou esclarecer determinados assuntos ou temas aos professores, além de terem baixo custo e de mais fácil organização. Porém, por estarem alheias às reais necessidades formativas dos professores e não terem uma continuidade, não favorecem a um efeito efetivo, na prática docente. Conforme Behrens (2007), esses eventos podem ser considerados como fase inicial de um processo, mas não como único subsídio para a formação do professor universitário.

É fundamental oferecer projetos de formação pedagógica, em longo prazo, mais abrangentes e também que sejam coordenados por profissionais de dentro da própria instituição, para evitar a instabilidade e a descontinuidade do processo, pois a “[...] tendência ao *status quo* é forte o bastante para neutralizar um tipo de proposta que surge esporadicamente e que tenha responsabilidades incertas na instituição.” (ZABALZA, 2004, p. 161).

Nessa afirmação o autor opõe-se a uma ação de formação não planejada e alheia a uma missão institucional. Uma proposta de formação deve ser flexível e partir dos sujeitos envolvidos, mas isso não significa que não deva ser estruturada, sistematizada, refletida e inserida em um contexto organizacional. A instituição universitária deve ter clareza de seus objetivos a respeito da formação de seus professores, bem como atender às necessidades destes.

Nesse caso, a formação pedagógica dos professores universitários é concebida, não, como um rol de iniciativas fragmentadas e esporádicas das quais os docentes normalmente são obrigados a participar, com um caráter de treinamento, reciclagem ou capacitação, “[...] mas como um sistema, consagrado institucionalmente, de que todos os docentes participem

como pensamos ser de seu direito e de seu dever, enquanto profissionais do ensino.” (ESTEVEVES, 2010, p. 60).

Para tanto, as ações de formação mais duradouras, em longo prazo, do ponto de vista de Zabalza (2004), tais como formação continuada, grupos de estudo, modalidades de pesquisa-ação, entre outros, costumam ter um “status” menor do que os grandes congressos e eventos, mas são muito mais eficientes na provocação de uma mudança nas práticas docentes.

Essas ações, por terem um sentido de continuidade e estarem ligadas aos interesses dos professores, podem proporcionar a eles um espaço de reflexão sobre seu exercício profissional na universidade, levando-os a tomarem consciência de que lecionar no ensino superior é uma atividade que exige preparação e que não deve se basear na improvisação.

O espaço reflexivo é entendido aqui como a alavanca para as transformações pedagógicas, uma vez que leva os professores a perceberem que o “ensinar” não é um processo “natural”, tal como fazem ao simplesmente imitar modelos de professores, a partir de suas representações como alunos, como uma fase de pré-formação anunciada por Formosinho e Machado (2009). A especificidade da formação pedagógica é refletir sobre a própria prática docente, na perspectiva de uma formação continuada exposta na seção anterior.

Interferir nessa “naturalização” da docência na universidade, na visão de Cunha (2006b), não prescinde de uma reflexão sistematizada, baseada na desconstrução e reconstrução da experiência, pois, “os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação.” (CUNHA, 2006b, p. 259).

Cabe ressaltar, então, que a experiência ou a prática por si mesma não se reverte em aprendizagem. Um professor com anos de experiência não significa que seja um bom professor do ponto de vista pedagógico. Se sua prática não é uma prática refletida, observada, continuamente revista a partir dos interesses dos alunos, os anos letivos podem ser apenas uma repetição de ações e acúmulo de tempo que serve simplesmente para a progressão na carreira.

É evidente também que ser um especialista em determinada área do saber e exímio pesquisador não torna alguém um professor competente. A pesquisa, assim como a docência, exigem qualidades e saberes específicos, como salientam Pimenta e Anastasiou (2002). Além disso, às vezes, a área e os conteúdos da pesquisa do professor não são os mesmos do seu ensino e a tentativa de ligação entre eles (entre o que se pesquisa e o que se ensina) pode desviar os conteúdos do ensino do programa, ou seja, da proposta inicial da disciplina.

Em geral, a formação para a pesquisa acontece nos cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*. A formação para a docência, mais especificamente, a formação pedagógica, é que ainda precisa encontrar seu lugar no ensino superior. Para Behrens (2007), os cursos de Mestrado em Educação, em geral, não apresentam formação suficiente para o docente atuar em sala de aula, porém cabe refletir que os profissionais das diversas áreas do conhecimento buscam os Programas *stricto sensu* em Educação, para melhorar sua atuação docente universitária, no entanto, quando ingressam no Programa, encontram linhas de pesquisa que investigam referenciais importantes na formação do pesquisador, mas nem sempre para qualificar sua formação pedagógica.

Ensinar exige conhecimentos, habilidades que podem ser adquiridas e/ou potencializadas por meio de um processo formativo pedagógico que pode suprir essa carência deixada pela formação inicial ou pelo programa de pós-graduação. Sendo assim, alguns conhecimentos e práticas devem fazer parte da formação pedagógica do professor universitário, como os elencados por Libâneo (2011, p. 194-195):

- introduz objetivos explícitos ou implícitos, de cunho ético, ideológico, filosófico, políticos, que dão determinada direção ao trabalho docente;
- transforma o saber científico em conteúdos formativos, isto é, em função de propósitos educativos;
- seleciona e organiza conteúdos de critérios lógicos, ideológicos e psicológicos, estabelecendo uma determinada sequência conforme idade, nível de desenvolvimento mental, experiência sociocultural dos alunos;
- utiliza métodos e procedimentos de ensino que não são dados naturalmente apenas pelos métodos de investigação da matéria ensinada;
- trabalha numa determinada estrutura organizacional da qual participa como membro de um grupo, compartilha de valores, opiniões, crenças e práticas de interação e convivência;
- estabelece determinadas formas de integração social com alunos, com implicação de elementos efetivos.

Observa-se que esses conhecimentos citados pelo autor não pertencem unicamente a uma determinada disciplina ou área do saber. São conhecimentos de cunho pedagógico, que, no caso do ensino superior, devem ser buscados para além da ciência ensinada, pois são comuns no ensino de qualquer área do conhecimento, avançando para além do domínio da especialidade científica.

Acrescenta-se à competência pedagógica do professor universitário o compromisso com a aprendizagem dos alunos, entendendo o ensino e a aprendizagem como faces interdependentes. Quando o ensino e a aprendizagem não caminham lado a lado, os

professores preocupam-se em ensinar e não se os alunos aprenderam. Consideram que, se os alunos não aprenderam, a culpa é inteiramente deles, porque não se dedicaram o suficiente. Segundo Zabalza (2004), nessa dicotomia, os alunos deparam-se abandonados à própria sorte e dependentes exclusivamente de sua própria capacidade de trabalho.

Acreditando que o ensino superior deve preparar futuros profissionais, cidadãos para atuar na sociedade, com vistas à sua transformação, Leite (2006) alerta que os professores universitários necessitam refletir sobre sua ação pedagógica, sobre os conhecimentos pertinentes à sua área e sobre a constituição dos currículos, incluindo valores sociais e éticos.

Alguns pontos que podem servir como referências para uma docência universitária com uma visão de integração do ensino e da aprendizagem são apresentados por Zabalza (2004). Um primeiro ponto é transformar a ideia da aprendizagem contínua em conteúdo e em propósito do ensino, incentivando a produção de conhecimento em uma aprendizagem significativa. O ponto de referência seguinte é que o professor universitário deve repensar a sua disciplina, a partir da perspectiva dos estudantes, no que lhes seria mais importante, mais útil, mais compreensível, entre outros.

Outro ponto de referência apresentado pelo autor refere-se à ampliação que o professor universitário deve fazer de seus conhecimentos a respeito do modo de aprendizagem dos alunos, compreendendo a fase de desenvolvimento na qual se encontram e que possuem modos de perceber o mundo e os conteúdos diferentes dos seus. De acordo com Zabalza (2004, p. 153), “[...] uma boa formação sobre os processos de ensino-aprendizagem servirá para elucidar e dar sentido à ação docente, contribuindo, assim, para sua melhora.”

A formação pedagógica, nesse sentido, é concebida como algo que qualifica o exercício das funções docentes.

No ensino superior, como salientam Corrêa et al. (2011), não existe, a princípio, uma formação inicial própria ao exercício da docência universitária, mas as instituições precisam propor investimento nas ações de formação continuada no âmbito pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional.

Os conhecimentos pedagógicos, segundo Broillo et al. (2010) baseados em Schulman (1993), podem ser aprendidos pelos professores nos ambientes formais, nos quais ouvem, leem, discutem ideias e teorias sobre sua prática de ensino; também podem aprender a partir de suas próprias experiências como docentes, bem como, aprender por meio da troca de experiências com outros colegas.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) relacionam alguns aspectos que devem ser considerados na elaboração de uma proposta de formação pedagógica continuada de

professores universitários. O primeiro deles é o conhecimento da realidade institucional que compõe um diagnóstico do contexto em questão, que deve nortear os conteúdos e a organização da proposta de formação.

O segundo aspecto apresentado pelas autoras é a abrangência, que indica que uma proposta de formação precisa de um envolvimento do coletivo do corpo docente, com o apoio institucional, pois como denota Esteves (2010, p. 57) “[...] se o professor não se vir e for visto como aquele que planifica, coordena, facilita, modera, monitoriza e aconselha, mais do que como aquele que transmite, nenhuma inovação significativa ocorrerá a este nível.” Outro elemento a ser considerado numa formação pedagógica é o tempo. A duração de uma proposta de formação deve corresponder aos objetivos, etapas, encaminhamentos e à realidade institucional.

Para que a formação pedagógica se consolide, a instituição deve oferecer condições para a efetivação de mudanças produzidas e sugeridas pelos docentes. Esse é um aspecto importante também, como explicam Pimenta e Anastasiou (2002). Como o objetivo da formação é a melhoria/modificação da prática pedagógica, os docentes que se colocarem nesse processo devem contar com o apoio institucional.

A esse respeito, Fernandes, Bastos e Selbach (2010, p. 133, grifo do autor) pontuam que é preciso configurar a formação pedagógica como um “construto teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformadora e *emancipatória* que tem na sua dimensão coletiva e na responsabilidade institucional uma possibilidade de concretude.”. Esse construto teórico-prático trata de basear a formação pedagógica nos saberes da prática e da teoria que surgem a partir da reflexão de uma e de outra, colocando uma em confronto com a outra, no sentido de compreendê-las, contextualizá-las e recriá-las. Nesse sentido, a reflexão passa a ser um elemento essencial da formação pedagógica, alinhada a um processo de construção da profissionalidade e de desenvolvimento profissional.

Nesse caminho, Imbernón (2011) aduz que uma formação específica para a docência universitária, ajudará os professores a:

- a) auxiliar no desenvolvimento e difusão do conhecimento na comunidade, questionando sua legitimidade social e originalidade;
- b) desenvolver uma formação crítica e transformadora;
- c) estar disponível para mudanças;
- d) promover sua autoformação;
- e) envolver-se em temas sociais, culturais e políticos;
- f) manter a articulação entre teoria e prática docente.

Sendo assim, a proposta de formação pedagógica da presente tese pretendeu agregar esses pontos citados pelos autores, gerando um processo de formação pedagógica continuada, relacionando conteúdos e atividades, a partir dos interesses dos próprios professores, de forma a fornecer fundamentos para o saber-fazer docente e a melhor compreensão da concepção inovadora exigida para o desenvolvimento de uma prática por meio da reflexão.

3.2.1 A reflexão como eixo norteador da formação pedagógica do professor universitário

A formação pedagógica toma como eixo central a reflexão como elemento imprescindível para a ação docente, que permite ao professor, especialmente no ensino superior, a olhar para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de conhecimento e aprendizagem. Então, a prática reflexiva vem-se tornando cada vez mais presente no exercício docente, e colocada como uma via de formação significativa no ambiente universitário.

A prática reflexiva tem como teórico precursor Donald Schön⁶, que retomou o tema da reflexão como inerente às atividades de qualquer profissional. O autor, que obteve as raízes de sua teoria nos estudos de Dewey⁷, propõe que, pela reflexão, teoria e prática apareçam inter-relacionadas. Schön (1995; 1998) dividiu a prática reflexiva em três componentes básicos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação pode ser entendido como aquela ação que o professor realiza quase instantânea e espontaneamente diante de uma determinada situação, de forma imediata e intuitiva, utilizando-se de conhecimentos já adquiridos. Caracteriza-se pelo saber fazer, fruto da experiência, ou seja, é um conhecimento que se demonstra na execução da ação e não implica, necessariamente, uma verbalização.

A reflexão na ação supõe o professor pensar no que faz, ao mesmo tempo em que atua. A reflexão ocorre concomitantemente à ação. Na análise de Pérez Gómez (1995, p. 104): “é um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis

⁶ A teoria de Schön foi difundida no Brasil no início da década de 1990, após a participação de um grupo significativo de educadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, no ano de 1993, e pela divulgação da obra de Nóvoa (1995b). (PIMENTA, 2002).

⁷ Para Dewey (1959, p. 13) a melhor maneira de pensar é o pensamento reflexivo, que significa “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.”.

intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação.” O professor já reflete sobre suas ações, pode descrevê-las e explicá-las.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação ou acerca da ação, como coloca Day (2001), refere-se à análise que o professor faz posteriormente a sua ação, numa dimensão retrospectiva. O professor distancia-se de sua ação e avalia minuciosa e criticamente as características e efeitos de sua própria prática, percebendo as ações que deve reformular ou permanecer. O saber produzido a partir da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação exige o uso de uma explicação, de uma descrição, envolvendo questões de ordem ética, política e social.

Na reflexão sobre a ação, segundo Pérez Gómez (1995, p. 105), “o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática.”

Os processos de reflexão sobre a ação e de reflexão na ação, para Elliott (2010, p. 91), “surgem porque a situação presente desafia as categorias habituais de problemas e de soluções dos problemas que o prático [professor] utilizou de forma implícita no passado ao atuar e reagir perante as situações espontaneamente.”

Esses três componentes da prática reflexiva (a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a ação e de reflexão na ação) propostos por Schön não são excludentes, ao contrário, articulam-se no cotidiano docente, colocando a reflexão antes, durante e depois da ação.

O pesquisador americano Kenneth Zeichner, conforme Junges (2006), desde a década de 1970, centrou suas pesquisas na maneira como os professores aprendem a ensinar e em como auxiliá-los nesse processo. Para ele, assim como para Schön, a reflexão do professor deve partir de sua própria experiência e não se descarta o auxílio das teorias científicas. Ao delinear a sua concepção, Zeichner (1993) apresentou três características da prática reflexiva.

A primeira delas é a de que a atenção do professor, além de estar voltada para sua própria prática, deve perceber o contexto no qual ela se situa. Disso deriva que o professor deve estar atento às questões sociais que circundam seus alunos, sua sala de aula, sua escola, mantendo um contato constante com a comunidade.

A segunda característica de prática reflexiva é a tendência democrática e emancipatória, que reconhece o caráter político da ação docente, pois “a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente

ou as relações entre raça e classe social, por um lado, e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar, por outro.” (ZEICHNER, 1993, p. 26).

A terceira característica da prática reflexiva apresentada pelo autor é o compromisso com a reflexão, como prática social. Sugere que sejam organizadas, nas escolas, “comunidades de aprendizagem”, nas quais o professor tenha a oportunidade de trocar ideias, socializar suas reflexões e problematizar suas experiências, podendo um professor apoiar e sustentar o crescimento do outro, caracterizando, portanto, o trabalho docente como trabalho coletivo. Para o autor, ao expor e analisar suas teorias da prática, para si mesmo e para seus pares, o professor tem mais condições de reconhecer suas falhas.

Nesse sentido, entende-se que a reflexão deve ser realizada em diálogo com outros professores, discutindo seus problemas e analisando sua prática, é o que Day (2001) denomina de realizar parcerias com “amigos críticos”. A individualidade limita as possibilidades de crescimento do professor.

Day (2001) e Lalanda e Abrantes (1996) partem das concepções de autores como Dewey, Schön e Zeichner para escreverem sobre a reflexão no desenvolvimento profissional dos professores. Os autores valorizam a cognição (raciocínio lógico) e a emoção (crenças, valores, atitudes) para uma prática reflexiva de professores. Acreditam que a reflexão por si só não tem valor se não vier acompanhada de uma ação, se não tiver significado para o ato educativo.

Ao analisarem a obra de Dewey, Lalanda e Abrantes (1996, p. 55) percebem que ele denomina esta associação entre cognição e emoção de pensamento psicológico ou o “pensar real”, assim escrevem que o pensar real é:

dinâmico e imparável enquanto a pessoa pensa. O pensamento ‘psicológico’ não esquece a importância da matéria [raciocínio lógico], pois algumas partes dessa mesma matéria são obstáculos que propõem problemas, enquanto outros indicam soluções. Este pensar real refere-se sempre a um contexto, não tendo existência própria sem esse referente.

Também para Day (2001, p. 62), “as ações dos professores na sala de aula são tanto racionais como não-rationais.” Considera que a atividade docente é influenciada pelas crenças e valores pessoais, pelo ambiente da sala de aula, pelos alunos, entre outros. Assim, uma reflexão que considere todos esses fatores torna-se um ponto central em sua atividade profissional.

A partir dessa perspectiva, Day (2001) cita os níveis hierárquicos da prática reflexiva propostos por Handal e Lauvas (1987). O primeiro deles diz respeito ao nível da ação, ao seu

planejamento. O segundo nível refere-se às razões teóricas e práticas da ação. No terceiro nível está a base moral e ética da ação. Segundo os autores, a grande maioria dos professores passa mais tempo planejando a prática, somente agindo (primeiro nível), do que a observando e refletindo (segundo e terceiro níveis).

Os professores precisam encontrar um equilíbrio nesses níveis, tornando-se investigadores de sua prática, “com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria de seu ensino.” (DAY, 2001, p. 47-48). Para o autor, os professores precisam, constantemente, investigar as teorias que justificam sua ação educativa, o que ele denomina de “teorias perfilhadas” e de suas ações propriamente ditas, que ele denomina de “teorias-em-uso”. Salienta que somente

avaliando as compatibilidades ou incompatibilidades que existem dentro e entre estes dois elementos da sua teoria de ação e os contextos em que ocorrem é que os professores poderão ampliar o seu conhecimento sobre o ensino e os seus contextos, bem como sobre si próprios enquanto professores. (DAY, 2002, p. 51)

Esse movimento de mão dupla, segundo Day (2002), aponta que esse processo de reflexão e confronto entre o que o professor pensa e o que ele realiza é que pode gerar uma mudança de sua prática educativa, de seu próprio desenvolvimento profissional. Acrescenta-se ainda que os professores “necessitam se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe são subjacentes e sobre os contextos em que trabalham.” E complementa que precisam tornar-se: “investigadores individuais e colaborativos.” (DAY, 2001, p. 53). Por isso, a reflexão torna-se eixo norteador da formação pedagógica docente.

Assim sendo, a formação, por meio da reflexão, deve levar o professor a tomar essa consciência das suas teorias e da sua prática educativa, articulando-as num processo de melhoria, de mudança. Ao refletir sobre sua atividade, o professor elabora uma teoria original, produzindo um conjunto de conhecimentos profissionais específicos da docência no ensino superior. Como explicita Zeichner (1993), a experiência de todo professor é resultado de uma teoria, seja ela reconhecida pela ciência ou não.

Nesse sentido, Imbernón (2002, p. 40) acrescenta que “o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.”

Nessa perspectiva, no atual contexto da universidade, o professor não deve ser simplesmente um executor de currículos ou normas pré-definidas, mas alguém que toma decisões conscientes e interpreta criticamente seu ensino e a sociedade. Day (2007b, p. 128, tradução nossa) acrescenta que os professores reflexivos “entendem e respondem às conexões entre o que fazem na sala de aula, as alternativas e os contextos sociais, culturais e políticos que interagem com seus alunos e seu trabalho, como assumem seu trabalho e quem eles são.”

Porém, assim como o professor precisa vencer as suas possíveis limitações para uma prática reflexiva (rotina, falta de tempo, desgaste emocional, impaciência, reações intuitivas, entre outros), os gestores da instituição em que trabalha precisam proporcionar o apoio adequado. Denota-se que a universidade também tem sua parcela de responsabilidade para com o desenvolvimento profissional docente como um ‘*continuum*’, em sua prática reflexiva.

Para favorecer a investigação e a reflexão, Dewey (1959) ressalta algumas atitudes que devem ser cultivadas por quem desejar ser reflexivo. A primeira atitude é a abertura de espírito que envolve receptividade a informações de fontes variadas, flexibilidade e criticidade em aceitá-las e o reconhecimento de possíveis falhas. A segunda é a responsabilidade, que implica questionar-se sobre a adoção de determinadas ideias e as consequências de determinadas ações. A terceira atitude, o entusiasmo, é caracterizada por uma empolgação que impulsiona a reflexão, é estar interessado em determinado objeto e entregar-se a ele com disposição.

Os dados e as ideias são as bases da reflexão para Dewey, pois, da interação entre eles surge uma conclusão, uma solução. Para ele, há um movimento duplo em todo processo reflexivo:

um movimento que parte dos dados desordenados, que constituem apenas uma parte do processo em direção a um todo, que será a situação que se pretende alcançar e novamente um regresso desta situação global, desta ideia com significado, para os dados referidos, na tentativa de os relacionar mutuamente. (LALANDA; ABRANTES, 2001, p. 48-49).

Baseando-se neste movimento, as autoras observam que, de acordo com Dewey, “quando a crença dá lugar à incerteza, ao espírito depara-se um problema que urge resolver através do pensamento reflexivo.” (LALANDA; ABRANTES, 2001, p. 48). Para se realizar tal movimento, sob o pensamento reflexivo, as autoras descrevem duas situações: a pré-reflexiva (quando o professor se depara com o problema) e a situação pós-reflexiva (quando o problema foi resolvido e chegou-se a uma conclusão).

Entre uma e outra situação, para Lalande e Abrantes (1996, p. 49) encontram-se cinco fases inerentes a esse processo, mas que podem não ocorrer exatamente na ordem apresentada, podem sobrepor-se umas às outras ou ampliarem-se, sendo subdivididas, dependendo do problema a ser solucionado.

Segundo as autoras, a primeira fase é a “situação problemática”, que é a dúvida, a incerteza, o problema a ser solucionado, propriamente dito. Também é um momento de indagação, em que se encontra uma ideia, ainda vaga, de como solucionar o problema, ou seja, é o momento de clarificar o problema, para que ele se interiorize devidamente.

Para as autoras, a segunda fase é a “intelectualização” do problema, momento em que acontece o momento de desenvolvimento da ideia, da hipótese surgida na fase anterior, por meio do raciocínio, pois o raciocínio, “inimigo da precipitação, examina o problema de todos os ângulos, favorece o elo entre os elementos desconexos, rejeita o que parece impróprio, ajudando finalmente a ampliar o conhecimento que irá ser posto à prova.” (LALANDA; ABRANTES, 1996, p. 49).

À luz das fases propostas pelas autoras, a terceira fase baseia-se na “observação e na experiência”, isto é, o momento de testar as ideias, as hipóteses apresentadas para a solução do problema, o que as tornarão adequadas ou inadequadas.

A quarta fase, para as autoras, consiste na “reelaboração intelectual” das primeiras ideias ou hipóteses, para se chegar à formulação de novas ideias, que passarão para sua verificação, que pode constituir-se na aplicação prática das ideias ou em novas observações.

Porém as autoras alertam que nem sempre se chegará à quinta fase, a da verificação, ou a uma conclusão satisfatória, mas o processo não terá sido em vão, pois que “toda actividade reflexiva é instrutiva e a pessoa que realmente pensa aprende tanto com os êxitos como com os fracassos.” (LALANDA; ABRANTES, 1996, p. 50).

Pode-se inferir que a prática reflexiva possui um caráter de intencionalidade, precisa ser planejada, estruturada e o professor precisa estar disposto a assumi-la, convertendo “uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente.” (DEWEY, 1959, p. 26). O ensino torna-se ponto de partida e de chegada da reflexão. Nessa medida, Day (2007b) apresenta alguns benefícios principais de um processo reflexivo, quando afirma que:

- a) Evita uma ação impulsiva e rotineira dos professores, conduzindo-os a uma prática intencionada;
- b) Prepara os docentes para afirmarem sua identidade profissional, como agentes de mudança;
- c) Colabora com o autoconhecimento docente.

Nota-se que o exercício permanente da análise e da reflexão evita ações em sala de aula, fundadas apenas na intuição, na extrema racionalização ou no improviso. O autor ainda explica que, essencialmente, “a reflexão implica uma crítica da prática, os valores implícitos nessa prática, os contextos normativos pessoais, sociais, institucionais e gerais nos quais em lugar a prática, e as consequências para a melhoria dessa prática.” (DAY, 2007b, p. 125, tradução nossa).

Percebe-se, assim, que a atitude de observação e questionamento (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação) torna-se um meio essencial para a prática reflexiva descrita e esta, por sua vez, deve constituir uma atitude subjacente ao campo educativo, advinda de uma formação reflexiva dos professores universitários. O mesmo estado de dúvida suscitado pelo docente, quando pesquisa um tema de sua especialidade, deve estar presente em relação a sua prática pedagógica.

Para tanto, é necessário se pensar em um desenvolvimento profissional docente permanente, no qual o professor reflita sobre os objetivos de uma educação voltada para a complexidade, preocupando-se com o sentido do que é ensinado.

Pois, como bem colocam Zabalza (2004) e Isaia (2006), a prática, por si só, não produz conhecimento. O que gera conhecimento e novas formas de atuação docente, em busca de uma qualidade educativa, é a reflexão na prática e sobre ela, pois “refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou autoavaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes.” (ZABALZA, 2004, p. 156).

Ainda nesse viés, Bolzan (2002) expõe que, ao refletir, o professor começa a pensar sobre as situações vividas, relacionando-as com situações que virá a propor e a planejar em seu ensino. Esse processo faz com que professor tome consciência dos fundamentos ou modelos teóricos subjacentes ao seu exercício profissional docente, favorecendo a comparação com teorias e estudos mais formalizados, conduzindo a uma mudança em sua prática pedagógica. O que se busca, por meio da reflexão, é formar um professor que seja capaz de “ponderar sobre situações, contextos, tomar decisões e sustentá-las.” (BOLZAN, 2008, p. 113).

A esse respeito, Mizukami (2003, p. 61) considera que

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática em sala de aula. A reflexão oferece a eles oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições

subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal.

Isso pressupõe uma pesquisa do professor sobre seus valores, concepções e sobre sua prática, entendendo a sala de aula como um ambiente dinâmico, que exige constante formação pedagógica, a partir de um processo reflexivo.

Esse contexto reflexivo no ensino universitário, embora valorize uma competência técnica, opõe-se à concepção do professor como um técnico que utiliza apenas o conhecimento elaborado por outros ou somente repete um “receituário” didático, de forma acrítica e conservadora.

Assim, acredita-se que, ao refletir sobre sua prática, especialmente num processo de formação pedagógica, parte-se do princípio de que ao construir um conhecimento próprio da docência e ao investir no desenvolvimento profissional, o professor assume uma autonomia intelectual capaz de promover mudanças e melhorar a qualidade do ensino na universidade, produzindo uma prática pedagógica inovadora.

3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A FAVOR DE UMA AÇÃO DOCENTE INOVADORA

Tradicionalmente, como explica Marcelo García (1999), atribui-se ao professor do ensino superior duas funções principais: investigação e docência, às quais dedica tempo e esforço.

A investigação no ensino superior remete o professor a aprofundar o conhecimento específico de sua área de formação ou de estudo e, na maioria das vezes, como já exposto anteriormente, é a função que lhe dá maior prestígio em detrimento do ensino.

A docência universitária, privilegiada neste trabalho, engloba não somente a sala de aula, mas todas as atividades que os professores realizam para garantir a aprendizagem dos alunos. Isso significa, como aduz Marcelo García (1999), que os conhecimentos e competências que os professores universitários devem dominar não se restringem apenas à interação direta com os alunos. Incluem o planejamento, a seleção de conteúdos, organização didática da aula, a interação com os alunos, a avaliação, o contexto educacional e sua inserção como profissional em determinada organização institucional, isto é, diz em respeito a toda a sua prática pedagógica.

Então, a prática pedagógica do professor universitário é o espaço em que ele mobiliza seus saberes e competências em prol da aprendizagem dos alunos, e é permeado pelo contexto histórico, social, econômico e político vivido. Tais contextos, por sua vez, são influenciados por uma visão de ciência, de mundo, de homem arraigada em determinados paradigmas: o Paradigma Conservador e o Paradigma Inovador ou da Complexidade.

3.3.1 Prática pedagógica reprodutora: “executando” o Paradigma Conservador

A prática pedagógica reprodutora está assentada num paradigma conservador da ciência e, por consequência, da educação. Segundo Moraes (2002), o paradigma conservador também é conhecido como paradigma newtoniano-cartesiano, por fundamentar-se, especialmente, nas ideias de Galilei Galileu (1564-1642), Descartes (1596-1650) e Newton (1643-1727), que influenciados pelo Iluminismo e pela Revolução Industrial, marcaram de forma radical o estudo das ciências, introduzindo suas descobertas, marcando o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna, e que dominou todas as áreas do conhecimento, notadamente, nos séculos XIX e XX.

O paradigma newtoniano-cartesiano, basicamente, transferiu o uso de métodos matemáticos aplicados para o estudo da natureza para o estudo do homem e da sociedade nos quais, para ser conhecido, um objeto ou fenômeno precisa ser decomposto em quantas partes forem necessárias, pois o todo somente poderia ser entendido a partir da análise sistemática de suas partes, partindo do simples para o complexo. Essa proposição reflete uma visão mecanicista e reducionista da realidade levando à fragmentação e à divisão do conhecimento, ao distanciamento da mente e do corpo, do sujeito e objeto, da separação do fazer e do saber, da teoria e da prática, supervalorizando a racionalidade e a objetividade.

Esse paradigma dominou a cultura ocidental durante séculos, como aponta Capra (2010a, p. 25), modelando sua forma de organização, suas concepções de mundo, de homem e de sociedade, pois segundo ele, o paradigma conservador

consiste em várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais a visão do universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico [...].

Cabe observar que com esta percepção, o Paradigma Conservador tem o seu valor para o progresso científico-tecnológico da atualidade, porém possui uma visão reducionista e

determinista do mundo, como sendo algo a ser dominado, adotando a ideia do homem como um ser a-histórico, descontextualizado e de uma sociedade compartimentada.

Nesse contexto, Behrens (2003) esclarece que nos paradigmas conservadores encontram-se o Paradigma Tradicional, o Paradigma Escolanovista e o Paradigma Tecnicista.

No Paradigma Tradicional, legado dos jesuítas no Brasil, a organização da escola inspirou-se em um ensino humanístico e no princípio de que educação é direito de todos e dever do Estado. Esse princípio decorria do interesse da burguesia, que se consolidava no poder, e que pretendia construir uma sociedade democrática (a democracia burguesa) que, para tanto, necessitava de uma população suficientemente esclarecida. Emergiu daí a escola como um lugar austero, com regras rígidas e como o instrumento principal, conforme Saviani (2000, p. 6), para “converter os súditos em cidadãos”, baseando-se no leia, decore e repita.

Nesse paradigma, o aluno é visto como um indivíduo submisso, passivo, como uma página em branco à espera de informações prontas, que precisa ser preenchida, inserido numa concepção bancária da educação, como explica Freire (2001). O professor, por sua vez, é o único detentor do conhecimento, responsável por sua transmissão, com extrema propriedade e autoritarismo, colocando-se como um ser superior e distante dos alunos, numa relação vertical.

O Paradigma Escolanovista surgiu com o objetivo de superar a abordagem tradicional vigente, tendo seu apogeu, no Brasil, na década de 1930, por meio de um grupo de educadores liderados por Fernando de Azevedo, entre eles Anísio Teixeira e Lourenço Filho, todos participantes ativos da Associação Brasileira de Educação - ABE.

O ideário da Escola Nova, na visão de Saviani (2000, p. 9), partiu dos princípios da abordagem tradicional, mantendo a crença na função de equalização social da escola, mas deslocando o eixo do “intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da quantidade para a qualidade [...]”. Essa mudança de enfoque também norteou os princípios da formação docente. Apesar da proposta diferenciada, o movimento da Escola Nova não chegou a ser implantado nas escolas em geral. O golpe militar de 1964 acelerou a proposta da concepção educacional do Paradigma Tecnicista.

De acordo com Aranha (1996), para a implantação do projeto educacional do Paradigma Tecnicista, o governo militar fez diversos acordos, que só se tornaram públicos em 1966. Foram os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura – *United States Agency for International Development*), mediante os quais o Brasil conseguiu recursos financeiros e assistência técnica para a execução da reforma da educação brasileira. Nesses

acordos, segundo a autora, o Brasil atrelava seu sistema educacional ao modelo econômico imposto pela política norte-americana para a América Latina, visando impulsionar a industrialização e atender aos interesses do capitalismo.

Esse paradigma priorizou a técnica e a razão, exigindo de professores e alunos eficiência, eficácia e produtividade, com uma visão utilitarista do conhecimento. O objetivo da escola tecnicista era o de modelar o comportamento dos alunos, a partir de sistemas instrucionais. Os alunos eram condicionados a dar respostas prontas e exatas, no momento destinado para tal, com instrumentos específicos (avaliação).

No conjunto, os paradigmas conservadores, como esclarece Moraes (2002, p. 51), apresentam uma visão de escola que

continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese.

Essa forma fragmentada, mecanicista e cartesiana de perceber o homem, a sociedade e o processo educativo, nos paradigmas conservadores, influenciou significativamente a prática pedagógica do professor universitário. Conforme Junges (2006), como a função da universidade, nesses paradigmas, é a de transmitir saberes eruditos, acumulados no decorrer da história da humanidade e sistematizados pela ciência, o professor é o único detentor do saber de determinada área do conhecimento, devendo transmitir as verdades científicas, posicionando-se como o centro do processo educativo.

Para tanto, os professores universitários adotaram uma prática pedagógica autoritária, baseada em estratégias que privilegiavam sistemáticas e longas exposições retóricas do conhecimento, desencadeando a repetição e a memorização, com excessivo rigor e disciplina. Ao professor cabia somente aplicar o programa previsto para aquela disciplina, apenas repassando o que postulavam os livros e as publicações da área. Segundo Gadotti (2003), na concepção conservadora, os professores estão mais preocupados em saber como é preciso “fazer” para ensinar e do que em saber como é preciso “ser” para ensinar.

O aluno, nesses paradigmas, aprende a partir da reprodução de modelos propostos pelo professor, valorizando a quantidade e não a qualidade. A avaliação, nesse ponto de vista, serve para classificar os alunos, medindo suas capacidades, se reteve ou não os conteúdos trabalhados, valorizando somente os aspectos cognitivos.

A partir dessa perspectiva conservadora, o professor organiza os conteúdos de maneira lógica e fragmentada, em geral, longe de pertencerem à realidade dos alunos. O conhecimento

é dividido em áreas, as áreas em disciplinas, as disciplinas em unidades e as unidades em aulas. Nessa concepção reducionista, por exemplo, os engenheiros e arquitetos são formados para construir projetos de “casas” e não de lares; os médicos para curarem “membros e órgãos” e não pessoas.

A prática pedagógica universitária ainda está arraigada nessa concepção, enquanto sobrevaloriza o saber científico em detrimento do saber pedagógico, dos valores, da aprendizagem, marcada pelo conhecimento oriundo da tradição como verdade pronta e solidificada e não como algo dinâmico, em constante construção. Nesse caso, a competência pedagógica é vista pelos docentes apenas como uma habilidade técnica e neutra, num tempo e espaço limitado e linear, considerada desnecessária, quando se tem o domínio do saber científico. Desse modo, a docência na universidade, como ressalta Veiga (2011, p. 456), esquece-se de seus “pilares didáticos que lhe dá sustentação: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.”

Na perspectiva conservadora, o professor recai em um “ativismo pedagógico”, como explica Rays (2005), ou seja, sua prática pedagógica é algo mecânico e insignificativo, tanto para o professor como para o aluno. Para o autor, “o ‘ativismo pedagógico’ mostra a ineficiência da ‘ação pela ação’, tornando o fazer-didático um mero instrumento desligado de seu verdadeiro fim.” (RAYS, 2005, p. 49).

No conjunto, esses paradigmas, conforme Junges (2006), retratam concepções conservadoras sobre o papel da educação, à medida que advogam que a sociedade não precisa ser alterada, que o papel da educação não é o de transformação da sociedade, mas o de sua conservação e reprodução, por meio da adaptação dos indivíduos à vida social. A prática pedagógica do professor, nesse contexto, é instrumento de reprodução e de conservação da sociedade.

3.3.2 Prática pedagógica inovadora: vivendo o Paradigma da Complexidade

A prática pedagógica inovadora no ensino superior está relacionada às mudanças na sociedade, como a globalização, as inovações tecnológicas e a concepção de uma Sociedade do Conhecimento, que alteram a forma de a ciência encarar o conhecimento, enfatizando uma nova visão de mundo, especialmente, com as questões trazidas pela física quântica. De acordo com autores, como Moraes (2002) e Morin (2002), o conhecimento deixa de ser visto como estanque e absoluto, para ser concebido como um processo, provisório, algo em constante

transformação, como um “sistema”, uma “rede” em que os “problemas” da humanidade estão interligados e são interdependentes.

Os seres humanos deixam de ser entendidos somente como objetos e passam a ser considerados sujeitos do conhecimento, reconhecendo que fazem parte de um todo. Um todo em sua complexidade⁸ como enfatiza Morin (2002).

Behrens (2006a, p. 13) salienta que “a mudança paradigmática atinge a lógica epistemológica de conceber o universo.” Essa nova forma de entender o homem e a sociedade e suas relações com o conhecimento provocaram uma ruptura paradigmática na ciência e, por consequência, na educação, em todos os seus níveis, especialmente no Ensino Superior. Os paradigmas conservadores são substituídos por um conjunto inovador de crenças e valores.

O Paradigma da Complexidade (MORIN, 2002; CAPRA, 2010b), também conhecido como Paradigma Emergente (MORAES, 2002; CAPRA, 2010a; BEHRENS, 2009a), ou Paradigma Inovador, parte da perspectiva de que a educação deve estar a serviço da unidade, da humanização do homem e de sua autonomia, da produção do conhecimento e não de sua reprodução. Concebe o homem como um ser histórico e que, assim como o conhecimento, está em constante transformação.

Pode-se propor uma aliança para constituir o Paradigma da Complexidade, compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência. De acordo com Behrens (2009a), é possível unir o Paradigma Holístico, o Paradigma Progressista e o Paradigma do Ensino com Pesquisa, entre outros, que podem ajudar a construir uma visão complexa.

O Paradigma Holístico ou Sistêmico parte de um princípio de totalidade, pressupõe que tudo se relaciona com tudo, ou seja, todas as coisas são interligadas e fazem parte de um contexto maior. Cada ação do homem encontra problemas que estão interligados, que fazem parte de um todo, pois como afirma Yus (2002, p. 19), “todos os fenômenos na natureza são vistos como interconectados em um universo interdependente.”

Existe ao mesmo tempo uma ação individual e uma conexão universal, de modo que não se pode compreender as coisas e os fatos sem considerar o todo, uns dependem dos outros, pois como afirma Capra (2010a), o todo é maior do que a soma de suas partes. O autor, numa visão holística, concebe uma ideia de rede, de teia em que todos os sistemas vivos estão interconectados.

⁸ Neste caso, a expressão “complexidade”, explica Morin (2002), não diz respeito a algo difícil ou complicado como está posto no senso comum, mas refere-se ao entendimento profundo das coisas, das relações, do todo, ao mesmo tempo em sua unidade e em sua multiplicidade.

Nessa perspectiva holística, a educação interessa-se pelo desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, ou seja, o seu desenvolvimento pleno e criativo, tanto físico como emocional/espiritual; intelectual como intuitivo; social como individual.

O Paradigma Progressista tem como pressuposto principal a produção do conhecimento como caminho para a transformação social e tem como precursor, no Brasil, o educador Paulo Freire. Nesse paradigma, os pontos de partida e de chegada da educação e do ensino devem centrar-se na prática social. Professor e aluno são considerados agentes sociais e históricos e, como tais, devem buscar soluções para os problemas detectados em sua realidade, pela problematização e pela apropriação do conhecimento e da cultura na escola. A escola, por sua vez, é uma instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica.

O Paradigma do Ensino com Pesquisa preconiza a pesquisa como eixo norteador do processo educativo, no qual professores e alunos tornam-se pesquisadores e produtores dos seus conhecimentos.

O ensino com pesquisa tem quatro pressupostos básicos, como afirma Demo (1997, p. 5):

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica,
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa,
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno,
- e a definição de educação como processo de formação da competência histórica.

Nesse plano, o professor trabalha com conhecimentos frutos de pesquisas, esses conhecimentos provocam reflexões, novas problematizações, gerando novas descobertas e novos conhecimentos. Constata-se como salienta Libâneo (2011, p. 207), que a pesquisa não é apenas uma complementação da formação universitária, “mas atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino.” Desse modo, no ensino universitário, se associa a pesquisa do professor ao conteúdo da disciplina ensinada.

De acordo com Franco (2011, p. 167),

A prática docente universitária considerada como uma prática social historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, realiza-se como práxis, num processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere. Essa prática, como práxis, traz em sua especificidade a ação crítica e reflexiva do sujeito com as circunstâncias presentes e, para essa ação, a pesquisa é, inerentemente, um processo cognitivo, que subsidia a construção e mobilização dos saberes, construídos ou em construção.

Entende-se que a universidade deve fundar-se na propriedade do conhecimento como o instrumento mais eficaz na emancipação das pessoas e da sociedade, despertando o interesse científico em um ambiente inovador, transformador e participativo.

De acordo com Behrens (2009a), a conjunção desses paradigmas (Holístico, Progressista e Ensino com Pesquisa) no Paradigma da Complexidade, forma uma teia integrada, que permite uma prática pedagógica universitária competente, capaz de atender às exigências sociais contemporâneas, influenciadas pela nova visão da ciência, sobrepondo-se ao paradigma newtoniano-cartesiano.

Para esses paradigmas em conjunto, segundo Crema (1995, p. 53), a não fragmentação do conhecimento torna-se a principal meta da educação nas escolas. Para ele, “educar é facilitar e orientar o aprendizado no caminho do crescimento da pessoa como um todo”. A escola deve se perceber integrada/conectada com o planeta em todas as suas dimensões.

Essa perspectiva requer atenção especial da universidade, pois, na exposição de Forgrad (1999, p. 5):

A decorrência normal deste processo parece ser a adoção de nova abordagem, de modo a ensinar aos egressos a capacidade de investigação e a de “aprender a aprender”. Este objetivo exige o domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de modo a criar as condições necessárias para o permanente processo de educação continuada.

Desse modo, o ato de educar e aprender na complexidade deve incentivar um processo de autoconhecimento, de forma que escola, alunos e professores utilizem seus conhecimentos na busca de melhor qualidade de vida para si mesmo e para os outros, instigando a ação com responsabilidade.

A educação conservadora, denominada de bancária por Freire (2001), deve ser substituída por uma educação problematizadora, capaz de inserir o homem criticamente no mundo social. A educação deve fazer da “opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.” (FREIRE, 2001, p. 32).

Nesse sentido, para Freire (2000) e Freire e Shor (2000), o professor deve ser um militante da educação, alguém ativo na sociedade, com uma postura crítica e reflexiva, a favor da transformação social e de si mesmo. Como educador complexo, respeita e conhece a realidade dos alunos, valorizando suas contribuições para a construção do conhecimento, promovendo sua reflexão e formação política. Vê-se como um ser inacabado, em constante formação e transformação.

O docente universitário, na junção dos Paradigmas Holístico, Progressista e do Ensino com Pesquisa, deve ser um investigador da própria prática, da sua realidade e de seus alunos, mediando ações que instiguem a dúvida, a formulação de perguntas e a busca de respostas em parceria com os alunos, de forma criativa e reflexiva, tornando-se uma ponte entre eles e o conhecimento.

No contexto tecnológico da sociedade atual, com diversas fontes distribuidoras de informação e conhecimento, o professor universitário precisa saber mediar esses conhecimentos disponíveis aos alunos, de forma a torná-los profissionais competentes, mas, também, cidadãos conscientes. Isso exige do professor universitário um trabalho coletivo, com seus pares, que ultrapasse as fronteiras de sua disciplina, que reconheça o contexto do seu ensino, da sua produção e o de seus alunos. Esse processo, como evidenciam Cunha e Broilo (2008, p. 33), exige “[...] reflexão teórica e ousadia metodológica.”

Para Behrens (2006a, p. 20),

O professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente, necessita reconhecer que complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, que lacem novas atitudes para encarar a vida, que gerem situações de enfrentamento dos medos e das conquistas.

Torna-se claro, então, que o professor no ensino superior, além de ter a responsabilidade de formar profissionais, também tem o compromisso de contribuir para formação de “pessoas” que atuarão na sociedade, não somente numa profissão, mas como empreendedores sociais, cidadãos, membros de famílias que também interferirão na formação de outras pessoas e na construção de uma sociedade em constante movimento.

A universidade, antes de formar o profissional, deve formar o homem, em sua plenitude, entendendo o aluno como um ser que constrói sua própria história, sujeito de sua própria educação, sendo corresponsável pela construção do conhecimento e pela transformação da sociedade. O aluno, nesse plano inovador, participa da construção do conhecimento, dividindo com o professor a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso do grupo nas atividades e avaliações propostas. Reconhecido como sujeito no processo, o aluno é questionador, que age com criatividade, comprometido e envolvido com seu próprio processo de aprendizagem, que descarta o ler, decorar e repetir da visão conservadora.

Assim como o professor em sua formação deve compor redes de aprendizagem, num sentido de coletividade, o aluno também precisa aprender a trabalhar em equipe, num sentido de cooperação e colaboração, rompendo com o individualismo e a competição, comuns no

ensino superior. O aluno universitário precisa compreender que o sucesso individual leva ao sucesso coletivo e vice-versa.

Nessa concepção, a aula não é vista apenas como uma sequência de situações prescritas, lineares e previsíveis como pontua Franco (2011). Ao contrário, a aula é um espaço de construção do saber, de mediação do conhecimento, a partir da contextualização e da problematização da realidade, com a participação efetiva de professor e alunos, numa troca mútua, com momentos de produção individual e coletiva. Portanto, conforme a autora, a prática docente inovadora na universidade não se confunde com um acúmulo acrítico de procedimentos metodológicos ou técnicos, ao contrário, é uma prática refletida, séria, consciente e responsável. Por isso a prática pedagógica do professor universitário se organiza em tempos e espaços diversos:

tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo... (FRANCO, 2011, p. 164).

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 207, grifo do autor) complementam, afirmando que a aula “[...] não deve ser *dada* nem *assistida*, mas *construída*, *feita* pela ação conjunta de professores e alunos.” Logo, não se trata de apenas transmitir os conteúdos, mas de incentivar e mobilizar os alunos a terem um modo próprio de pensar, de questionar, de atuar social e coletivamente, interagindo entre si e com os professores.

Sendo assim, a aula deve adotar uma metodologia que incentive a autonomia, a criatividade e a criticidade, focada na interdependência entre professor e aluno e na interdisciplinaridade, objetivando ultrapassar o ensino conservador. As opções metodológicas na visão inovadora exigem uma atitude de ação-reflexão-ação, alicerçada pela contextualização, problematização e diálogo, tratando o aluno como único, e valorizando suas vivências e experiências anteriores. As estratégias de ensino devem estar coerentes com os novos papéis exigidos de professores e alunos, devendo adequar-se aos objetivos que se pretende alcançar.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1999, p. 27) tem presente essa concepção, como explicita, por exemplo, o artigo 9º:

c) [...] Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também

envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia [...]

d) Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos, que precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade.

Essa ideia vem ao encontro da necessidade de um enfoque globalizador no âmbito educativo, especialmente, do currículo dos cursos superiores. Para Zabala (2002), o enfoque globalizador no ensino é o caminho para a complexidade.

O currículo organizado em disciplinas e as disciplinas em semestres ou bimestres, como se encontra hoje no ensino superior, reflete a compartimentação do saber sob a influência do paradigma conservador da ciência, que leva o aluno a escolher entre um ou outro campo do conhecimento. Como coloca Zabala (2002, p. 18), “um setor considerável do campo epistemológico é construído como se o outro não existisse”, gerando uma divisão dos conteúdos que atende a determinados interesses, “em um corpo cada vez mais fechado de ‘especialidades’ disciplinares, o que gerou, de maneira explosiva, uma infinidade de saberes, cada um deles zeloso de sua identidade e independência.”

Na universidade, a inclusão de determinados conteúdos em alguma disciplina implica, muitas vezes, em suprimir outra disciplina por inteiro, uma ação quase sempre fruto do poder de determinados grupos de profissionais daquela área de conhecimento, resultado de conflitos e compromissos políticos, sem priorizar ou pensar nas necessidades formativas dos alunos. Essa situação acaba por gerar uma academia, um currículo que prioriza a formação de apenas profissionais e não de cidadãos, e que, “em vez de preparar indivíduos para compreender, julgar e intervir em sua comunidade de maneira responsável, justa, solidária e democrática, prepara-os no marco de uma profissão para a dependência em relação ao especialista e ao comportamento rotineiro e obediente do trabalho.” (ZABALA, 2002, p. 47).

A fim de superar essa organização fragmentada e reducionista, desconectada da realidade, o enfoque globalizador numa prática inovadora assegura que a metodologia adotada pelo professor, a organização da aula e a seleção dos conteúdos devem atender a princípios mais complexos do que aqueles provenientes da lógica cartesiana das disciplinas acadêmicas.

Ainda para o autor, no enfoque globalizador, “os conteúdos de aprendizagem sempre são os meios para conhecer ou responder a questões que uma realidade experiencial dos alunos proporciona: realidade que sempre é global e complexa.” (ZABALA, 2002, p. 28). Ou seja, sem recair numa proposta utilitarista, reconhece a realidade dos alunos como objeto

maior de estudo e do conhecimento, a associação da teoria e a prática, da escola com a vida, a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

A intenção não é descartar completamente as disciplinas, mas, como alerta Zabala (2002), o que se deve transformar é a forma de seleção de seus conteúdos e os instrumentos procedimentais e atitudinais que os professores utilizam para trabalhar esses conteúdos.

Sendo assim, a quantidade de informações e o acelerado ritmo da produção de novos conhecimentos da sociedade contemporânea não permite abordar todos os conteúdos de uma determinada área do conhecimento em apenas um ano ou semestre letivo. Essa situação exige que o professor instigue os alunos a aprender a aprender e que, juntos, aprendam a selecionar os conteúdos essenciais e onde buscá-los.

Portanto o novo paradigma exige relações interdisciplinares, recorrendo a métodos globalizados e uma profunda reflexão sobre o verdadeiro sentido desses instrumentos, para que o aluno possa resolver os problemas que a vida lhe coloca.

Percebe-se que uma metodologia inovadora, com um enfoque globalizador, constitui o caminho para a construção de um ensino universitário que atenda às necessidades do mundo atual, em sua complexidade. Nesse contexto inovador, os recursos tecnológicos⁹ tornam-se aliados do professor em sala de aula.

Ao eleger técnicas e estratégias que estejam de acordo com uma metodologia inovadora, os professores não podem rejeitar a contribuição dos recursos tecnológicos, especialmente, os informatizados. Numa sociedade do conhecimento, em que as informações e o próprio conhecimento se transformam com rapidez, os alunos também esperam que a escola corresponda a esse ritmo. Os alunos universitários se interessam por respostas rápidas, pesquisas síncronas, “flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e comunicação.” (MORAN, 2006, p. 29).

Para tanto, é necessário que o professor faça uso de metodologias que intercalem a linguagem oral, a linguagem escrita e a linguagem digital.

A tecnologia digital deve ser entendida como mais um instrumento a serviço do ensino e da aprendizagem na universidade, que proporciona a integração de movimento, luz, som, e imagem para subsidiar a aprendizagem. É um recurso informatizado que oferece uma rica variedade de uso, que pode diminuir distâncias e aumentar o alcance do trabalho do professor, enriquecer e ampliar os conteúdos trabalhados, auxiliar na produção de pesquisas e no acesso

⁹ Neste trabalho, os recursos tecnológicos compreendem o conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações “que permitem a aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados na forma de imagem, texto ou áudio” como conceitua Martínez (2004, p. 96).

às informações, desde as mais recentes às que já fazem parte da história, possibilitando múltiplas conexões, formando grandes redes de aprendizagem.

Entre esses recursos, a internet é uma ferramenta que está presente nas salas de aula, seja em aparelhos portáteis dos alunos, seja nos equipamentos de projeção disponíveis aos professores. Para Moran (2006, p. 53), a internet “[...] é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece.” O uso responsável e consciente desse recurso favorece também o trabalho cooperativo, a aprendizagem colaborativa e a comunicação, aproximando professores e alunos com maior flexibilidade de tempo, de espaço e de expressão.

Atualmente, como argumenta Sancho (2006), grande número de pessoas vive em um ambiente movido a tecnologia, com acesso irrestrito à informação, mas isso não garante que saibam convertê-la em conhecimento. Os recursos tecnológicos facilitam esse acesso às informações, mas o professor é quem precisa mediar, contextualizar, interpretar e provocar o questionamento desses dados, equilibrando “[...] a presença e a distância, a comunicação ‘olho no olho’ e a telemática.” (MORAN, 2006, p. 32).

Para Behrens (2006b), os recursos informatizados são ferramentas que estão em sintonia com uma prática pedagógica inovadora, desde que haja uma administração adequada dessas ferramentas, que supere o ensino conservador centrado no professor, para um ensino complexo centrado na aprendizagem do aluno.

Então, a inovação em sala de aula não se restringe ao uso de novos recursos como o computador e a internet, mas à forma como o professor deles se apropria e os utiliza, associados a uma postura teórica e metodológica que descarta a rigidez e o sectarismo. São instrumentos inovadores quando contribuem para a produção do conhecimento e não para sua reprodução. Para tanto, sua introdução na prática docente precisa se dar de forma refletida e planejada e não como mais uma “técnica” a ser operada ou como uma imposição da equipe de gestão da instituição.

Sendo assim, antes de “aprenderem” a trabalhar com as novas tecnologias ou eleger novas estratégias de ensino, os professores universitários necessitam compreender como os jovens e os adultos aprendem e revisarem sua maneira de ensinar, de forma a conectar os conteúdos e as aulas com a vida do aluno e suas necessidades profissionais futuras. Essa compreensão do processo educativo deve se dar na universidade com uma formação docente coerente e contínua, condizente com as exigências da contemporaneidade.

Dessa forma, o Paradigma da Complexidade torna-se um desafio para a universidade, de modo a buscar uma organização inovadora do processo educativo, que preconize,

efetivamente, a produção do conhecimento, a formação de um indivíduo completo e uma formação/ação docente crítica, transformadora e reflexiva.

Nesse plano, a avaliação deve ser uma constante na prática pedagógica do professor universitário, integrada à aprendizagem, no sentido de se conferir se está indo na direção certa, se seus objetivos estão sendo atingidos. No paradigma da complexidade, os resultados da avaliação devem ser estudados de forma que se tornem mobilizadores para os alunos, no sentido de fazer com que se envolvam por inteiro no processo de ensino-aprendizagem e, para os professores, no sentido de fazer com que utilizem os dados obtidos para organizar ou rever seu plano de ensino, sua ação pedagógica, como uma retroalimentação.

Para tal, os critérios avaliativos devem ser previamente discutidos e construídos com a participação dos alunos. Ao planejar e elaborar a avaliação, o professor deve considerar tanto o desempenho individual do aluno como o desempenho coletivo do grupo.

Dessa forma, o propósito da avaliação na complexidade, conforme salienta Zabala (1998), não é apenas o de atribuir uma nota ao trabalho ou ao desempenho do aluno (avaliação classificatória). Deve ser utilizada para facilitar o diagnóstico da aprendizagem, verificar o conhecimento dos alunos (avaliação diagnóstica), otimizar o processo de ensino-aprendizagem; identificar as causas das dificuldades e localizar as deficiências (avaliação formativa); interpretar resultados e reorganizar a ação educativa.

Então, segundo Behrens (2006a, p. 103), o portfólio, sendo “[...] tanto um modo de ensinar quanto um modo de avaliar [...]”, torna-se uma opção de procedimento avaliativo que vem a atender às exigências dessa nova visão paradigmática. Entende-se o portfólio, como explica Behrens (2006a), como uma coletânea organizada de todas as atividades realizadas pelo aluno, durante seu processo de aprendizagem, com objetivos e conteúdos definidos. Trata-se, então, de um registro sistematizado da produção dos alunos, durante determinado período de tempo, propiciando uma visão integral do processo educativo.

Ao final do período determinado, ou do programa, por meio do portfólio, os alunos podem observar “tudo” o que produziram e como produziram, de forma documentada em um sentido evolutivo. Sob a orientação do professor, poderão analisar o que aprenderam, o que não entenderam e o que podem melhorar. Ou seja, a avaliação por portfólio pode não somente servir como avaliação para o professor (da produção dos alunos e de seu próprio trabalho), mas também como uma autoavaliação para os alunos, gerando um instrumento de reflexão sobre sua própria aprendizagem.

Nesta perspectiva, a avaliação por portfólio, permite ao professor estabelecer um diálogo com o aluno, a partir das produções elaboradas e documentadas, discutindo seu

desenvolvimento obtido durante todo o processo, tendo uma ideia global da evolução da aprendizagem, evidenciando os caminhos que foram percorridos.

Por isso, para Behrens (2006a, p. 107), o portfólio:

supera a entrega de um trabalho acumulado, quando propicia a identificação dos avanços e dificuldades ou problemas no processo de aprendizagem e permite delinear intervenções que possibilitem superar individual e coletivamente essas situações ou problemas. Esse procedimento permite refletir e registrar os momentos que professor e alunos estão vivendo, discutindo e analisando o que estão fazendo e por que estão realizando determinadas atividades.

Nesse sentido, o procedimento avaliativo adotado deve ser combinado e explicado aos alunos, desde o início, para que saibam quais serão os critérios avaliativos adotados e as atividades que deverão compor o portfólio.

Sendo assim, a avaliação por portfólio descarta o processo avaliativo classificatório do modelo tradicional, baseado somente em provas de conteúdos decorados, e contempla uma avaliação contínua que privilegia o progresso, a produção individual e coletiva dos alunos, incentivando uma formação crítica e participativa. Nesse sentido, numa prática inovadora, a avaliação privilegia a produção e o compartilhamento do conhecimento, a colaboração, a tolerância, tendo como objetivo uma melhor qualidade de vida de professores e alunos.

Para tanto, é necessária uma organização. O planejamento do trabalho docente no ensino superior é um elemento organizador imprescindível, pois conjuga instituição, professor e aluno. Por isso, deve fazer parte da prática pedagógica diária do professor e, ao mesmo tempo, da universidade como um todo, na dimensão do projeto de desenvolvimento institucional, para que realmente cumpra sua função transformadora.

Entendendo o planejamento, de acordo com Menegolla e Sant'Anna (2000), como um conjunto de ações articuladas que pretendem a obtenção de um resultado, o planejamento, no exercício docente representa um guia, um direcionamento das ações do professor: de onde partir, de que forma vai proceder e aonde quer chegar, como um contrato didático como estabelece Behrens (2006a).

É necessário frisar que o professor não deve pensar num planejamento pronto, imutável e definitivo. Nesse sentido, conforme Zabala (1998) e Veiga (2000), o planejamento não pode ser compreendido de maneira desvinculada da especificidade da escola, da competência técnica e do compromisso político do educador e, ainda, das relações entre escola, educação e sociedade. O planejamento não é neutro, por isso planejar implica a reflexão do professor sobre sua própria prática, sobre sua concepção de mundo, de homem, de ciência, de educação, de sociedade.

Sendo assim, o preparo da aula pelo docente universitário comprometido com a efetiva aprendizagem do aluno, atendendo às exigências do paradigma atual, envolve o conjunto de saberes propostos por Tardif (2008) e Veiga (2000), que incluem o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do aluno real e concreto, o saber fazer e sua atitude frente ao trabalho como educador.

Observa-se que a postura do professor como um profissional da educação, o posicionamento do aluno como aprendente, os procedimentos metodológicos e os recursos que incluem o desenvolvimento da aula, seu planejamento e avaliação têm laços estreitos e estão intimamente articulados na prática pedagógica universitária, como um “ciclo” em movimento.

A concepção de prática pedagógica adotada nesta tese evidencia que, para consolidar o novo paradigma no Ensino Superior, exige-se uma prática pedagógica docente inovadora, que parta da reflexão e utilize metodologias que desenvolvam simultaneamente a razão, a cognição, a criatividade, a intuição, o sentimento. Que mobilize os saberes e o saber-fazer do professor, promovendo o ensino de conteúdos (vivos, reais e sociais), como denota Freire (2000), e, ao mesmo tempo, o diálogo no compartilhamento de ideias, informações, responsabilidades, a problematização e a conscientização da realidade, a cooperação e a colaboração entre professores e professores, entre professores e alunos e entre alunos e alunos. Ou seja, a prática pedagógica do professor universitário, voltada para a complexidade, deve ser transformadora.

Desse modo, uma prática pedagógica inovadora, que atenda às novas exigências da contemporaneidade, a partir do conceito de pedagogia universitária, que hoje busca legitimação no meio acadêmico, requer do professor preparação, isto é, uma formação pedagógica continuada, que supra seus interesses e necessidades. Por conseguinte, é essencial ao professor universitário “[...] problematizar e compreender as questões postas pelas práticas pedagógicas, analisar os conhecimentos que fundamentam os campos científicos de formação e atuação, bem como refletir sobre as formas de construção, apreensão e socialização.” (VEIGA, 2009, p. 78).

Nesse viés, a proposta da presente tese de uma formação pedagógica continuada tendo como base a reflexão dos professores sobre suas experiências e as teorias que as fundamentam, pretende apontar possibilidades e influenciar a prática pedagógica desses professores num sentido inovador.

Para tanto, elegeu-se a pesquisa-ação como caminho de pesquisa, e como a metodologia que melhor se adapta à proposta da presente tese.

4 A PESQUISA-AÇÃO COMO MODALIDADE DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

(NÓVOA, 1995, p. 26)

A autoria do primeiro trabalho de pesquisa-ação, de acordo com autores como Dionne (2007), Franco (2005), Kemmis e McTaggart (1992), Lima e Martins (2006), Rosa (2003) e Serrano (1994), atribui-se a Kurt Lewin⁹, nos Estados Unidos da América, na década de 1940.

Naquele momento histórico vivido pelos americanos, devido à Segunda Guerra Mundial, surgiu a necessidade de modificar certos comportamentos de determinados grupos sociais. Para resolver essa situação, conforme Dionne (2007, p. 26), Lewin criou a pesquisa-ação como um “[...] verdadeiro plano de ação social.” Para o autor, um dos projetos mais conhecidos de pesquisa-ação lewiniana objetivou modificar os hábitos alimentares dos americanos, diante da escassez de alguns alimentos no período de guerra, demonstrando que o discurso é menos eficaz que a ação para a indução de mudanças no comportamento humano.

Na década de 1950, segundo Serrano (1994), a pesquisa-ação foi deixada um pouco de lado como modalidade de investigação, mas, ganha força novamente na década de 1970 devido ao interesse pelo desenvolvimento do currículo; pela ampliação do conceito do professor como investigador de sua própria aula apresentado principalmente nos trabalhos de Lawrence Stenhouse e John Elliott; pela valorização da abordagem qualitativa para se pesquisar a realidade e pela crescente necessidade de articulação da teoria e da prática.

Nesse sentido, sem descartar a relevância da teoria, conforme Dionne (2007), Lewin aponta a importância da ação para uma mudança social e da implicação de pesquisador e sujeitos durante todo o processo, mostrando que a pesquisa-ação é centrada na prática, com a intenção de alterar uma dada situação ou problema social, a partir da realidade vivida.

Portanto a pesquisa-ação, como o próprio termo já indica, ao mesmo tempo em que permite a produção conhecimentos novos e originais (pesquisa), também permite a transformação, a solução de problemas e situações do dia a dia (ação), entrelaçando teoria e

⁹ Psicólogo social alemão que migrou para os Estados Unidos da América em 1933 e faleceu em 1947, aos 57 anos de idade.

prática, pois como salienta Dionne (2007, p. 68) “[...] a pesquisa-ação é definida como prática que associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação, para modificar uma dada situação e uma estratégia de pesquisa, para adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada.” Para o autor, a pesquisa-ação objetiva a particularidade da situação, mas sem perder de vista a totalidade de como é vivida.

A esse respeito, Elliott (2005; 2010) afirma que na educação o objetivo fundamental da pesquisa-ação é melhorar a realidade, ou seja, a prática dos professores, gerando seus próprios conhecimentos em vez de apenas aplicar conhecimentos produzidos por outros profissionais. A produção e utilização de conhecimentos se submetem à prática, estando condicionados a ela. Sendo assim, a pesquisa-ação para Elliott (2005, p. 71, tradução nossa) “resiste a tentação de simplificar os casos mediante abstrações teóricas, porém utiliza e inclusive gera teoria para iluminar de forma prática aspectos significativos do caso.”

Além de promover a unicidade entre teoria e prática, a pesquisa-ação é uma investigação colaborativa que surge a partir da necessidade do esclarecimento de problemas compartilhados por um mesmo grupo, como explicam Kemmis e McTaggart (1992).

Orientado também por esse princípio, Thiollent (2009, p. 16) conceitua a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Percebe-se que na perspectiva da pesquisa-ação, pesquisador e participantes têm papel ativo no decorrer de todo o processo de pesquisa, pois como assinalam as ideias lewinianas, a mudança acontece de forma mais efetiva, quando os participantes se envolvem ativamente no processo, quando ambos estão inseridos por inteiro na pesquisa-ação.

Sobre os papéis de pesquisador e participante, Dionne (2007, p. 50) explica que o pesquisador “enfrenta o desafio de atuar com base em regras metodológicas reconhecidas para garantir a cientificidade de sua abordagem.” Já o participante, ou ator, como identifica o autor, “deve promover uma reflexão sistemática na ação e estabelecer uma relação contínua de comunicações com o pesquisador.”

Nessa perspectiva dialética¹⁰ de investigação, a pesquisa-ação, como “[...] um procedimento de reflexão aplicada em virtude de uma situação em particular a modificar [...] implicada em um campo concreto em torno de um grupo de atores reais”, como destaca Dionne (2007, p. 48), torna-se uma modalidade de pesquisa adequada a esta investigação, já que parte, essencialmente, de uma prática social, na busca da transformação dessa mesma prática, exigindo a participação efetiva de todos os envolvidos, numa prática reflexiva, como anuncia Elliott (2010).

Desse modo, entendendo a pesquisa-ação como, concomitantemente, um instrumento de mudança e de formação, pretendeu-se desenvolver nesta pesquisa uma alternativa de formação pedagógica para o professor universitário, numa perspectiva reflexiva, constatando sua contribuição para o desenvolvimento profissional desses docentes e para uma mudança em sua atuação na construção de uma prática pedagógica inovadora no Ensino Superior. Assim, optou-se, neste trabalho, explorar a dimensão formativa da pesquisa-ação.

A potencialidade da pesquisa-ação no campo pedagógico numa dimensão formativa é destacada por Franco (2011, p. 172) quando esclarece que esse tipo de pesquisa estimula “formar sujeitos dentro de uma perspectiva emancipatória e, ao mesmo tempo, transformar as situações e os conhecimentos que as presidem.” Para a autora, nesse caso, o pesquisador tem a possibilidade de imergir na dimensão prática dos participantes do processo de pesquisa-ação e coletar dados e informações muito relevantes para produzir novos conhecimentos. Dessa forma, o pesquisador também se torna participante e os participantes se tornam pesquisadores.

Os participantes, ao serem também pesquisadores no processo de pesquisa-ação, baseiam-se em seu próprio envolvimento com o grupo para construírem novos conhecimentos de forma particular, mas inseridos num contexto coletivo de formação.

Realizar um processo de pesquisa-ação como explicam Kemmis e McTaggart (1992), é, necessariamente, desenvolver rigorosa e continuamente uma metodologia em uma espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Isto é, primeiramente, faz-se necessário planejar a ação que será realizada com a intenção de modificar uma determinada realidade. Em seguida, é preciso “agir”, colocar o plano de ação em prática. Num terceiro momento, a pesquisa-ação exige a observação crítica dos efeitos da ação realizada e, na sequência, a

¹⁰ Esta proposta de formação pedagógica pautada na reflexão está ancorada numa concepção dialética de pesquisa, no sentido de que, como afirma Frigotto (1999, p. 82), na perspectiva dialética, a prática social dos homens enquanto sujeitos históricos é o ponto de partida do conhecimento para se analisar criticamente a realidade. Ou seja, a dialética, na educação, busca a apropriação da realidade para se chegar ao saber, entendendo que “a atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento.” Bem como, uma abordagem dialética, compreende categorias como a contradição, totalidade/contextualização, transformação e a crítica.

reflexão a respeito dos efeitos e de todo o processo em si, para um novo planejamento, nova ação, nova observação e reflexão, sucessivamente.

O ciclo da pesquisa-ação, apresentado por Kemmis e McTaggart (1992), é semelhante às fases da pesquisa-ação sugeridas por Dionne (2007) e que foram adotadas no presente trabalho. O autor propõe que a pesquisa-ação, como uma modalidade de intervenção coletiva de desenvolvimento, segue quatro fases integradas principais: fase da identificação das situações iniciais, fase de projeção das ações, fase da realização das atividades previstas e fase de avaliação dos resultados obtidos. Essas fases compõem um processo dinâmico ou cíclico como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Ciclo de pesquisa-ação



Fonte: organizado com base em Dionne, 2007.

Cabe salientar que o processo de pesquisa-ação, como explicam Dionne (2007), Kemmis e McTaggart (1992) e Thiollent (2009), requer flexibilidade pois essa modalidade de pesquisa atua com pessoas reais, com situações concretas e não é possível prever todos os acontecimentos, devido à complexidade das situações sociais reais. Logo, essa sequência não é estática e nem linear, ao contrário, tem uma perspectiva evolutiva e dinâmica, sendo apenas uma referência, um roteiro para a organização, realização e descrição do processo, adaptando-se à realidade em questão, às circunstâncias, aos objetivos e aos participantes envolvidos.

A seguir serão apresentadas cada uma dessas fases e sua identificação com o processo de pesquisa realizado.

4.1 FASE DE IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

A primeira fase, de acordo com Dionne (2007), compreende o conhecimento da situação a ser modificada ou melhorada com um processo de pesquisa-ação. Em geral, trata-se de um conhecimento até mesmo intuitivo ou parcial, mas tem-se a convicção da necessidade da mudança de determinada situação real. É a fase de elaboração da problemática a ser resolvida.

A pesquisadora, autora deste estudo, como responsável pela coordenação pedagógica de docentes universitários de uma instituição de Ensino Superior, tem a possibilidade de acompanhar o trabalho diário desses professores e o seu desempenho assinalado na avaliação dos alunos. Em diversas situações, nota-se a carência pedagógica, no exercício docente desses profissionais, que, em sua grande maioria, são Bacharéis que exercem outra profissão além da docência. Os docentes universitários que são formados em um curso de Licenciatura, por vezes, também demonstram certa necessidade de uma formação pedagógica específica para atuar no Ensino Superior, pois sua formação inicial foi voltada, essencialmente, para a Educação Básica.

Essa carência pode ser observada, comumente nos comentários dos alunos, em especial, nas avaliações que fazem dos professores. Comentários, como, por exemplo, “o professor entende do conteúdo, mas não sabe ensinar”, “o professor não domina a turma”, ou seja, o professor detém os conhecimentos técnico-científicos também necessários para lecionar as disciplinas específicas de sua área de formação inicial, mas não possui conhecimentos pedagógicos para realizar a transposição didática desse conteúdo, isto é, para fazer acontecer a “aprendizagem” dos alunos.

Essa situação leva as instituições de ensino superior, que é o caso da Instituição da pesquisadora, a repensarem alternativas de formação para seus professores, a fim de suprir essa necessidade, preocupando-se com a formação pedagógica e com o desenvolvimento profissional docente.

A necessidade de melhoria da prática pedagógica desses professores gerou a problemática, foco dessa tese: **Como a formação pedagógica, numa perspectiva reflexiva, pode contribuir para o desenvolvimento profissional do docente universitário e quais as possíveis repercussões dessa formação, segundo os próprios professores, para uma prática pedagógica inovadora?**

A partir da elaboração da problemática e com o apoio da Instituição *locus* da pesquisa, durante o processo de Avaliação Institucional, realizado em novembro do ano de 2010 (do

qual 64 professores do quadro docente atuante da Instituição participou efetivamente), 49 professores responderam a um questionário¹¹ estruturado que foi elaborado com o objetivo de diagnosticar, de forma inicial, as expectativas, disponibilidade e preferências dos professores para participar de uma formação pedagógica.

Os resultados obtidos apontaram que dos 49 professores que responderam ao questionário de diagnóstico, 32 afirmaram ter interesse em participar de um curso de formação pedagógica. Desses 32 professores, 17 preferiam que o curso acontecesse de forma semipresencial (encontros presenciais mensais com atividades via internet) e 26 professores responderam que os encontros presenciais deveriam ocorrer no sábado pela manhã.

Em relação aos temas a serem abordados, 26 professores interessaram-se por tratar de metodologias inovadoras e 13 professores interessaram-se pelas relações interpessoais (relação professor/aluno, professor/professor; aluno/aluno, etc.). A respeito da organização do curso, 17 professores opinaram que preferiam que os encontros ocorressem em forma de oficinas, 13 professores optaram por palestras e 14 professores preferiram a formação de grupos de discussão (troca de experiências).

Como a pesquisa-ação parte de uma situação concreta a ser alterada, a partir do levantamento elaborado com essa identificação inicial, passou-se ao planejamento da formação pedagógica dos professores, para o desenvolvimento do processo de pesquisa-ação.

4.2 FASE DE PROJETAÇÃO DAS AÇÕES: PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO

Essa fase compreende, conforme Dionne (2007), a proposição e o planejamento de ações com vistas a solucionar a situação problemática elaborada na primeira fase, principiando a elaboração dos objetivos da pesquisa-ação.

Sendo assim, definiu-se como objetivo geral da investigação: **Analisar a contribuição da formação pedagógica, numa perspectiva reflexiva, para o desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Superior e as possíveis repercussões dessa formação para uma prática pedagógica inovadora dos professores de uma instituição pública municipal de União da Vitória/PR.**

Como objetivos específicos foram elencados:

- a) Analisar a formação pedagógica como componente do desenvolvimento profissional do docente do ensino superior;

¹¹ Ver Apêndice A – Questões para Diagnóstico de Formação Pedagógica para Professores Universitários.

- b) Analisar o processo reflexivo como elemento da formação pedagógica de professores universitários;
- c) Indicar pontos norteadores relevantes para a formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior.

O processo proposto para a pesquisa-ação envolveu:

- a) a realização de entrevistas com professores pesquisadores portugueses;
- b) a elaboração da proposta de formação pedagógica na instituição de Ensino Superior.

4.2.1 Entrevistas com professores pesquisadores portugueses que propõem o trabalho reflexivo na docência

As pesquisas já realizadas dos estudos produzidos no Brasil, relacionados à problemática, foco deste projeto de pesquisa, conduziram a buscar também experiências que são realizadas em outras universidades, como na realidade europeia, em especial, a portuguesa e, como estas experiências podem contribuir para a formação de professores universitários brasileiros, pois como salienta Esteves (2008, p. 108), o desenvolvimento de programas/propostas de formação pedagógica, envolvendo docentes de diversas instituições (nacionais ou estrangeiras) pode ser “estímulos importantes para a construção da excelência pedagógica do ensino superior.”

Com esse intuito, a pesquisadora recebeu uma bolsa de estudos fornecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) – Bolsa Doutorado Balcão (Sanduíche), para cumprir um estágio doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), durante quatro meses, no período de 9 de fevereiro a 8 de junho do ano de 2011, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Manuela Franco Esteves.

O estágio ocorreu por meio do Termo de Cooperação Técnica, Científica e Cultural¹², firmado entre a Universidade de Lisboa e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) no Brasil. A partir do objetivo geral da pesquisa, o estágio no IEUL teve como objetivos específicos:

- a) Realizar um aprofundamento teórico e metodológico a partir da análise das produções, publicações e experiências portuguesas na área de formação de professores e desenvolvimento profissional docente;

¹² Ver Apêndice B - Termo de Cooperação Técnica, Científica e Cultural.

- b) Conhecer e analisar as experiências de universidades portuguesas na formação de professores universitários no intuito de contribuir para a pesquisa e ações brasileiras;
- c) Entrevistar e coletar informações a respeito das vivências de coordenadores e professores universitários portugueses envolvidos nos processos de formação e desenvolvimento profissional;

A partir dos objetivos propostos para o estágio e em comum acordo com a Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens (Orientadora brasileira) e Prof.^a Dr.^a Manuela Esteves (Coorientadora estrangeira), estabeleceu-se um plano de atividades que foi realizado durante os quatro meses de estágio doutoral:

- a) Participação no grupo de pesquisa “Desafios teóricos e práticos da pedagogia universitária em Portugal e no Brasil”, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Manuela Esteves;
- b) Sessões de pesquisa teórica acerca da formação de professores e da formação de professores universitários;
- c) Pesquisa teórica e de campo sobre a pesquisa-ação enquanto metodologia de pesquisa nas investigações portuguesas;
- d) Pesquisa nas universidades existentes em Lisboa e proximidades sobre os programas/ações desenvolvidos para a formação dos professores universitários;
- e) Entrevistas com coordenadores e com professores participantes dos programas de formação das universidades pesquisadas;
- f) Participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos.

Entre as atividades realizadas durante os estudos no exterior, destaca-se nessa seção do trabalho o contato com professores universitários portugueses, reconhecidos especialistas e investigadores no âmbito da formação de professores e com estudos no âmbito da formação de professores universitários, para conhecer suas experiências e sugestões com relação a essa temática. Para tanto, foram agendadas e realizadas entrevistas semiestruturadas com estes professores investigadores, orientadas por um guião¹³, as quais foram gravadas para análise e utilização na pesquisa, conforme a autorização dos entrevistados¹⁴.

Essa fase de entrevistas, como se pode perceber no Quadro 2, incluiu a pesquisa não somente em universidades de Lisboa (Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa

¹³ O guião constitui-se em um roteiro de entrevista criado por Estrela (1986) e comumente adotado em pesquisas portuguesas. Ver Apêndice C – Guião de Entrevista com Professores Portugueses.

¹⁴ Os professores entrevistados foram identificados no presente trabalho com o consentimento fornecido por escrito pelos próprios professores. Ver Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

e Universidade Católica Portuguesa), mas também com professores da Universidade de Aveiro, da Universidade do Porto e Universidade do Minho, devido à constatação de experiências, projetos e estudos realizados sobre a formação de professores e, especialmente, a formação dos docentes universitários nessas Universidades.

Quadro 2 – Relação de professores investigadores portugueses entrevistados

Instituição	Entrevistado	Atuação Profissional
Universidade de Lisboa (UL)	1. Prof. ^a Dr. ^a Manuela Esteves	Professora do IEUL, pesquisadora das áreas de Currículo e de Formação de Professores.
	2. Prof. Dr. António Nóvoa	Reitor da UL, pesquisador das áreas de História da Educação, Educação Comparada e Formação de Professores.
	3. Prof. ^a Dr. ^a Ângela Rodrigues	Professora do IEUL, pesquisadora das áreas de Currículo e de Formação de Professores.
	4. Prof. ^a Dr. ^a Maria Teresa Estrela	Professora Catedrática do IEUL, pesquisadora das áreas de Currículo e de Formação de Professores.
	5. Prof. ^a Dr. ^a Ana Paula Caetano	Professora do IEUL, pesquisadora das áreas de Currículo e de Formação de Professores.
Universidade Nova de Lisboa (UNL)	6. Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Rosado Pinto	Diretora do Departamento de Educação Médica da Faculdade de Ciências Médicas da UNL.
Universidade Católica Portuguesa (UCP - Lisboa)	7. Prof. ^a Dr. ^a Maria do Céu Roldão	Professora da UCP, pesquisadora e consultora da área de Formação de Professores.
	8. Prof. Dr. Rodrigo Queiroz e Melo	Professor e Membro do Conselho de Direcção da Escola de Lisboa da Faculdade de Direito da UCP. Coordena a reforma curricular e a avaliação da escola.
Universidade de Aveiro (UA)	9. Prof. Dr. José Tavares	Professor Catedrático jubilado da UA, pesquisador da área de Formação de Professores. Coordena uma linha de investigação do CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional) sobre “Docência e Inovação no Ensino Superior”.
	10. Prof. ^a Dr. ^a Isabel Alarcão	Professora Catedrática da UA (aposentada), pesquisadora da área de Formação de Professores.
Universidade do Porto (UP)	11. Prof. Dr. Rui Trindade	Professor da UP, pesquisador da área de Formação de Professores.
	12. Prof. ^a Dr. ^a Preciosa Fernandes	Professora da UP, pesquisadora das áreas de Currículo e de Formação de Professores.
	13. Prof. ^a Dr. ^a Ana Mouraz	Professora da UP, pesquisadora da área de formação de professores. Pertence ao Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA) que é uma organização conjunta da Faculdade de Engenharia e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP, que se dedica à formação dos professores universitários.
	14. Prof. ^a Dr. ^a Carlinda Leite	Professora Catedrática da UP, membro do CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) onde tem desenvolvido e coordenado vários projetos no âmbito da formação de professores. Na UP esteve na origem e coordenação do GIIPUP (Grupo de Investigação e Intervenção Educativas) que constituiu uma das primeiras experiências formais de formação de professores do ensino superior para o exercício da docência.

Universidade do Minho (UM)	15. Prof. ^a Dr. ^a Flávia Vieira	Professora e coordenadora dos Mestrados em Ensino e do Estágio Profissional da UM, pesquisadora das áreas de formação de professores, supervisão pedagógica e pedagogia para a autonomia. Coordenou projetos de formação de professores da UM.
----------------------------	---	--

Fonte: a autora, 2011.

As entrevistas dos pesquisadores portugueses¹⁵, juntamente com a literatura consultada, formaram o aporte teórico do trabalho, orientando a concepção e a organização da formação pedagógica. As questões do guião de entrevista serviram como dimensões de categorização dos dados.

Foram destacadas três dimensões de categorização: a percepção em relação à formação do docente do Ensino Superior; a formação pedagógica para a docência universitária e dispositivos de formação pedagógica. A partir dessas dimensões foram elencadas categorias e respectivos elementos definidores que serviram para direcionar o desenvolvimento da pesquisa-ação.

A primeira dimensão de categorização, a percepção em relação à formação do docente do Ensino Superior, tem como categorias: a realidade e a organização universitária e a avaliação institucional.

Os professores, em unanimidade, destacaram que a discussão a respeito da formação dos professores universitários é ainda recente em Portugal e que surgiu, em grande parte, devido à **realidade e a organização universitária** atual influenciada por dois fatores principais: à implantação do processo de Bolonha¹⁶ e à mudança de contexto da própria instituição universitária.

De acordo com os Professores Investigadores, o processo de Bolonha apresenta um novo paradigma para o ensino universitário, exigindo que as universidades europeias substituam “*o paradigma do ensino para o paradigma da aprendizagem*”, como explica a

¹⁵ As falas destacadas das entrevistas são apresentadas em itálico e em entre aspas para diferenciá-las do restante do texto e de citações das obras consultadas, muitas vezes dos próprios professores que se envolveram na pesquisa. Os textos das entrevistas gravadas foram revistos pelos professores entrevistados a fim de evitar possíveis falhas de transcrição.

¹⁶ A Declaração de Bolonha é um documento assinado por ministros da educação de 29 países europeus (dentre eles, Portugal), em 29 de junho de 1999, em Bolonha na Itália. Com a assinatura da declaração, os 29 países acordaram em, até 2010, tornar o ensino superior europeu um espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados. Além de alterar a política do ensino superior e a estrutura curricular dos cursos, o processo de Bolonha exige uma mudança de paradigma de formação. Exige que é preciso centrar-se nas competências a serem desenvolvidas pelos alunos, centrando-se nos interesses da sociedade e nos meios tecnológicos disponíveis (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

entrevistada Prof.^a Dr.^a Carlinda Leite (2011). Isso quer dizer que o processo de Bolonha aponta que o centro do processo ensino-aprendizagem não é mais o professor e, sim, o aluno.

No contexto da universidade, os Professores Investigadores apontam como elementos que interferem na organização universitária a democratização do ensino superior e os processos de avaliação institucional que incluíram a avaliação de desempenho dos professores universitários.

Sobre a democratização do ensino, para a entrevistada Prof.^a Dr.^a Flávia Vieira (2011), a abertura do ensino superior inseriu uma maior quantidade de alunos em sala de aula, com interesses diversos, ou seja, o perfil do aluno universitário hoje é um perfil diferente do que se tinha há algum tempo. A esse respeito, em sua entrevista, a Prof.^a Dr.^a Manuela Esteves (2011) afirma que:

tradicionalmente a universidade formava apenas uma elite, estudantes que provinham todos de um mesmo grupo socioeconômico, sociocultural e, portanto, tinham objetivos e perspectivas de vida muito idênticas e procuravam todos bastante o mesmo na universidade. Evoluímos para uma situação que é nossa contemporânea em que felizmente as universidades se democratizaram, não apenas na quantidade de estudantes que acedem a elas, mas, também, na diversidade destes estudantes, portanto uns com projeto de vida muito claros, outros a procura ainda de que seja a própria universidade a ajudá-los a perspectivar o que podem vir a fazer da vida deles. [...] de outras culturas que não da cultura dominante, de famílias com pouco ou enfim, nenhuma escolarização, com tudo o que isso implica no modo como foram sendo educados até chegarem na universidade e nós hoje somos confrontados regularmente com esta diversidade e com a necessidade também de garantir a qualidade, da formação isto é, a democratização não pode ser acompanhada de uma perda de qualidade [...].

Outra categoria apresentada é a **avaliação institucional** marcada pela avaliação de desempenho docente como elemento definidor. A avaliação institucional é denominada em Portugal como inquéritos respondidos pelos alunos, a Prof.^a Dr.^a Teresa Estrela (2011), relata que acompanhou o resultado de algumas dessas avaliações na universidade na qual atua, e notou que os alunos reconheciam a competência científica e o domínio do conteúdo dos professores, mas apontavam que faltava uma preparação pedagógica desses professores. Por isso o entrevistado Prof. Dr. Rodrigo de Mello (2011) explica que a avaliação de desempenho docente, com enfoque nas metodologias utilizadas pelos professores pode servir como um instrumento para mostrar aos professores o que a Instituição espera deles e, também, “*pode criar estímulos à alteração das práticas*”, explica o entrevistado.

Esses fatores vêm ao encontro da segunda dimensão de categorização que compreende a formação pedagógica para a docência universitária. Essa dimensão tem como categorias a constituição de uma profissionalidade docente universitária e o papel do conhecimento pedagógico no exercício docente.

Para a entrevistada Prof.^a Dr.^a Teresa Estrela (2011), a **profissionalidade docente** é o “conjunto de saber-fazer e saberes exigidos pelo exercício profissional e orientado por um ideal que constitui o profissionalismo.”. A Prof.^a Dr.^a Manuela Esteves (2011), em sua entrevista, complementa que a profissionalidade docente no ensino superior comporta a “[...] discussão pedagógica no que respeita ao que é a profissão docente, quais são as funções que lhe cabem e que competências são necessárias para desempenhar cada uma dessas funções.”

A consciência da profissionalidade, de acordo com a opinião do Prof. Dr. Rui Trindade (2011), levaria os professores do ensino superior a perceberem “[...] que também têm que assumir funções como docentes, não por acidente, mas como obrigação e compromisso.”

Consoante essas concepções, a entrevistada Prof.^a Dr.^a Ângela Rodrigues (2011) explica que, em sua opinião, a profissionalidade do professor universitário deveria estar relacionada à capacidade:

[...] de fazer adquirir ao aluno o conhecimento de sua área disciplinar e, ao mesmo tempo, abrir as perspectivas pra ele ser capaz de, entrando na investigação ou não entrando na investigação, ter uma atitude de pesquisa a vida inteira e de formação a vida inteira e isto, eu acho que é uma profissionalidade que implica que ele tenha conhecimento de um conteúdo, que ele seja capaz de o dar, de o disponibilizar, mas, ao mesmo tempo, que tenha uma ideia pedagogicamente fundamentada sobre como é que ao longo da vida nós nos apropriamos de saberes sem professores.

Percebe-se que, para os entrevistados, a profissionalidade docente envolve competências, saberes específicos e particulares a essa profissão, que estão relacionados com o conhecimento pedagógico como exposto na terceira seção deste trabalho.

Nesse sentido, a respeito do **papel do conhecimento pedagógico no exercício docente** e na constituição da profissionalidade docente universitária, os professores entrevistados afirmam que ainda há certa rejeição dos professores universitários em relação à “pedagogia”, pois estão muito calcados na ideia de que para ensinar é preciso apenas saber o conteúdo. Consideram que, sem saber, não se pode mesmo ensinar, mas alertam que também é preciso saber como ensinar, descobrir a melhor forma de os alunos aprenderem determinado conteúdo.

Nessa perspectiva, os professores portugueses ressaltam o conhecimento pedagógico como sendo tão importante quanto o conhecimento científico da área a ser ensinada. Porém os entrevistados, em geral, destacam que é conhecimento pedagógico que identifica o profissional como professor, é o conhecimento específico da docência, como se pode observar na fala do Prof. Dr. Rui Trindade (2011):

é o conhecimento pedagógico que confere singularidade à definição da docência como uma profissão [...] É um conhecimento que nos é próprio, quer dizer, é um conhecimento que nos deverá permitir transitar de uma ação profissional ingênua para uma ação profissional informada.

Nessa questão, os professores entrevistados, fazendo uma análise entre a profissionalidade docente na educação básica e no ensino superior, expõem que há um núcleo comum que é o ensino, isto é, seja na educação básica ou o ensino superior, os professores precisam ter a competência pedagógica e também o domínio do conteúdo que se está a ensinar, o que muda, é o contexto e os objetivos do ensino.

Em relação ao ensino, um dos elementos distintos da educação básica e do ensino superior, é o nível de desenvolvimento dos alunos. Sobre essa questão, a entrevistada Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Roldão (2011) expõe que o modo de ensinar na universidade não deve ser o mesmo da escola básica. Acredita que no ensino superior não se precisa enfatizar tanto o desenvolvimento do aluno, pois “[...] já não estamos com pessoas em desenvolvimento, já estamos com pessoas adultas, mas que têm um percurso de vida que temos que conciliar.” Complementa que o objetivo da educação básica é fazer com que os alunos aprendam o essencial, no ensino superior é conseguir com que os alunos aprofundem os conhecimentos trabalhados.

A entrevistada Prof.^a Dr.^a Teresa Estrela (2011) também explica que o sentido de responsabilidade com relação ao desenvolvimento dos alunos no ensino superior é diferente do que como ocorre no ensino básico:

O professor universitário restringe-o mais aos aspectos cognitivos, ao desenvolvimento das capacidades e das atitudes e das competências que permitirão depois o aluno do ensino superior ser talvez um bom investigador, um bom profissional ou um bom divulgador das suas matérias. No ensino não universitário há mais explicitada uma responsabilidade até ética no desenvolvimento dos alunos e não só ética como também sócio-afectiva [...].

Observa-se também, nas entrevistas, que o que distingue a profissionalidade do docente universitário em relação ao professor da educação básica é a estreita relação entre a investigação e o ensino, como afirma a Prof.^a Dr.^a Teresa Estrela (2011):

De acordo com as missões da universidade, o professor universitário tem que, não só aprofundar o seu saber, como ser capaz de construir novo saber. E esse novo saber deveria incluir o saber pedagógico, isto é, o saber comunicar, divulgar e adaptar essa comunicação à heterogeneidade dos públicos a que se dirige.

Sobre o compromisso com a pesquisa, os professores investigadores entrevistados afirmam que o professor universitário, em geral, é prestigiado socialmente e em termos de progresso na carreira, pelas publicações que realiza, pelo conhecimento que produz. Ou seja, o docente universitário, em Portugal, ainda é mais valorizado por ser um investigador, pelos artigos que publica e não por seu desempenho pedagógico em sala de aula.

A entrevistada Prof.^a Dr.^a Ângela Rodrigues (2011) salienta que as instituições de ensino superior e seus docentes precisam compreender que “*Ensinar não é só divulgar, quer dizer quando eu divulgo, eu escrevo um artigo, quem me lê que aprenda se quiser, agora, no ensino não é bem isto, é um pouco mais do que isto.*”

Nessa medida, de acordo com a entrevistada Prof.^a Dr.^a Manuela Esteves (2011), a docência universitária “*tem que assentar, quer em competências de investigação, quer em competências pedagógicas.*”

O entrevistado Prof. Dr. José Tavares (2011) anuncia que é necessário entender o professor do ensino superior como um profissional docente e não apenas como um investigador.

A terceira dimensão de categorização denominada de dispositivos de formação pedagógica para o docente universitário, compreende como categorias a concepção da formação, a dinâmica coletiva e reflexiva da formação e o apoio institucional para a formação.

A respeito da **concepção da formação**, todos os professores entrevistados concordam que um programa de formação de professores universitários não pode sustentar-se numa visão tradicional e aplicacionista de formação (paradigma conservador), na qual os professores participam de cursos de curta duração, ministrados por especialistas para lhes dizer “como é que têm que fazer”, para falar sobre algo que não atende a suas necessidades reais. Essa estruturação, segundo a entrevistada Prof.^a Dr.^a Flávia Vieira (2011), “[...] não é a forma de

provocar uma mudança mais sustentável ao longo do tempo.” Ainda conforme a entrevistada, esse tipo de formação tem muito pouco valor se não for acompanhado de outras dimensões.

Por conseguinte, os professores investigadores entrevistados salientam que uma formação para o professor universitário deve partir, necessariamente, dos interesses, da realidade concreta desses professores, das situações, das dificuldades enfrentadas, problematizando as suas práticas, num constante processo reflexivo (paradigma inovador).

A Prof.^a Dr.^a Patrícia Rosado Pinto (2011) afirma que no ensino superior a “[...] *formação pedagógica tem que estar a serviço do ensino do domínio científico.*” Para a entrevistada, a pedagogia no ensino superior deve ser apresentada aos docentes como uma ferramenta útil para ensinar seus conteúdos para que seus alunos aprendam melhor. Enfatiza que “[...] *só se aprende aquilo que é significativo e só é significativo aquilo que nos é útil.*”

Nessa perspectiva, a entrevistada Prof.^a Dr.^a Teresa Estrela (2011) expõe que os professores universitários “[...] *não querem grandes formulações teóricas que sintam desligadas de sua realidade, querem centrar-se na sua realidade para, então, a partir dela recolher os instrumentos teóricos que lhe permitam pensá-la.*”

A entrevistada Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Roldão (2011) salienta que a formação pedagógica de professores universitários precisa ser *“alguma coisa que se encaixe na vida cotidiana da instituição e que se configure em torno de resultados com utilidades práticas na docência [...].”*

Para a professora entrevistada, Prof.^a Dr.^a Isabel Alarcão (2011), assim como é um consenso no campo educacional que a aprendizagem, para ser significativa para o aluno, precisa partir da realidade, o mesmo princípio precisa ser considerado para os professores, por isso frisa que: “[...] *se estamos a lidar com professores que são investigadores é muito bom partir de problemas.*”. E complementa que é preciso “[...] *incentivar os mecanismos que eles adotam na investigação nas suas áreas científicas, para com esse mesmo espírito de indagação, se debruçarem sobre o seu ensino.*”

Porém conforme a segunda categoria, os professores investigadores entrevistados alertam que a **reflexão**, o debate, o **trabalho coletivo** e a partilha entre os professores a partir de suas experiências docentes precisam estar calcados em um referencial teórico que servirá como apoio às discussões. A entrevistada Prof.^a Dr.^a Preciosa Fernandes (2011) afirma que *“a aprendizagem, o conhecimento tem que ser feita/construído nessa relação, porque não se reflete no vazio, sem conhecimento, sem conteúdo.”*

O professor entrevistado Prof. Dr. António Nóvoa (2011) coloca que é preciso que a universidade e o docente tenham

a capacidade de poder instituir grupos de reflexão com os outros colegas, de poder ter momentos de reflexão sobre o trabalho, ter momentos em que as pessoas fazem inquéritos aos estudantes e perguntam as opiniões dos estudantes e procuram trabalhar sobre estas suas opiniões, ter a capacidade de poder ter contato com novas tecnologias, com coisas que funcionem. Pra mim, um programa de formação não é propriamente organizar um curso, organizar um semestre, é tentar encontrar uma rotina de funcionamento, de trabalho em que possa haver dentro da universidade pessoas que possam ajudar cada um dos professores neste percurso.

A entrevistada Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Roldão (2011) expõe que um dispositivo de formação pedagógica de professores universitários, além de funcionar como um grupo de discussão, de reflexão sobre o contexto e as práticas dos docentes, conduzido por alguém responsável por organizar o processo, deveria ter duas intencionalidades principais. Uma primeira intenção seria romper com a disciplinaridade, de forma que os professores se sintam pertencentes a um grupo, de forma que o fundamento pedagógico se torne algo comum entre todos, discutido conjuntamente, independentemente das áreas de conhecimento.

Outra intenção da formação pedagógica apontada por Roldão (2011) é a promoção de parcerias de trabalho docente, nas quais os professores universitários se envolvam em atividades e tarefas comuns, trabalhando em equipe, como a realização de pesquisas, de seminários, de aulas, de projetos com os alunos, entre outros.

A entrevistada Prof.^a Dr.^a Preciosa Fernandes (2011) defende que uma formação pedagógica no ensino superior, sobretudo,

[...] deve se assentar num modelo que fomente a construção coletiva do conhecimento e essa construção coletiva do conhecimento só se faz pelas vias da construção dos espaços das partilhas, de debates, de reflexão e de sistematização.

Os professores entrevistados apregoam que, como a investigação é um elemento inerente à atividade docente no ensino superior, um programa de formação docente nesse nível de ensino precisa aproveitar esse viés, instigando os professores universitários “*a olhar para o seu trabalho pedagógico com a mesma curiosidade com que olham para os fenômenos de seu campo científico*”, como explica a entrevistada Prof.^a Dr.^a Manuela Esteves (2011).

A esse respeito, o entrevistado Prof. Dr. António Nóvoa (2011) complementa que “*da mesma maneira que nós temos seminários de discussão científica sobre temas científicos, também me parece normal que haja seminários para a discussão de temas pedagógicos [...].*”

A experiência dos docentes, suas vivências no cotidiano da sala de aula, é citada pela grande maioria dos entrevistados como uma componente essencial no processo de formação pedagógica. De acordo com a entrevistada Prof.^a Dr.^a Flávia Vieira (2011):

se o curso integrar mais experiências profissionais [...] isso não só beneficia directamente os alunos com quem nós trabalhamos, mas também beneficia a nós porque nos obriga a pensar sistematicamente sobre aquilo que estamos a fazer, motiva-nos a fazer leituras sobre isso, etc.

Para a entrevistada Prof.^a Dr.^a Manuela Esteves (2011), como subsídio para compor um programa de formação do professor universitário, além das expectativas dos docentes, também se deve levar em consideração a avaliação que os estudantes fazem da instituição e dos professores, bem como o projeto de desenvolvimento da instituição universitária. Sobre esse aspecto, a Prof.^a Dr.^a Ana Paula Caetano (2011), em sua entrevista, afirma que a formação pedagógica do docente universitário deveria ser organizada *“de acordo com as características das universidades, das próprias áreas [...] não é só uma coisa conceitual, teórica, abstrata, mas fazer uma coisa que seja articulada com seu trabalho.”*

Os entrevistados ressaltam que a flexibilidade e o princípio de se partir das necessidades dos docentes não excluem uma estruturação e sistematização do processo formativo. Para as entrevistadas Prof.^a Dr.^a Preciosa Fernandes (2011) e Prof.^a Dr.^a Ana Paula Caetano (2011), por exemplo, inicialmente, deve haver alguém que se responsabilize por organizar os temas e os materiais de estudo, apreender os interesses do grupo, provocar as discussões, entre outras, a quem denominam de “formador”.

Observa-se, nas entrevistas, que a ideia central da formação pedagógica para professores do ensino superior, como explica a entrevistada Prof.^a Dr.^a Flávia Vieira (2011), é *“[...] associar coisas que tradicionalmente estavam distanciadas: o ensino, a investigação e o desenvolvimento profissional.”*

De acordo com os professores investigadores entrevistados, o professor universitário precisa perceber que não é necessário deixar de fazer suas pesquisas para se dedicar às questões pedagógicas e vice-versa. O seu próprio ensino, sua prática pedagógica pode e deve ser objeto de reflexão, de estudo, de investigação e gerar novos conhecimentos. Ao fazer isso, está investindo em seu próprio desenvolvimento profissional; por meio da integração do ensino, da investigação e da aprendizagem pode crescer profissionalmente. Mas, para tal, é preciso o envolvimento dos professores universitários.

Sobre a questão de como envolver os professores numa formação pedagógica, os professores investigadores entrevistados concordam que existem basicamente duas vias: uma via institucional e uma via da própria organização da formação.

Os professores entrevistados acreditam que o dispositivo de formação pedagógica precisa ter o **apoio institucional**, mas que o ideal é que a instituição incentive a formação de modo que a participação dos professores na formação pedagógica seja voluntária, pois, segundo a entrevistada Prof.^a Dr.^a Carlinda Leite (2011) “[...] *ninguém consegue formar ninguém se a pessoa não quiser ser formada.*”

Contudo sugere-se, nas entrevistas, que a formação pedagógica poderia começar por uma exigência institucional e, à medida que os docentes perceberem que o conhecimento pedagógico é importante e útil, que os auxilia, e facilita o ensino dos conteúdos científicos aos alunos, vão sentindo a necessidade de refletir cada vez mais sobre sua prática e começam a procurar, voluntariamente, o processo de formação pedagógica. A entrevistada Prof.^a Dr.^a Ângela Rodrigues (2011), baseada em sua experiência com a formação de professores, relata que “[...] *é interessante constatar que quando são confrontados com algumas práticas e alguns dispositivos reconhecem que estas práticas e estes dispositivos de teor pedagógico lhes são úteis.*”

O apoio institucional, na opinião da Prof.^a Dr.^a Ângela Rodrigues (2011) deveria ser no sentido de fazer com que o professor entendesse

[...] por um lado, que isso é bom pra mim, mas é preciso que eu também percebesse que quem me governa, quem me gere, quem me paga, quem me comanda também reconhece que é bom eu ir, que é bom eu ter ido e que essa articulação entre eu ter ido porque me aproprio de um saber novo e reconhecerem que tenho saber novo e que agora posso ser melhor, funciona.

Porém, o entrevistado Prof. Dr. Rui Trindade (2011) alerta que o apoio institucional deve ser o de proporcionar condições para que o projeto de formação se desenvolva e não o de controlar a discussões e as reflexões dos professores no decorrer da formação. Para o entrevistado, a instituição deveria:

intervir, animando a reflexão, confrontando-nos com os problemas, mas respeitando a margem de autonomia profissional que aos professores diz respeito e permitindo que sejam os professores a encontrar soluções exequíveis e consequentes no que à sua autoformação diz respeito.

Entre as condições que a instituição deveria oferecer aos professores universitários está o “tempo”. Os professores entrevistados colocam a falta de tempo como um grande obstáculo para que os professores universitários dediquem-se mais a uma formação pedagógica.

Relatam que, como há uma quantidade excessiva de aulas e alunos com os quais têm que se preocupar, também há grande cobrança em relação ao número de publicações e de projetos dos quais precisam participar (para progredir na carreira e para gerar financiamento às instituições), e o ensino vai ficando em segundo plano. Então, como precisam optar, dedicam uma parcela maior do tempo à investigação (que lhes dá maior retorno social e financeiro) e, o que “sobra”, é dedicado ao ensino, no sentido de preparar-se para tal. Os professores investigadores entrevistados salientam que a investigação (publicações) e o ensino (desempenho pedagógico) deveriam ser valorizados com igualdade pela instituição.

Essa perspectiva vem ao encontro da organização da formação pedagógica, de maneira a envolver os professores. Nesse sentido, o Prof. Dr. Rodrigo Queiroz e Mello (2011) afirma que a instituição precisa “*criar um sentido de urgência na mudança.*” O referido entrevistado explica que os docentes universitários precisam estar motivados a se envolverem em processos de formação e um dispositivo de motivação é que a aprendizagem proporcionada pelo processo formativo seja significativa para sua atuação profissional. De modo que percebam que “[...] *aquilo não é um tempo perdido [...]*” como ressalta a Prof.^a Dr.^a Ana Paula Caetano (2011) em sua entrevista.

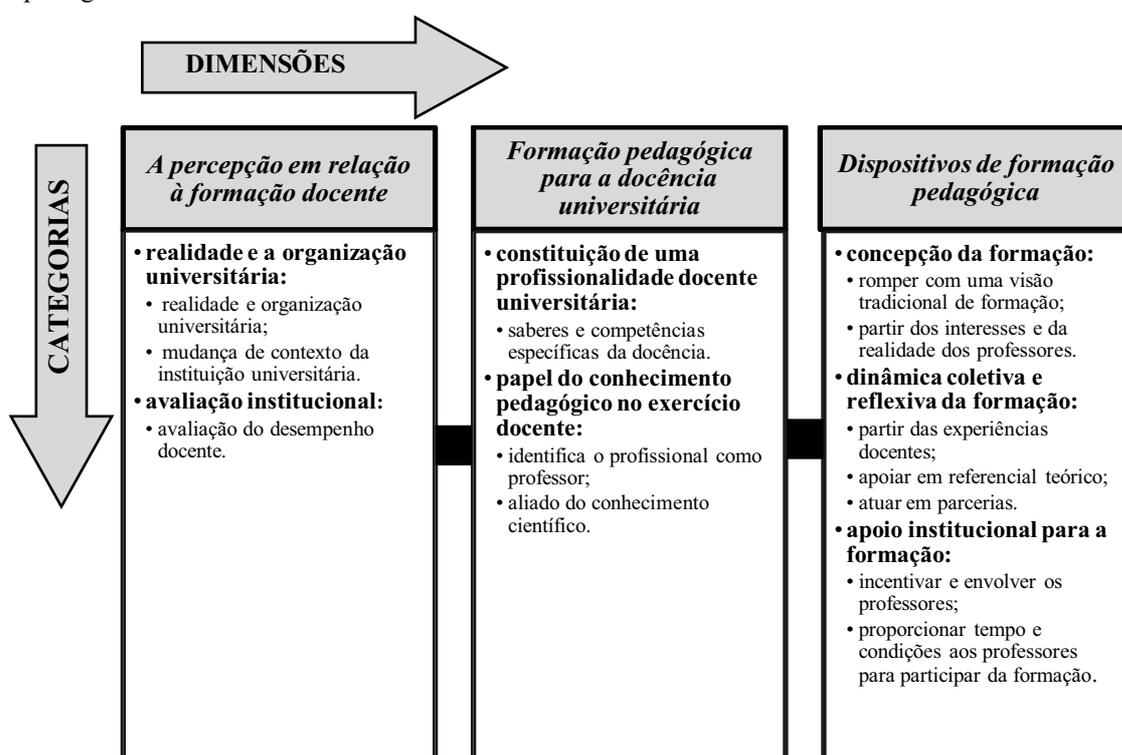
A entrevistada Prof.^a Dr.^a Manuela Esteves (2011) afirma que é preciso levar os docentes do ensino superior a terem uma atitude de mudança, ou seja, “*vontade de inovar em função de um fim que se quer atingir que é melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e a partir daí, então, tomar decisões [...]*.”

Por outro lado, ao mesmo tempo em que os professores entrevistados afirmam que é necessário o incentivo institucional, denotam que também é preciso que os professores universitários despertem para a realidade atual das salas de aula, da urgência de mudança e adaptação às novas exigências da sociedade, da universidade e do perfil dos alunos. É preciso que valorizem as questões pedagógicas, pois a docência é a sua profissão. O entrevistado Prof. Dr. Rui Trindade (2011) comenta que é urgente que os professores universitários “[...] *percebam cada vez mais que também têm que assumir funções como docentes, não por acidente, mas, como obrigação e compromisso.*”

Nota-se que as concepções apresentadas pelos entrevistados a respeito dos temas elencados, vêm ao encontro da literatura que fundamenta o presente trabalho, confirmando-a e

concebendo como necessária a formação pedagógica do professor universitário, para uma prática pedagógica inovadora. A Figura 2 ilustra as dimensões de categorização e seus elementos definidores demarcados na análise das entrevistas:

Figura 2 – Dimensões, categorias e elementos definidores da formação pedagógica segundo pesquisadores portugueses



Fonte: a autora, 2012.

A partir do quadro acima, em síntese, as entrevistas com os professores investigadores portugueses que também compõem o aporte teórico da pesquisa, frisam que é importante que numa formação pedagógica de professores universitários:

- as temáticas desenvolvidas partam das necessidades formativas dos próprios docentes, de suas dúvidas e problemas vividos em sala de aula;
- as práticas pedagógicas dos docentes e a reflexão sobre essas práticas norteiem todo o processo de formação;
- a formação pedagógica propicie a partilha de saberes e sua construção coletiva;
- a formação pedagógica se organize de tal forma que o professor universitário perceba que a pedagogia é aliada do conhecimento científico, que na docência, ambos precisam andar lado a lado para um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

- e) É importante que o professor perceba o apoio institucional como suporte para a formação pedagógica e para proporcionar condições de realização de novas práticas docentes.

Observa-se que os pontos elencados na síntese convergem com os princípios da formação de professores sustentada e apresentada na revisão de literatura das seções anteriores. Assim, considerando esses aspectos, as entrevistas aos professores investigadores portugueses, em conjunto com a análise da literatura pertinente, serviram como apoio à pesquisadora, tanto para confirmar algumas posições teóricas já assumidas, como para refletir com maior profundidade sobre algumas outras questões. Bem como, também permitiram que a pesquisadora pudesse direcionar, estruturar e dinamizar a constituição do grupo e dos encontros de formação pedagógica de professores universitários, objeto de estudo deste trabalho.

4.2.2 Proposta do processo da formação pedagógica com a visão da reflexividade

Partindo-se, então, do princípio de que os professores precisam participar ativamente de seu próprio processo de formação, colaborando na tomada de decisões e na organização de sua aprendizagem, agindo como gestores de seu próprio desenvolvimento profissional docente, como afirmam os professores investigadores portugueses entrevistados e também Day (2001), a proposta de formação pedagógica foi organizada a partir do diagnóstico realizado na primeira fase da pesquisa-ação: identificação das situações iniciais.

Participaram como facilitadoras da formação pedagógica a pesquisadora, como Diretora Acadêmica e responsável pela coordenação pedagógica da Instituição *locus* da pesquisa-ação e a Vice-Diretora Acadêmica da Instituição, com o apoio irrestrito da Pró-Reitoria de Ensino e da Reitoria.

Nesse primeiro momento, a proposta foi pensada pelas Facilitadoras, em termos de “tempo” e de “concepção”.

Em relação ao tempo, os encontros foram programados para ocorrerem aos sábados pela manhã, uma vez ao mês, totalizando dez Encontros com duração de 3 horas cada um (das 9h às 12h), conforme preferência dos próprios professores apresentada no diagnóstico inicial. Durante os dez encontros presenciais também foram realizadas atividades online.

Essa flexibilização de atividades também na forma online se deve ao tempo e disponibilidade que os professores universitários, participantes desta pesquisa, alegam não ter, pois pertencem ao mundo da prática, como explica Zabalza (2004), tendo como sua atividade

profissional principal, geralmente, aquela para a qual se formaram no curso de Bacharelado, encarando a docência como uma atividade, muitas vezes, secundária e provisória. Ou ao contrário, dedicam-se mais a outras atividades da docência universitária como a pesquisa, como explicam os professores investigadores portugueses entrevistados.

Em termos de concepção, a proposta de formação pedagógica foi organizada numa perspectiva reflexiva de formação continuada, inerente ao processo de pesquisa-ação como expõe Elliott (2005; 2010).

Acreditou-se como explica Imbernón (2002, p. 52-53), que:

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Nesse sentido, é por meio da reflexão que o professor pode identificar, organizar e nomear os significados que se atribuem a inúmeros fatos vividos, mediante os quais se pode reconstruir as diversas compreensões que se têm sobre si mesmo e sobre a docência universitária.

O espaço contínuo criado por uma formação pedagógica num processo de pesquisa-ação pode colaborar para esse exercício reflexivo e ampliar as perspectivas pelas quais uma experiência pode ser estudada, levantando questões e problemas a serem compreendidos e solucionados coletivamente.

Sendo assim, buscou-se promover uma formação continuada, no intuito de criar um momento pensado para e com os professores, em que pudessem se reunir e refletir sobre suas experiências, discutir sobre os paradigmas que permeiam sua atuação, entre outros, assim “pode permitir ao professor questionar-se porque ensina deste ou daquele jeito, entender o porquê e como se tornou o professor que é e, especialmente, perceber que não é um ser acabado, mas um sujeito histórico, que está em constante constituição” (JUNGES, 2006, p. 139).

Trata-se de uma formação na perspectiva do desenvolvimento profissional e isso significa, na concepção da tese, tratar do processo de melhoria na prática pedagógica e das funções docentes, de um modo geral. Isso remete aos contextos em que tais práticas se desenvolvem e os diferentes contextos formativos em que os professores se encontram envolvidos.

Devido a essa concepção da proposta de formação, o Programa foi denominado de Grupo Docência em Reflexão (GDR).

4.2.3 A composição do Grupo Docência em Reflexão

Assim definido, na primeira reunião da semana pedagógica da Instituição com todo o colegiado docente (um total de 104 professores), no dia 6 de fevereiro de 2011, as Coordenadoras, com o apoio institucional, expuseram aos professores os objetivos da proposta de formação pedagógica a partir dos resultados do questionário de diagnóstico aplicado no início do processo, na identificação das situações iniciais, e todos os professores foram convidados a participar, com especial atenção aos professores que estavam iniciando suas atividades docentes na Instituição e que, por isso, ainda se encontravam em período de estágio probatório.

O início da formação pedagógica continuada se deu no dia 7 de fevereiro, com a participação de 32 professores. A fim de se conhecer o perfil dos professores participantes; saber como se percebem professores; como se tornaram professores do ensino superior; suas necessidades como professores; como percebem o próprio processo formativo e os desafios que influenciam suas práticas como professores, os participantes preencheram um segundo questionário organizado de modo semi-estruturado¹⁷.

4.2.3.1 O perfil dos professores participantes

O questionário semiestruturado foi dividido em três blocos de perguntas: Informações Pessoais, Informações Profissionais e Questões relativas ao exercício da docência.

Os dados recolhidos do questionário do bloco das Informações Pessoais apontaram que dos 32 professores respondentes, 17 professores estão na faixa etária entre 25 e 30 anos (grande maioria); 5 professores na faixa etária de 31 a 35 anos; 1 professor na faixa etária de 36 a 40 anos; 5 professores na faixa etária de 41 a 46 anos e 4 professores com idade acima de 47 anos. Em relação ao sexo, o grupo dividia-se em 16 professores do sexo feminino e 17 professores do sexo masculino.

Em relação às Informações Profissionais, as questões referiam-se à formação na graduação, ao nível de formação profissional, o tempo de docência no Ensino Superior, o

¹⁷ Ver Apêndice E – Questionário de Perfil e Interesses dos Professores Participantes.

tempo de atuação na Instituição *locus* da pesquisa, se atua como docente também em outros níveis de ensino e em quais, se exerce outra profissão além da docência e qual.

Quanto à área de formação da graduação atual, os dados apontam que os professores possuem uma formação diversificada, em sua grande maioria são bacharéis em determinada área do conhecimento, como se pode observar na Tabela 1:

Tabela 1 – Área de formação dos participantes

Área de formação (Graduação):	
Área	Frequência
Administração	5
Informática	5
Engenharia Ambiental	3
Arquitetura e Urbanismo	3
Engenharia Civil	2
Química (Licenciatura)	2
Letras (Licenciatura)	2
Matemática (Licenciatura)	2
Direito	1
Educação Física (Licenciatura)	1
Comunicação Social (PP)	1
Turismo e Hotelaria	1
Ciências Econômicas	1
Engenharia Mecatrônica	1
Ciências Contábeis	1
Ciências Biológicas	1
TOTAL	32

Fonte: a autora, 2011.

Também os professores têm níveis de formação variados. A grande maioria dos professores ainda possui apenas a especialização, mas um número significativo de professores está em busca de titulação em nível *stricto sensu* como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 – Nível de formação dos participantes

Nível de Formação	
Nível	Frequência
Graduação	3
Especialização	15
Especialização em curso	3
Mestrado	5
Mestrado em curso	1
Doutorado	1
Doutorado em curso	4
TOTAL	32

Fonte: a autora, 2011.

Sobre o tempo de atuação no Ensino Superior e também na Instituição pesquisada, percebe-se que grande parte dos professores está no início da carreira acadêmica e institucional, como se observa na Tabela 3:

Tabela 3 – Tempo de docência no Ensino Superior e na instituição pesquisada

Tempo de docência no ES	Frequência	Tempo de docência na Instituição	Frequência
Menos de 1 ano	6	Menos de 1 ano	8
De 1 a 3 anos	15	De 1 a 3 anos	14
De 4 a 7 anos	4	De 4 a 7 anos	5
De 8 a 11 anos	4	De 8 a 11 anos	3
De 12 a 15 anos	1	De 12 a 15 anos	1
Mais de 15 anos	1	Mais de 15 anos	1
Não respondeu	1	-	-
TOTAL	32	TOTAL	32

Fonte: a autora, 2011.

A respeito da atuação como docentes em outros níveis de ensino, 20 participantes responderam ter experiência como professores na Educação Básica ou como palestrante em cursos e treinamentos. Os outros 12 participantes responderam não possuir experiência docente em outro nível de ensino senão no Ensino Superior.

Notou-se que é reduzido o número de professores participantes que atuam somente como professores e que, paralelamente, ao ensino superior, também lecionam na Educação Básica. Esses professores possuem um curso de Licenciatura em determinada área do conhecimento. Behrens (2003) esclarece que os professores desse grupo possuem uma experiência significativa no magistério que pode ser revertida aos acadêmicos da universidade. Porém a intensa jornada de trabalho e, por vezes, mal remunerada, pode prejudicar e abalar o desempenho e a qualidade do ensino oferecido aos acadêmicos.

Ainda, é menor o número de professores participantes que se dedicam somente ao magistério no ensino superior. Na visão de Behrens (2003), embora tenham o reconhecimento de se dedicarem inteiramente à docência na universidade, envolvendo-se mais com a instituição e com as atividades relacionadas, esses professores estão um pouco distantes das necessidades profissionais do mercado de trabalho, o que pode prejudicar a seleção de conteúdos e a associação entre teoria e prática na sala de aula.

Por outro lado, 17 professores responderam exercer outra atividade, além da docência, conforme sua área de formação acadêmica, como se pode observar na Tabela 4:

Tabela 4 – Outras profissões exercidas além da docência

Outra profissão além da docência	Frequência
Arquiteto	3
Gestor na área da Informática	2
Engenheira Ambiental	2
Administrador	2
Técnico em Informática	2

Advogado	1
Jornalista	1
Consultoria	1
Servidor Público Municipal	1
Engenheiro Civil	1
Contador	1
TOTAL	32

Fonte: a autora, 2011.

Constata-se, então, que grande parte dos professores participantes são profissionais formados em campos diversificados do conhecimento como Bacharéis, que atuam em sua área específica e também como docentes do ensino superior. Os professores com essa característica, como explica Behrens (2003), geralmente são reconhecidos na sociedade por serem profissionais competentes, como Arquitetos, Administradores, Engenheiros, entre outros, podendo contribuir de forma relevante para a formação dos alunos ao trazerem para a sala de aula suas experiências do mundo de trabalho. Porém, por se dedicarem parcialmente à docência, destinam menor tempo às atividades docentes e aos alunos, bem como, detêm menor produção científica.

4.2.3.2 Da escolha aos desafios da docência universitária na percepção dos professores participantes

Quanto ao bloco de questões relativas ao exercício da docência, nota-se que os participantes tornaram-se professores por motivos variados, como se pode observar na Tabela 5:

Tabela 5 – Motivos para se tornar professor do Ensino Superior

Motivos para se tornar professor do ES	Frequência
Pela vontade de ensinar, por gostar	12
Por colaborar na aprendizagem de outras pessoas, de outros profissionais	8
Pelo desafio do conhecimento, por estar sempre atualizando os conhecimentos	7
Aparecimento da oportunidade	5
Pelo crescimento/realização pessoal	4
Contato com outras pessoas	4
Pelo crescimento/realização profissional	3
Por convite de um colega professor	3
Pelas oportunidades que a profissão docente oferece (carreira), oportunidade profissional	3
Convite da Instituição	2
Formação/titulação acadêmica	2

Fonte: a autora, 2011.

Em relação à formação, os participantes responderam que as fontes mais importantes para a sua prática ou formação profissional como docente estão voltadas, em sua grande maioria, para uma formação na área pedagógica vinculada a uma Instituição de Ensino; à leitura de materiais relacionados à docência; à troca de experiências e exemplos de outros professores e à própria experiência na docência, bem como, vários dos respondentes elegeram mais de uma fonte, como mostra a Tabela 6:

Tabela 6 – Fontes para a prática ou formação para a docência

Fontes para a prática/formação docente	Frequência
Especialização em Metodologia da Ação Docente	9
Cursos, disciplinas voltadas à área da educação	8
Materiais diversos (livros, revistas)	7
Troca de experiência com outros professores	7
A partir de modelos de professores	7
Experiência com a docência	6
Experiência profissional	5
Seminários em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	4
Observação	3
Graduação	2
Não esclareceu (em dúvida)	1

Fonte: a autora, 2011.

Em relação aos requisitos para a docência universitária, ao serem questionados sobre o que acreditam ser preciso “saber” para poderem ensinar, o domínio do conteúdo e a metodologia foram citados pela grande maioria dos professores, conforme a Tabela 7:

Tabela 7 – Sobre o que é importante “saber” para poder ensinar

Saberes importantes	Frequência
Dominar o conteúdo	20
Conhecer métodos de ensino	17
Saber conviver / empatia / afetividade / relacionar-se	6
Saber aprender, saber conhecer, saber fazer	5
Conhecimento da prática da profissão	5
Despertar interesse do aluno	6
Conhecer o perfil dos alunos	4
Ter consciência da responsabilidade de ensinar / comprometimento	4
Gostar do que faz	3
Saber avaliar	2
Saber observar, investigar	2
Saber selecionar conteúdos	1
Ter bom relacionamento com colegas, funcionários	1
Capacidade de comunicação oral	1
Contribuição da matéria lecionada para o curso	1
Atualização constante	1
Conhecer a realidade	1

Fonte: a autora, 2011.

Os participantes também foram indagados sobre o que acreditam serem as finalidades do “ensinar” no Ensino Superior. Diversos participantes colocaram que a finalidade do Ensino Superior é preparar os alunos para a vida profissional, como mostra a Tabela 8:

Tabela 8 - As finalidades do “ensinar” no Ensino Superior

Finalidades do ensinar no ES	Frequência
Preparo para a vida profissional	20
Colaborar para a construção do conhecimento pelo aluno	9
Colaborar para o crescimento pessoal do aluno e interpessoal	6
Incentivar a atitude crítica, pesquisa	6
Colaborar para a sociedade do futuro	4
Formar cidadãos	3
Preparar o aluno para enfrentar desafios	2
Colaborar para a formação de valores	1
Transformação econômica, social e cultural	1
Formação integral	1

Fonte: a autora, 2011.

A respeito ao aluno universitário ideal, os participantes acreditam que a principal característica deve ser o comprometimento e o interesse pela aprendizagem, que seja crítico, bom profissional e que tenha curiosidade em aprender coisas novas, como indica a Tabela 9:

Tabela 9 - O perfil de “aluno universitário ideal”

Perfil do aluno ideal	Frequência
Comprometido com a aprendizagem (interessado, que valoriza o conhecimento, dedicado)	23
Profissional atuante / formador de opinião / crítico	12
Pesquisador / curioso	11
Assíduo / participativo	8
Responsável	6
Com iniciativa / dinâmico	5
Ter objetivos	3
Com mais tempo para estudar	2
Gostar do curso que faz	2
Com melhor qualidade de vida	1
Criativo	1

Fonte: a autora, 2011.

Na última questão do questionário de pesquisa, foi pedido aos participantes para relacionarem dez temas, problemas e desafios da docência universitária que gostariam que fossem contemplados nos encontros da formação pedagógica, indicando por ordem de preferência: do mais importante para o menos importante. O resultado é apontado nas Tabelas 10, 11 e 12:

Tabela 10 – Sugestão de temas para serem discutidos na formação pedagógica

Temas	Ordem de Preferência									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Novas metodologias / Complexidade / Didática / Planejamento / Organização do tempo/relação teoria-prática	9	5	2	5		1	1			22
Avaliação	4	6	3							13
Relação professor/aluno – aluno/aluno – resolução de conflitos	3	3	1		1	1			1	10
Legislação / relação universidade-sociedade	1	1	1		5		1			9
Inclusão de alunos com necessidades especiais	4		1							5
Especializações/formação docente / Postura profissional docente		1	1		1		1	1		5
Indisciplina / Resistência a mudança pelo aluno / Participação dos alunos		3	3	1	1					4
Educação a distância / novas tecnologias	3	2		1	2					4
Seleção de conteúdo			1			1		1		3
Dinâmicas de grupo		2	1							3
Incentivo à pesquisa aos acadêmicos	1			1						2
Oratória		1				1				2
Progressão na carreira docente / Condições para o trabalho docente	1			1						2
Produção científica	2									1
Não respondeu	3									3

Fonte: a autora, 2011.

Observa-se que o tema “novas metodologias” foi indicado por 22 professores, sendo para nove deles o tema mais importante. Em seguida, na ordem de preferência e pelo número de citações pelos professores, surge como temática a ser trabalhada a “avaliação” e a “relação professores e alunos”.

Pode-se perceber que os temas que mais chamam a atenção dos professores para serem abordados na formação pedagógica têm relação com os problemas que foram destacados por eles na Tabela 11:

Tabela 11 – Sugestão de problemas para serem discutidos na formação pedagógica

Problemas	Ordem de Preferência									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Interesse/participação dos alunos / indisciplina	8	5	2							15
Diversidade de alunos na sala de aula (cultural e de formação)	5	4	1							10
Relação professor-aluno / conflitos	4		1		1					6
Condições de trabalho docente (recursos; turmas grandes; remuneração)		3	2							5
O papel da universidade / universidade-sociedade	2	2								4
Resistência à leitura			3	1						4
Avaliação	1	2		1						4
Relação teoria/prática / Planejamento aulas				1		2				3
Trabalho em equipe (professores) / Interdisciplinaridade	1		1							2
Organização do tempo	1	1								2
Utilização de recursos pedagógicos	1	1								2
Evasão	1		1							2
Priorização da docência / Desmotivação docente	2									2
Formação/divisão de grupos				1						1
Não respondeu	7									6

Fonte: a autora, 2011.

Observa-se que uma preocupação de quinze dos professores é o interesse, a indisciplina e a diversidade dos alunos que estão no Ensino Superior, que exigem novas metodologias e melhor planejamento dos professores, um desafio colocado pelos docentes.

Conforme levantamento junto aos envolvidos no estudo, percebe-se que novamente as “metodologias” são alvo de atenção dos professores, juntamente com o planejamento, a organização do tempo e do trabalho pedagógico. Dos quatorze professores que citaram esses temas, para oito deles esses são os desafios mais importantes, segundo a Tabela 12:

Tabela 12 – Sugestão de desafios para serem discutidos na formação pedagógica

Desafios	Ordem de Preferência									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Planejamento / organização do tempo e do trabalho pedagógico / novas metodologias	8	5	1							14
Formar para a criticidade; para a pesquisa; produção científica	2	3	3	2	2					12
Participação ativa dos alunos	9	1								10
Condições trabalho docente	4									4
Formação docente	1	2	1							4
Interdisciplinaridade / Trabalho em equipe (professores) / maior envolvimento (professores)	2	1								3
Gerenciar conflitos	2									2
Adaptar-se a EAD / novas tecnologias	1	1								2
Construção de material didático para todas as disciplinas			1							1
Transformação do sistema para mudanças efetivas	1									1
Pedagogia da expressão				1						1
Adaptar-se a inclusão social		1								1
Avaliação	1									1
Relação professor/aluno	1									1
Não respondeu	7									6

Fonte: a autora, 2011.

Também destaca-se que nove professores colocaram como desafio mais importante obter a participação ativa dos alunos durante as aulas.

De acordo com Esteves (2009), uma formação docente com qualidade é constituída por conhecimentos gerais sobre a educação e a docência produzidos pela pesquisa científica, articulados a conhecimentos construídos no dia a dia da profissão. Nesse sentido, a partir dos resultados do questionário de perfil dos participantes e da contribuição da literatura sobre a formação de professores universitários, foi organizado o Programa da formação pedagógica do GDR. Optou-se por dividir os temas, problemas e desafios a serem abordados no Programa de Formação Pedagógica Continuada em três grandes blocos temáticos, constituindo um total de sete temas subdivididos, ainda, em assuntos, como se observa no Quadro 3:

Quadro 3 – Programa da formação pedagógica

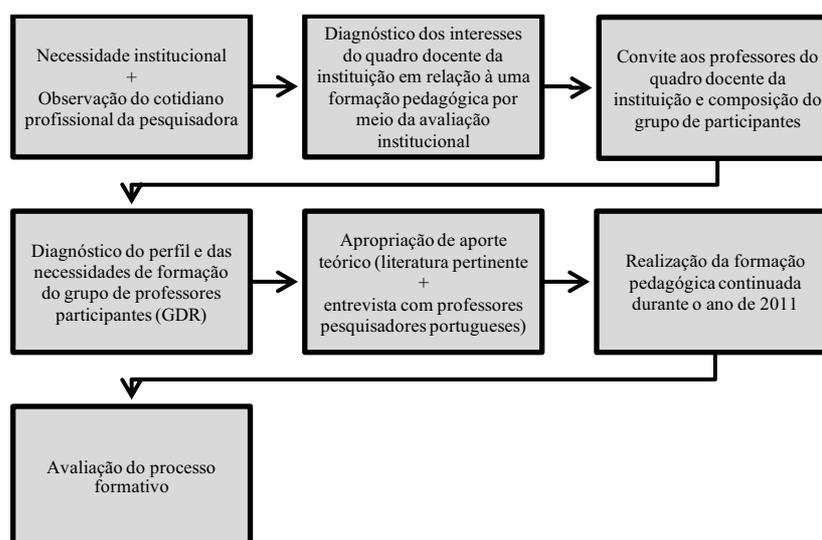
Blocos Temáticos	Temas	Assuntos
Transição de Paradigmas	Novos Paradigmas na Docência Universitária	- Paradigmas Conservadores; - Paradigmas Inovadores.
Participantes do Ensino Universitário	O Aluno Universitário	- Perfil do aluno universitário; - Aprendizagem do adulto.
	O Professor Universitário	- Características da docência universitária; - Saberes docentes; - Formação e atuação do docente universitário.
	Relação Professor e Aluno	- Interação e comunicação entre professor e aluno; - Conflitos em sala de aula.
Componentes do Trabalho Pedagógico	Novas Metodologias	- Dinâmicas de grupo; - Técnicas de ensino; - Avaliação da aprendizagem.
	Novas Tecnologias	- Recursos pedagógicos; - E-learning.
	Inclusão	- Alunos portadores de necessidades especiais.

Fonte: a autora, 2011.

Esses temas/assuntos indicados pelos professores participantes foram divididos durante os dez Encontros que ocorreram entre 7 de fevereiro e 19 de novembro do ano de 2011.

O caminho percorrido pela pesquisa-ação já descrito pode ser visualizado na Figura 3:

Figura 3 - Caminho percorrido pela pesquisa-ação



Fonte: a autora, 2012.

Cabe ressaltar que o itinerário da pesquisa não foi linear. Algumas das etapas apresentadas na Figura 3 ocorreram de forma concomitante, como, por exemplo, o

aprofundamento teórico ocorreu durante todo o processo, incluindo a fase da realização da formação pedagógica, assim como a observação dos interesses e necessidades dos professores em relação à formação e a avaliação, de forma flexível e processual. A ilustração serve apenas para melhor compreensão dos passos dados.

4.3 FASE DE CONSTITUIÇÃO DO GRUPO E DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES: CAMINHOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A terceira fase da pesquisa-ação proposta por Dionne (2007) é fase da “execução” das ações planejadas na fase anterior, ou seja, é a fase da intervenção propriamente dita, incluindo a participação de todos os envolvidos e a um acompanhamento contínuo às ações para identificar possíveis necessidades de alteração do planejamento inicial. Para o autor, essa fase é considerada a mais importante do processo, pois é ela que permite a modificação da situação inicial, isto é, a solução do problema.

Nessa fase ocorreu a constituição do grupo de professores participantes e a realização dos Encontros do Programa de Formação Pedagógica Continuada no processo de pesquisa-ação.

A respeito do processo de constituição do grupo, os Encontros, a partir do indicado no diagnóstico de formação pedagógica realizado no ano anterior, foram organizados de forma variada: alguns foram dirigidos pelas próprias coordenadoras do GDR e outros foram dirigidos por Professores convidados, especialistas nos assuntos abordados. Além dos Encontros, os docentes foram convidados a realizar leituras e discussões temáticas.

Acreditando-se que “[...] no desenvolvimento do conhecimento profissional, a metodologia deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências” (IMBERNÓN, 2002, p. 63), também a metodologia utilizada no GDR buscou seguir uma concepção inovadora da docência, baseada no Paradigma da Complexidade, que pudesse servir como exemplo ou como apoio aos professores em sala de aula. Dessa forma foram desenvolvidas atividades diversas, tais como a exposição e discussão do assunto, palestras, dinâmicas de grupo, filmes, análise de textos e atividades que exigiram a reflexão individual e coletiva do grupo.

Fundamentando-se na concepção de Imbernón (2002), a cada Encontro, os Professores recebiam uma atividade para desenvolverem no intervalo de tempo até o próximo Encontro. Essa atividade foi denominada de “desafio”. Os desafios para os professores eram elaborados com o objetivo de complementar a discussão realizada no Encontro ou para fundamentar a

discussão do Encontro seguinte, de modo a oportunizar ao professor observar seu cotidiano na sala de aula e a refletir sobre sua prática docente.

Cabe ressaltar que os Encontros, embora tivessem uma sistematização e uma programação de temas, não eram rígidos, ao contrário, eram pautados por uma flexibilidade própria de um processo de pesquisa-ação. A duração do tempo da discussão de cada assunto e mesmo a apresentação da sequência dos temas de cada Encontro foram determinados pelo próprio grupo. A necessidade de mais ou menos tempo para discutir cada assunto era percebido pelas Coordenadoras dependendo da participação e interesse demonstrados pelos professores participantes. Pretendeu-se criar momentos em que os professores ouvissem as colocações dos palestrantes convidados, mas também, e com maior ênfase, ocasionar momentos para que os professores participantes manifestassem suas opiniões, expusessem e compartilhassem suas experiências, incentivando um processo reflexivo. Como salienta Marcelo García (1999, p. 181),

[...] os cursos de formação que se podem considerar eficazes se caracterizam por contar com a opinião dos professores ao se planificar o curso, por se centrar nas necessidades destes, aceitar uma certa flexibilidade que permita mudanças no processo, que inclua a possibilidade de aplicações nas aulas e posteriores sessões do curso, assim como proporcionar assessoria.

Nessa perspectiva, cada Encontro iniciava com a leitura da ata da seção anterior e com uma conversa ou relato do desafio proposto, realizado pelos professores. Esse início, muitas vezes, servia para lembrar a sessão anterior e como uma provocação para o tema seguinte, como uma motivação inicial. Um tema estava articulado ao outro. Em cada Encontro um professor ficava responsável por elaborar a ata das atividades realizadas, mas também foi solicitado que cada professor fizesse suas anotações particulares como, por exemplo, conceitos que achasse importantes, as ideias surgidas, entre outros.

Os registros dos Encontros, como as atas, desafios propostos, os textos e os slides utilizados para discutir os temas/assuntos eram postados no ambiente virtual exclusivo aos professores participantes no site da Instituição, *locus* da pesquisa-ação, para que todos tivessem acesso, caso tivessem alguma dúvida, ou para o professor que, por algum motivo, faltasse a um dos Encontros. O ambiente virtual também foi usado para comunicação entre a Coordenação do curso e os participantes e entre os próprios participantes, como a troca de e-mails (foi criado um e-mail especialmente para uso do grupo), indicação de materiais de leitura e atividades didáticas, além de dois fóruns de discussão a respeito das temáticas trabalhadas no GDR.

Do primeiro ao quarto encontro, a pesquisadora participou online das atividades por estar em seu estágio doutoral, em Portugal, no IEUL. A seguir será descrito o processo realizado na dinamização do grupo e as atividades desenvolvidas em cada um dos Encontros.

4.3.1 Primeiro encontro: novos paradigmas na docência universitária

O primeiro Encontro ocorreu no dia 7 de fevereiro de 2011, já com os professores que aceitaram o convite para participar da formação. Nesse Encontro estiveram presentes 32 professores, para os quais foi exposta a concepção da proposta de formação pedagógica continuada.

Esse Encontro teve como temática de reflexão “Novos Paradigmas na Docência Universitária”, com o objetivo de sensibilizar os participantes para a proposta de formação, alertando-os para as mudanças paradigmáticas na educação e as novas exigências para a atuação docente.

Para trabalhar com essa temática, participou como docente convidada para uma palestra a Professora Dr.^a Marilda Aparecida Behrens.

A Professora convidada abordou, em sua palestra, as concepções de homem, de mundo e de educação presentes nos paradigmas conservadores e nos paradigmas inovadores, bem como as características de cada um refletidas nas ações dos professores, na sala de aula do Ensino Superior.

Ao final da palestra, foi entregue aos professores o questionário para diagnosticar o perfil e os interesses de cada participante, para a organização da programação da formação pedagógica continuada, conforme já descrito na seção 4.2.3.1, “O perfil dos professores participantes”.

Em seguida foi distribuído aos participantes o texto “A conexão do paradigma emergente com o paradigma da complexidade num enfoque globalizado” da autoria de Behrens (2006)¹⁸. O desafio para o Encontro seguinte foi a leitura e a análise do texto.

4.3.2 Segundo encontro: novos paradigmas na docência universitária

O segundo Encontro ocorreu no dia 26 de março de 2011, com 30 professores. O curso foi iniciado lendo-se a ata do Primeiro Encontro, elaborada por um dos professores

¹⁸ As referências utilizadas nos Encontros do GDR foram relacionadas separadamente das referências citadas no restante do trabalho, em sua sequência.

participantes. A seguir, a pesquisadora como uma das Coordenadoras do GDR, expôs de forma breve o resultado do questionário aplicado anteriormente e apresentou a programação proposta para a formação pedagógica, conforme já explicitada anteriormente no Quadro 3.

Após a concordância de todos sobre a programação dos Encontros, as Coordenadoras dividiram os participantes em pequenos grupos, para discutirem o texto indicado para leitura no Encontro anterior, sobre o paradigma da complexidade. Após a discussão, o grupo preencheu um quadro síntese comparativo, destacando o papel e as características do aluno, do professor, da metodologia, da avaliação e da universidade no Paradigma Conservador (Tradicional, Escolanovista e Tecnicista) e no Paradigma da Complexidade (Holístico, Ensino com Pesquisa e Progressista). Os quadros sínteses dos grupos foram postados no ambiente virtual do GDR.

Ao fim do encontro, foi proposto o seguinte desafio: refletir, até o próximo encontro, a respeito das seguintes questões:

- a) Que características tradicionais e/ou inovadoras as suas aulas têm?
- b) Que momentos de suas aulas se encaixam no paradigma da complexidade (inovador)?
- c) Você já se tinha dado conta dessas diferenças?

4.3.3 Terceiro encontro: o aluno universitário

O terceiro Encontro ocorreu no dia 30 de abril de 2011, com 24 professores. Primeiramente foi lida a ata do segundo Encontro. Em continuidade, os participantes tiveram a oportunidade de relatar suas reflexões a respeito do desafio proposto. Para “provocar” o início dos relatos, a Coordenadora apresentou em slides uma síntese de todos os quadros comparativos sobre os paradigmas postados no ambiente virtual institucional, apontada no Quadro 4:

Quadro 4 – Síntese das características elaboradas pelos participantes dos Paradigmas Conservador e Inovador

	Paradigmas Conservadores	Paradigmas Inovadores ou da Complexidade
Aluno	Aquele que deve se preparar individual e intelectualmente para atuar na sociedade, obedecendo rigorosamente às determinações do professor e da escola. Recebe passivamente conhecimentos e informações. Submisso. É condicionado a dar respostas prontas e corretas. Deve ser preparado para atuar de forma eficiente na sociedade.	Aprendiz autônomo. É visto como um ser humano completo, formado pela razão, mas também pela emoção, pelo corpo, mas também pelo espírito: uma totalidade única com necessidades específicas. É responsável pelas suas escolhas. Precisa aprender a formular perguntas, a buscar as respostas, e, com isto, construir seu próprio conhecimento. É parceiro da construção do conhecimento. Deve ser autônomo e criativo. Sujeito de sua própria educação.

Professor	<p>É o detentor e transmissor do saber. Considera-se superior aos alunos. É a autoridade/autoritário. Organiza os conteúdos de maneira lógica e fragmentada. É apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, um técnico, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. Deve reforçar os comportamentos positivos e menosprezar os comportamentos não desejados.</p>	<p>O professor aprende com os alunos. É valorizado como um descobridor de talentos. Precisa ensinar com amor. Busca a autoavaliação e a autorreflexão. Interessa-se pelo processo do aprendizado. Propicia a produção do conhecimento. Facilitador do crescimento e do desenvolvimento da pessoa como um todo integrado. Deve ser um pesquisador da própria prática, da sua realidade e da realidade dos alunos (com os alunos). Sujeito autônomo, criativo, crítico, renovador e transformador. Propicia ambiente que instrumentaliza o aluno para a emancipação. Está em constante formação. Mediador. Articulador. Empenha-se na democratização do saber, da sociedade. Tem autoridade sem ser autoritário. Respeita e conhece a realidade dos alunos, valorizando suas contribuições para a construção do conhecimento. Está em constante formação. Propõe desafios a serem desvendados.</p>
Metodologia	<p>Aulas exclusivamente expositivas. Baseia-se na repetição e memorização. Propõe a reprodução dos modelos propostos pelo professor. Valoriza a quantidade e não a qualidade. Consiste no uso de procedimentos e da tecnologia/técnicas necessárias à organização e ao controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção eficiente de informações. Baseia-se no treino de habilidades.</p>	<p>Ênfase no aprender a aprender. Encorajamento à exploração dos sentimentos, da intuição e do pensamento divergente como parte do processo criativo. A teoria é complementada pela experiência/prática. Incentiva o autoconhecimento e instiga os alunos a utilizarem seus conhecimentos na busca de uma melhor qualidade de vida para si mesmo e para os outros – agir com responsabilidade. Propõe que alunos e professores possam ter produção própria, construindo novos e próprios conhecimentos por meio da pesquisa. Incentiva as relações, as partilhas, as trocas e a produção coletiva. Utiliza todos os recursos disponíveis na escola/comunidade (meios eletrônicos, telecomunicações, parcerias com empresas, etc.). Estimula a pesquisa. Provoca a capacidade de problematizar, investigar, estudar, refletir e sistematizar o conhecimento. Privilegia o compartilhamento de ideias, informações, responsabilidades, decisões. Incentiva a reflexão e a conscientização da realidade.</p>
Avaliação	<p>É essencialmente classificatória. Utiliza-se de interrogatórios orais, exercícios de casa e provas dos conteúdos dados e “memorizados” pelos alunos. Valoriza somente aspectos cognitivos. Objetiva a resposta certa. A ênfase é no produto: se o aluno atingiu ou não os objetivos propostos. Privilegia a retenção e memorização.</p>	<p>Preocupada com o desempenho do indivíduo em termos do desenvolvimento de suas potencialidades. Respeita a diversidade, os limites e as qualidades dos alunos. O erro é o caminho para o acerto, para o aprendizado. É contínua, processual e participativa. Parte de critérios previamente discutidos e construídos com os alunos. Avalia o desempenho geral e globalizado do aluno. Utiliza diversos instrumentos. Contempla a avaliação coletiva e a autoavaliação.</p>

Universidade	<p>Deve transmitir os conhecimentos e valores acumulados pelas gerações adultas. É desvinculada da realidade dos alunos. É o único lugar para a “aquisição” do saber. Disciplinadora. Funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas, preparando indivíduos competentes para o mercado de trabalho.</p>	<p>Preocupa-se com o ambiente do aprendizado. Incentiva a participação da comunidade. Considera a educação como um processo que dura toda a vida. Estimula o cultivo pessoal da espiritualidade e de valores universais. Vê-se integrada/conectada com o planeta em todas as suas dimensões. Deve fundar-se na propriedade do conhecimento como instrumento mais eficaz na emancipação das pessoas e da sociedade. Busca a autonomia de professores e alunos. É um ambiente inovador, transformador e participativo. Trata a educação como ato político, ato de conhecimento e ato criador. Sua tarefa é a de “iluminar” a realidade. É democrática. É vista como um meio de transformação social.</p>
---------------------	--	--

Fonte: a autora, 2011.

A respeito da reflexão sobre a transição paradigmática em relação à presença do Paradigma Inovador na sala de aula, os professores comentaram que esse paradigma exige uma metodologia diferenciada do professor, logo exige também mais tempo e dedicação ao planejamento e acompanhamento das aulas, mas é algo que precisa ser realizado e inserido com maior ênfase em suas aulas. Os professores participantes destacaram que assim como o professor precisa se adequar a esse novo paradigma, os alunos também precisam. Por isso, a mudança precisa acontecer, simultaneamente, com todo o conjunto da universidade.

Em seguida, a Professora e também Psicóloga Ms. Elizabeth Ulrich, convidada para trabalhar o tema desse Encontro: “O aluno universitário”, fez uma exposição dialogada sobre as principais características dos alunos do ensino superior na atualidade, como jovens adultos, a partir da abordagem das “gerações x e y” que são, principalmente, as faixas etárias presentes nas salas de aula da Universidade. Abordou as “gerações” na discussão dos grupos e foram relatadas experiências com relação a isto.

Após a exposição, os participantes foram divididos em pequenos grupos, para refletirem e discutirem sobre as ações e estratégias que os professores do ensino superior devem colocar em prática para atender a esse novo perfil de aluno.

Na apresentação e nas discussões dos pequenos grupos, destacaram-se as seguintes ideias:

- a) reconhecer e valorizar o trabalho do aluno. Para tanto, uma sugestão foi a utilização de recompensas que poderia ser desde um elogio a um prêmio simbólico;
- b) associar o conteúdo da disciplina com o projeto do curso, com a profissão, articulando a teoria e a prática. O paradigma da complexidade exige um policiamento constante.

- c) ficar atento aos alunos e conversar com eles sobre seus interesses e necessidades em relação à disciplina, ao curso, à profissão.

Ao final das discussões foi proposto o desafio para o Encontro seguinte: observar na sua prática em sala de aula as características do aluno do Ensino Superior e, se for conveniente, utilizar alguma das sugestões dadas na discussão do grupo. Também foi entregue para cada professor o texto “O aluno universitário” de Zabalza (2004) para leitura de forma também a instrumentalizar o professor para realizar o desafio.

4.3.4 Quarto encontro: relação professor e aluno

O quarto Encontro ocorreu no dia 14 de maio de 2011, com 27 professores. Após a leitura da ata do terceiro Encontro, os professores foram indagados sobre o desafio proposto, se conseguiram observar ou utilizar algo discutido nos grupos no Encontro anterior em sua prática pedagógica, no intervalo dos encontros, e também sobre o texto indicado para leitura.

Vários participantes compartilharam suas experiências com o grupo. As experiências variaram, desde a utilização de um instrumento para conhecerem melhor o perfil dos alunos, até atividades mais dinâmicas, que envolveram maior participação dos alunos em sala de aula. Alguns professores também relataram que, ao realizar esse desafio, conseguiram colocar-se no lugar dos alunos, tentando observar sua própria aula sob o ponto de vista contrário, como aluno.

A discussão encaminhou-se para a questão do respeito, da empatia, de cuidados que os professores precisam ter com a rotina da sala de aula, da relação com os alunos, que foi o assunto do quarto Encontro.

Sendo assim, foi iniciada a temática desse Encontro “A relação professor e aluno” que foi apresentada de forma expositiva e dialogada com o uso da projeção de slides e trechos de filme pela convidada Professora Ms. Maria Genoveva Bordignon Esteves, também Pró-Reitora de Ensino da Instituição.

A Professora convidada falou sobre a importância do professor como mediador do conhecimento aos alunos, de combinar com os alunos sobre a organização e planejamento da disciplina e motivá-los para tal, de usar recursos e metodologias de maneira a prender a atenção dos alunos. Também destacou os talentos necessários para ser professor atualmente, a partir do perfil dos alunos que estão nas salas de aula, tais como, a flexibilidade, a criticidade, a solidariedade, a ética e a justiça.

Ao final do Encontro, foi proposta como desafio a leitura do texto “A aula excelente na concepção de alguns grandes educadores do século XX” de Antunes (2007). A partir da leitura do texto, os participantes deveriam refletir sobre a questão: que aula posso ministrar ou como posso melhorar a minha aula a partir das ideias dos teóricos do texto indicado, das suas propostas de educação?

Também os participantes foram desafiados a observar algum aluno que, na opinião deles, não demonstrasse interesse pelas aulas, ou que parecesse desanimado nas aulas por algum motivo, e procurar conversar com esse aluno a respeito dessa situação observada.

4.3.5 Quinto encontro: o professor universitário

O quinto Encontro ocorreu no dia 18 de junho de 2011, com 25 professores. Foi iniciado pela pesquisadora como uma das Coordenadoras do GDR, expondo uma síntese do texto de Antunes (2007) sugerido para leitura. Na sequência, abriu-se espaço para os participantes relatarem a realização do último desafio proposto.

Alguns professores expuseram que algumas atividades ou práticas que possuem em suas aulas podem ser identificadas com as propostas educacionais dos teóricos estudados no texto.

Diversos participantes também colocaram suas vivências durante o período de intervalo entre um Encontro e outro, para estreitar o relacionamento aluno-professor em sala de aula. As vivências incluíram conversas em particular, com alguns alunos entendidos como “desinteressados”, dinâmicas de grupo que promoveram maior interação entre alunos e entre alunos e professor, a utilização de redes sociais para desenvolvimento de determinado conteúdo, debates com os alunos. Os professores demonstraram perceber como a atenção maior ao interesse do aluno pode contribuir para uma melhor organização de sua aula.

Após os relatos do desafio, os participantes assistiram a alguns trechos do filme “O espelho tem duas faces” (O ESPELHO, 1996), para analisarem, individualmente e em grupo, a prática pedagógica dos personagens professores do filme: os pontos negativos e os pontos positivos e o porquê de cada um.

Em grupos, os participantes apontaram cinco características de uma “boa” aula e apresentaram aos demais. Entre as características de uma boa aula apresentadas, destacam-se: ter uma relação professor e aluno estreita; associar os conteúdos com exemplos práticos (unir teoria e prática); ser uma aula planejada; o professor precisa dominar o conteúdo; o professor

precisa estabelecer uma comunicação com o aluno; incentivar os alunos para a aprendizagem; incentivar a participação do aluno em todas as atividades.

Como desafio, foi proposto para cada participante refletir sobre sua trajetória enquanto docente:

- a) percebe se houve uma transformação em sua prática do primeiro dia de aula como professor, e a do tempo atual?
- b) porque ensina e como ensina?

As reflexões dos professores deveriam ser anotadas para discussão no encontro seguinte.

Também foi indicado para leitura o texto “O que é o saber da experiência no ensino” de Tardif (2009), para fundamentar a discussão sobre a temática seguinte.

4.3.6 Sexto encontro: saberes docentes

O sexto Encontro ocorreu no dia 22 de julho de 2011, com 32 professores. A temática desse Encontro foi abordada pela pesquisadora, a partir dos conceitos de saberes docentes de Pimenta (2000) e Tardif (2008; 2009), abordando o saber curricular, o saber pedagógico, o saber da experiência e o saber disciplinar conforme já exposto na seção anterior desse trabalho. O assunto foi exposto por meio da projeção de slides em *power point*, em forma de palestra.

Em seguida, os participantes foram divididos em pequenos grupos para, a partir do texto indicado e das reflexões propostas no desafio do Encontro anterior, responder às questões:

- a) pensando em sua trajetória como docente, como você “constrói” seus saberes?
- b) como o saber da experiência defendido por Tardif se relaciona com a forma como ensina?
- c) relacione cinco saberes, em ordem de importância, para ser um “bom professor”, no Ensino Superior.

O acompanhamento dos trabalhos nos grupos denotou uma rica discussão e reflexão entre os professores, para se chegar a um consenso a respeito das questões postas, especialmente, em relação ao que é preciso “saber” para ensinar. Percebeu-se que cada professor se posicionava a partir de sua trajetória como aluno, profissional e como docente. Na apresentação dos trabalhos, as respostas dos grupos, em geral, apontaram que, para os participantes, para ser um bom professor, é necessário: dominar o conteúdo, isto é, ter

conhecimento a respeito do assunto a ser ensinado; saber como ensinar (didática); saber fazer um planejamento; ter experiência como docente e também como profissional da área em questão; saber ser flexível, crítico e conhecer o currículo e os objetivos da Instituição na qual atua.

Esses saberes apontados pelos professores participantes coincidiram com os requisitos exigidos para a docência no ensino superior, apresentados na Tabela 7, por meio do questionário sobre a identificação da situação inicial.

Ao final das apresentações, os professores foram desafiados a apresentar aos seus alunos a lista de saberes elaborada pelo pequeno grupo de professores, para estes organizarem, por ordem de importância, os saberes que eles achassem importantes para ser um “bom” professor. Cada professor poderia eleger uma turma ou mais de alunos para realizar esse desafio.

O Encontro foi encerrado com um jantar de confraternização.

4.3.7 Sétimo encontro: ética e a pedagogia de Paulo Freire

O sétimo Encontro ocorreu no dia 27 de agosto de 2011, com 30 professores. Para trabalhar essa temática, foi convidado o Professor Dr. Peri Mesquida, da PUCPR, que a expôs em forma de palestra utilizando-se da projeção de *power point*, sobre ética profissional, com base na Pedagogia de Paulo Freire.

O Professor convidado abordou o tema embasado na história da educação e nos modos de produção que interferem na organização da sociedade ao longo do tempo. Destacou princípios éticos como a liberdade, respeito, responsabilidade, colaboração e o entendimento do homem como sujeito. A partir de então, expôs a base teórica e os fundamentos do educador Paulo Freire, enfatizando a postura ética profissional do professor, suas qualidades e saberes necessários para uma prática pedagógica transformadora.

O desafio para o Encontro seguinte foi a participação dos professores em um fórum de discussão pela internet que se deu na semana seguinte ao sétimo Encontro. A primeira participação do fórum foi da pesquisadora, que propôs o início da discussão a partir da palestra do Professor Dr. Peri Mesquida e de um vídeo de parte de uma entrevista de Paulo Freire disponível na internet (FREIRE, 2011). Em seguida, houve uma participação significativa dos professores, que opinaram a respeito de questões como a ética profissional, a educação bancária e a educação problematizadora, sobre o papel do aluno e do professor no processo ensino-aprendizagem. Entre os comentários realizados pelos participantes,

destacam-se (os comentários não estão apresentados por ordem de participação) os apresentados no Quadro 5:

Quadro 5 – Comentários dos participantes no Fórum de Discussão sobre a Pedagogia de Paulo Freire

Professor 1	Após assistir ao vídeo, percebi que segundo Freire - devemos trabalhar com educação de forma a produzir criticidade sobre o conhecimento recebido. Desenvolver o senso crítico de forma a elencar as perguntas certas e não as respostas prontas, o que penso ser algo extremamente complexo é a relação de superioridade que os "professores" parecem ter para com os alunos - entendo que nem todos estão preparados para estar recebendo o conhecimento, mas percebo e acredito que isso seja um amálgama da construção que se fez do aluno durante o período de sua formação inicial. Para justificar minha frase acima, onde escrevo sobre os professores, é porque percebo que, em sala de aula, o resultado é absurdamente grande quando entendemos o contexto em que nossos alunos estão inseridos e conseguimos projetar a disciplina para a realidade deles, sem que haja a transferência pura de conteúdo (saber fazer - adaptar o currículo talvez). Achei interessante quando Freire cita que, tendo o conhecimento, temos poder (nossa sociedade é diferente - quem tem \$\$\$ tem poder), o problema então é que queremos ter o poder sem ter conhecimento, deste modo o que vemos é uma sociedade que valoriza o "esperto inteligente e não o inteligente esperto", ou seja, quanto mais oportunista for, melhor estou... penso que temos uma grande missão pela frente quanto a mudar esse cenário... e, acredito que estamos fazendo nossa parte.
Professor 2	Ao iniciar sua fala, Paulo Freire afirma que ensinar implica aprender. E para que haja a aprendizagem, aluno e professor devem estar em plena sintonia, ou seja, ambos devem ter a plena certeza de que um precisa do outro e que o respeito deve ser recíproco. A base da confiança é o respeito, e quando o aluno confia no seu mestre penso que automaticamente, o educador entende que tudo aquilo em que o seu aluno acredita, que ele sonha não é tão impossível quanto ele acreditava. Não há educação sem amor, não há como ensinar um indivíduo sem ao menos conhecer um pouco de sua história, quais são seus objetivos, quais são seus sonhos. Tive professores maravilhosos ao longo da minha vida acadêmica, poucos ensinavam com amor, dos quais podíamos ver o brilho nos olhos, da verdadeira paixão em ensinar. Mas desses poucos "Mestres Apaixonados" que tive, fizeram-me entender que ter escolhido ser professora é muito mais do que ensinar uma disciplina específica, mas sim ensinar alguém a ver a força nascer de dentro de si e ver que aquilo que lhe parecia distante dos olhos, é tão próximo quanto a "distância" que por ora o impedia de avançar, conquistar seus objetivos. É ótimo ver alguém sentir orgulho de si, e é por isso caros colegas que temos nas mãos a responsabilidade de conduzir nossa carreira com muito AMOR e RESPEITO por nossos alunos assim como o mestre Paulo Freire nos ensinou.
Professor 3	Acredito que tudo o que foi dito até aqui neste fórum vem ao encontro dos assuntos estudados em nossos encontros de formação docente. Concordar e entender as ideias do Grande Mestre Paulo Freire é até fácil, o difícil é colocar esses entendimentos em nosso dia a dia em sala de aula, pois, infelizmente, o que vemos na educação de nosso país (aqui faço uma autocrítica) é que os discursos são maravilhosos e entusiasmadíssimos, mas a prática é insignificante. A mudança que discutimos deve acontecer primeiro dentro de cada docente, depois passar para a sua prática pedagógica e por fim transformar efetivamente a realidade da aprendizagem dos alunos. A aprendizagem vai muito além do ensinar. Eu, dentro de minhas limitações (que são muitas), estou tentando transformar o discurso em ação e percebo que muitos colegas também estão tentando fazer isso. Gostaria muito que nesse semestre que se inicia, o discurso saísse do papel e que nós honrássemos os ensinamentos de Paulo Freire, nos transformando em agentes ativos do aprendizado. Um abraço a todos!
Professor 4	Compartilhando com o pensamento do Professor 1, o professor não pode permanecer neutro, o professor tem o papel de reconstruir, de transformar essa cultura de "quem tem dinheiro tem poder". O grande desafio do professor está em conscientizar seus alunos para essa mudança de valores. Para isso, é fundamental que o professor invista na formação continuada, firmeza, clareza de ideias, atualizar-se - deixar técnicas obsoletas de lado, renovar-se constantemente (renovar para sobreviver no mercado competitivo) - sem perder o foco nas necessidades sociais. Lembrando ainda, em países desenvolvidos o poder está no capital intelectual: o conhecimento e a detenção da tecnologia.
Professor 5	Complementando as colocações dos demais professores gostaria de comentar sobre o que mais

	<p>me chamou atenção no vídeo do Paulo Freire, quando ele fala que "para haver uma reforma educativa, as escolas precisam aceitar o processo de mudança, ou não haverá transformação", necessária diante dos problemas educacionais existentes. Na minha opinião, esta fala do Freire vem ao encontro do que discutimos nos nossos encontros, principalmente, com relação aos paradigmas conservador e inovador, ou seja, o mundo está em constante mudança, principalmente devido à globalização e é necessário que o processo de ensino e aprendizagem acompanhe essa mudança. Para que isso aconteça, é preciso, em primeiro lugar, que haja a integração de todos os atores envolvidos (escola, professores e alunos), já comentado pela Professora 20 e que todos lutem por um bem comum: a qualidade do ensino e da aprendizagem. Cada ator é responsável pelo seu papel, diante desse desafio e cabe a nós, professores, atuarmos como "inovadores", aplicando os métodos e exemplos já comentados nos encontros e neste fórum, como o apontado pela Professora 15, que cita a criatividade e o pensamento crítico do aluno como um ponto essencial na aprendizagem e o da Professora 20, que fala sobre uma hierarquia respeitosa entre o professor e o aluno, que torna mais fácil "ensinar a aprender". Para termos alunos "inovadores" é necessário que tenhamos, primeiro, professores "inovadores".</p>
--	--

Fonte: a autora, 2011.

4.3.8 Oitavo encontro: ser professor reflexivo

O oitavo Encontro ocorreu no dia 1º de outubro de 2011, com 22 professores. Como o Encontro anterior foi direcionado por um Professor convidado de outra Instituição e também pelo tempo disponível, o oitavo encontro iniciou com o relato do desafio realizado pelos professores a partir do sexto Encontro.

Vários professores relataram a experiência que tiveram com os alunos, de lhes apresentar os saberes relacionados pelos professores e pedir que colocassem em ordem de importância.

Comentaram que foi interessante conhecer a percepção dos alunos e conversar com eles a respeito. Perceberam que, na maioria das turmas, prevaleceu o "saber ensinar" como o saber mais importante para o professor, seguido pelo "domínio do conteúdo".

A partir dos relatos dos professores e dos comentários dos grupos, foi possível lembrar vários pontos discutidos na palestra sobre "Ética e Pedagogia de Paulo Freire" e também das postagens no fórum de discussão, que ocorreu no intervalo entre o sétimo e oitavo Encontro.

Tal discussão indicou a importância da reflexão para a docência e foi, então, introduzido o tema desse Encontro: "Ser professor reflexivo".

Para tanto, os participantes foram divididos em grupos para a leitura e discussão do texto "Ser professor reflexivo", de Alarcão (1996).

Após a atividade dos pequenos grupos, cada grupo apresentou os pontos que consideraram mais relevantes no texto a respeito da reflexão na docência universitária. Em síntese, entre eles, destacam-se:

- a) a reflexão leva a uma autonomia: quando o professor começa a atuar como docente, geralmente “imita” algum professor que teve na sua formação, mas, aos poucos, com a reflexão, vai adquirindo o seu próprio jeito de ser professor.
- b) ser reflexivo é ter uma posição de questionamento, de não aceitar as coisas como elas são, mas pensar sobre.
- c) não somente os professores precisam ser reflexivos, mas os alunos também. Esse é um desafio: desenvolver a reflexividade nos alunos, pois eles chegam ao ensino superior sem conhecimentos básicos e querem tudo “mastigado”, pronto. Os alunos não estão acostumados a pensar, não têm senso crítico. O trabalho de formar alunos reflexivos é um trabalho de “formiguinha” que deve ser feito em conjunto, cada um contribuindo um pouco. Porém não se pode exigir que os alunos tenham o mesmo nível de conhecimento do professor.
- d) é preciso que o professor pense sobre sua prática e leve os alunos a pensarem também. É preciso fazer com que o aluno associe o conteúdo com seu dia a dia, com a sua futura profissão.
- e) os professores precisam se comprometer com “profissão professor”. Se os professores não forem reflexivos, não conseguirão que os alunos sejam reflexivos; se os professores não estudam, não conseguirão que os alunos estudem. A reflexão não acontece de uma hora para a outra, é um processo.
- f) a reflexão deve ser um trabalho progressivo. Entender o tempo de cada um, que como um reflete e chega a uma conclusão, o outro também chega. A partir do momento que o professor se assume como professor deve assumir todas as responsabilidades que isso acarreta, afinal, atua diretamente na formação de inúmeras pessoas, que serão futuros profissionais.

Como o tema definido para o nono Encontro foi avaliação da aprendizagem, o desafio proposto foi que cada professor deveria encaminhar para o e-mail das Coordenadoras do GDR uma avaliação que tivesse aplicado/realizado com seus alunos, que serviria como base de análise para a organização dos conteúdos sobre o tema.

4.3.9 Nono encontro: avaliação da aprendizagem

O nono Encontro ocorreu no dia 5 de novembro de 2011, com 26 professores.

Na sequência, a convidada Professora Ms. Simone dos Santos Junges e também uma das coordenadoras do GDR, fez uma palestra sobre a Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.

A palestra foi organizada partindo da análise das avaliações elaboradas pelos professores e enviadas por e-mail (desafio do Encontro anterior).

Foram abordados assuntos como: conceitos atuais de uma avaliação formativa, objetivos e modalidades de avaliação, a importância de se adequar a avaliação à metodologia e aos conteúdos e trabalhos, a elaboração de instrumentos de avaliação e critérios de avaliação.

O objetivo desse encontro foi levar aos professores a ideia de uma avaliação que sirva tanto para uma autoavaliação docente de seu próprio trabalho como para uma autoavaliação do aluno de seu próprio desempenho, enfatizando a importância da escolha e da elaboração dos instrumentos avaliativos.

Como desafio para o próximo Encontro, foi solicitada a leitura dos textos: “Conteúdo e Forma da Avaliação” de Vasconcellos (2008), “A avaliação dinâmica da propensão à aprendizagem” de Meier e Garcia (2010) e “Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências” de Gimeno Sacristán (2011).

4.3.10 Décimo encontro: avaliação dos encontros do GDR

O décimo Encontro ocorreu no dia 19 de novembro de 2011, com 23 professores. Em continuidade ao Encontro anterior, na primeira parte do Encontro, a Professora Ms. Simone S. Junges organizou os participantes em cinco grupos para refletirem sobre as seguintes questões:

- a) a partir dos textos e do que foi exposto no último Encontro, como você conceituaria o processo de avaliação?
- b) como você utiliza os resultados das avaliações de seus alunos para pensar ou repensar seu planejamento didático?
- c) de que forma podemos contribuir para que nossa sala de aula seja um ambiente “modificante”, como apontam Meier e Garcia (2010)?

Após a discussão coletiva, cada grupo apresentou aos demais as reflexões realizadas. Entre as colocações expostas ao grande grupo, pode-se destacar que em relação à como os professores conceituam a avaliação, os grupos entenderam que a avaliação deve ser um

processo contínuo, flexível e adequado à realidade dos conteúdos e dos alunos; serve para acompanhar o desenvolvimento do aluno e o desempenho do professor.

A respeito de como os professores utilizam os resultados das avaliações de seus alunos para realizarem seu planejamento, os participantes responderam que utilizam os resultados das avaliações, principalmente, para repensar ou eleger a metodologia da aula. Refletiram que esse é um processo de construção e importante no planejamento do professor, porém a “falta de tempo”, muitas vezes, dificulta que isso seja feito a cada avaliação, a cada aula, como é o ideal.

Para a contribuição do trabalho docente para que a sala de aula seja um ambiente modificante, ou seja, que contribua para uma aprendizagem significativa dos alunos, os participantes citaram que as disciplinas deveriam organizar projetos interdisciplinares; que os professores devem estar motivados e incentivar os alunos para a sua própria aprendizagem, valorizando-os e citaram que a avaliação deve ser formativa e reflexiva.

Na segunda parte do décimo encontro, a pesquisadora lembrou aos participantes o caminho percorrido pelo GDR no decorrer dos dez Encontros com uma síntese dos assuntos e atividades desenvolvidas, utilizando-se do Quadro 6:

Quadro 6 – Síntese de atividades do processo de formação pedagógica

	Assunto	Procedimento	Desafio
1º Encontro	Novos paradigmas na docência universitária	Exposição do tema em forma de palestra.	Leitura de texto sobre o tema para discussão no próximo encontro.
2º Encontro	Novos paradigmas na docência universitária	Discussão a respeito do tema, estudo de textos indicados e elaboração de síntese.	Refletir sobre: Que características tradicionais e/ou inovadoras as suas aulas têm? Que momentos de suas aulas se encaixam no paradigma da complexidade (inovador)? Você já tinha se dado conta dessas diferenças?
3º Encontro	O aluno universitário	Exposição do tema em forma de palestra. Atividade em grupo sobre o tema.	Observar na sua prática em sala de aula as características deste aluno e tentar aplicar alguma das sugestões dadas na discussão do grupo.
4º Encontro	Relação professor e aluno	Exposição do tema em forma de palestra.	Refletir: qual aula posso dar ou como posso melhorar a minha aula a partir das ideias dos teóricos do texto indicado, das suas propostas de educação? Observar algum aluno que possa não estar interessado e conversar com ele.
5º Encontro	Ser professor universitário	Exposição do tema em forma de palestra. Atividade em grupo sobre o tema, a partir da análise de trechos de um filme.	Refletir sobre sua trajetória enquanto docente: Percebe se houve uma transformação em sua prática do primeiro dia de aula como professor ao tempo atual? Porque ensina como ensina? Fórum online.
6º	Saberes docentes	Exposição do tema	Solicitar aos alunos para organizarem por

Encontro		em forma de palestra. Atividade em grupo sobre o tema a partir do desafio do encontro anterior.	ordem de importância os saberes que eles acham importantes para ser um “bom” professor, a partir dos saberes na atividade realizada em grupo pelos professores.
7º Encontro	Pedagogia de Paulo Freire	Exposição do tema em forma de palestra.	Fórum online.
8º Encontro	Ser professor reflexivo	Estudo de texto em grupo e discussão a respeito do tema.	Encaminhar por e-mail uma avaliação que tenham aplicado/realizado com os alunos.
9º Encontro	Avaliação do processo ensino-aprendizagem	Exposição do tema em forma de palestra.	Leitura de textos para discussão no encontro seguinte.
10º Encontro	Avaliação da formação	Atividade individual e em grupo.	Não houve.

Fonte: a autora, 2011.

Em seguida, propôs-se aos professores uma dinâmica de grupo, com o objetivo de fazer uma breve avaliação dos dez Encontros.

Essa dinâmica foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, os professores deveriam, individualmente, pensar e escrever em cada uma das quatro folhas que receberam os seguintes itens, respectivamente:

- a) o que o GDR e/ou os Encontros proporcionaram na sua caminhada, como professor universitário e em seu desenvolvimento profissional.
- b) os seus sentimentos em relação ao GDR e/ou Encontros.
- c) as ideias/reflexões que surgiram a partir dos Encontros e/ou do GDR para o exercício da docência universitária e seu desenvolvimento profissional.
- d) o que você como professor universitário pode, a partir do GDR e/ou Encontros, proporcionar à universidade, aos alunos.

Para tanto, os professores poderiam fazer uso das anotações pessoais que fizeram durante o processo.

No segundo momento, os participantes foram divididos em quatro grupos e cada grupo ficou responsável por um dos itens acima, com a tarefa de sintetizar as ideias e reflexões de todos os professores. Em seguida, cada grupo apresentou sua síntese.

A respeito da contribuição do GDR na caminhada como professor universitário e em seu desenvolvimento profissional, a síntese mostrou que os Encontros proporcionaram ao percurso e ao desenvolvimento profissional dos participantes como docentes universitários um espaço de reflexão sobre a docência e as aulas propriamente ditas; oportunidade de troca de experiências; ideias diferenciadas para o planejamento das aulas; novas maneiras de ensinar; motivação; novas parcerias e novas amizades; autoavaliação e a construção de conhecimento sobre a educação.

Em relação aos sentimentos dos professores em relação aos Encontros e/ou ao GDR, a síntese destacou alguns como; amizade; alegria; inspiração; sabedoria; energia; autoconhecimento; união; amor e interação.

Sobre as ideias que surgiram para a docência universitária e para o desenvolvimento profissional, os professores apontaram a comparação entre os paradigmas conservadores e inovadores; a utilização da avaliação voltada para a realidade profissional do aluno; a importância de envolver os alunos na busca do conhecimento; as características de uma boa aula; a necessidade da formação constante; a relevância da pesquisa e da reflexão para a ação docente, entendendo sua função na vida do aluno e para a comunidade na qual está inserido.

Quanto ao que os professores poderiam oferecer à Instituição ou aos alunos, a partir da vivência no GDR, o grupo sintetizou algumas ações como: comprometimento com o “ensinar” e não apenas transmitir o conhecimento; aprimorar o sistema de avaliação; melhorar o relacionamento com os alunos e com os colegas; utilizar novas metodologias na sala de aula e mostrar mais entusiasmo aos alunos, para que também tenham mais interesse pela aprendizagem.

O encerramento do Encontro deu-se com a realização de uma confraternização.

4.4 FASE DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO TRILHADO COM OS DOCENTES

Essa seção apresenta a quarta fase do processo de pesquisa-ação de acordo com Dionne (2007) que se refere, principalmente, à análise e à avaliação de todo o processo tendo em vista os objetivos propostos. Os resultados obtidos devem permitir o planejamento da continuidade da ação, se for o caso, iniciando um novo ciclo.

Na presente pesquisa, essa fase foi dividida em dois momentos:

- a) avaliação feita pela pesquisadora, a partir de registros e dados coletados no decorrer do processo de pesquisa-ação;
- b) avaliação feita pelos professores envolvidos após o processo de pesquisa-ação a partir de entrevistas.

4.4.1 Avaliação dos encontros: visão da pesquisadora, a partir dos registros e dados coletados no decorrer do processo de pesquisa-ação

Para esse primeiro momento de avaliação do processo de pesquisa-ação, foram privilegiados como base de coleta e de análise de dados do diário de pesquisa da pesquisadora com suas observações e anotações; os questionários respondidos pelos professores e apresentados nas fases já descritas; as atas dos Encontros; atividades realizadas como os trabalhos em grupo e os fóruns online; as próprias discussões e reflexões coletivas desenvolvidas nos Encontros do grupo. Esses materiais foram reunidos, lidos e estudados de forma cuidadosa, numa perspectiva qualitativa, pois como assinalam Gamboa (2007) e Dionne (2007), a pesquisa-ação recorre a técnicas de coleta de dados qualitativas, para “ficar mais atenta aos discursos dos próprios atores e ao aprofundamento de situações particulares.” (DIONNE, 2007, p. 53).

Sem perder de vista a espiral cíclica de Dionne (2007), os dados coletados nesse primeiro momento permitiram perceber o crescente envolvimento dos professores participantes nos Encontros, saindo de uma atitude inicial passiva, para uma participação efetiva, desde a leitura dos textos à realização dos desafios propostos.

As inquietações, as necessidades e as expectativas dos professores participantes é que orientaram e desenharam as ações da pesquisa e da formação pedagógica continuada, numa relação de diálogo constante com as intenções da investigação, com os referenciais teóricos consultados e com a prática docente. O papel dos participantes em seu processo formativo foi respeitado e enaltecido durante todo o processo.

Com base nos estudos de Wood e Thompson (1993), Oliveira-Formosinho (2009, p. 274) defende que os “programas de desenvolvimento profissional devem ser estruturados com base num conjunto de pressupostos derivados de investigação e das práticas de qualidade.”. Sendo assim, o Programa de Formação Pedagógica Continuada como um processo de pesquisa-ação procurou seguir os princípios da pesquisa-ação na educação indicados por Elliott (2010). Sendo eles:

- a) definir juntamente com os professores as temáticas e questões a serem estudadas;
- b) orientar os professores a manterem sua atenção na prática docente;
- c) selecionar uma fundamentação teórica que auxilie no esclarecimento das questões e nas reflexões dos professores;

- d) proporcionar momentos aos professores que registrem suas reflexões e ideias e que as compartilhem com os demais participantes, percebendo diferentes experiências individuais;
- e) oportunizar aos professores espaço para aprofundar as temáticas estudadas e suas questões particulares a partir do diálogo com os demais participantes;
- f) proporcionar a divulgação da compreensão coletiva do grupo a respeito das temáticas, desenvolvida por meio da reflexão, a outros profissionais da educação.

Bem como, também serviram como base para a estruturação dos Encontros do GDR a literatura consultada e os dados coletados nas entrevistas dos professores investigadores portugueses realizadas durante o estágio doutoral no IEUL.

Consoante à junção desse material, a concepção da formação pedagógica continuada pretendeu criar um espaço de troca de experiências, de compartilhamento de ideias, de saberes, de reflexão sobre o fazer docente procurando privilegiar a dimensão individual e pessoal da prática de cada professor, mas também a dimensão coletiva da ação docente, como integrantes de um mesmo quadro profissional, num contexto reflexivo.

Esse espaço materializou-se no decorrer dos Encontros, nas discussões e exposições dos participantes, no estudo e análise dos textos indicados, nas atividades, nas reflexões e nos relatos dos desafios realizados. Isso fica evidenciado no trabalho em grupo descrito no décimo e último Encontro.

Nos primeiros Encontros, a participação dos professores, em geral, era um pouco tímida, pareciam até mesmo cautelosos nas colocações que faziam, com certo receio de se exporem demais. À medida que o grupo ia se desenvolvendo, a timidez e a cautela foram dando lugar a uma vontade de se posicionar diante de determinados assuntos ou situações, de discutir ideias e de trocar experiências com liberdade de expressão. Os professores com mais tempo de docência universitária aprendiam com os principiantes e vive-versa. Notou-se, por exemplo, que a dificuldade apresentada por um professor sobre determinado assunto, por vezes, também era a dificuldade de outros professores e estes passavam a buscar possíveis maneiras de saná-la.

Essas experiências permitiram “[...] *compreender melhor quais são as competências pedagógicas comuns e quais os desafios pedagógicos específicos que nessas diferentes áreas os professores têm que enfrentar*” como relata o pesquisador português Prof. Dr. Rui Trindade (2011) em sua entrevista.

Essa troca de experiências foi essencial para a constituição do grupo, enriquecendo o processo formativo, pois partir do conceito de desenvolvimento profissional adotado nessa

pesquisa possibilitou uma visão mais ampla da profissão docente, em especial, nos momentos dos Encontros na pesquisa-ação. Nesse caso, o pesquisador precisou estar atento, para que os participantes não ficassem limitados a refletirem sobre sua experiência pessoal, mas que também compartilhassem da reflexão das experiências de problemas comuns com outros docentes. Por isso, a pesquisa-ação precisa ser um processo colaborativo de reflexão.

A esse respeito, Elliott (2010, p. 178-179, tradução nossa) salienta que “mesmo que cada professor possa melhorar seu exercício docente por sua conta, necessita poder acessar o conjunto de conhecimentos comuns gerados mediante o intercâmbio e a discussão das anotações e relatórios de todos [...].”

Percebeu-se, então, melhor interação dos professores que antes da formação do GDR, mesmo estando na Instituição já há um ou mais anos não se conheciam, e no decorrer dos Encontros combinaram atividades comuns em suas turmas de alunos, trocaram materiais e ideias de como trabalhar determinados conteúdos, no caso de áreas afins. Era comum, os professores participantes relatarem, mesmo em outras ocasiões, que não os Encontros, que utilizaram em sua sala de aula alguma dinâmica realizada ou uma ideia surgida a partir da reflexão do GDR.

Assim como notou-se maior aproximação entre os professores do GDR em comparação com os demais professores da Instituição, para além das sessões da formação continuada, durante os intervalos de aula, ou em outras atividades institucionais.

No decorrer dos primeiros Encontros, três dos professores participantes desistiram, por motivos particulares, porém outros quatro professores iniciaram por terem ingressado na Instituição durante o ano letivo. Assim, pode-se destacar que um ponto interessante também foi a assiduidade da maioria dos participantes, que embora tivessem como motivação inicial a condição da participação para sua avaliação do estágio probatório, no decorrer dos Encontros percebeu-se que a motivação passou a ser o interesse pelos temas abordados, pois também havia professores participantes que já tinham vários anos de magistério superior na Instituição. Quando acontecia de um professor faltar a algum Encontro, logo entrava em contato ou consultava o ambiente virtual, para verificar os assuntos estudados, os materiais indicados para leitura e o desafio proposto.

Outro elemento significativo dos Encontros, que denota a constituição do grupo e o desenvolvimento profissional dos professores e que ressalta o trabalho da pesquisa-ação, foram os relatos da realização dos chamados “desafios” propostos aos professores a cada Encontro. A oportunidade proporcionada pelo GDR de cada professor se voltar para a sua trajetória como docente ou para a sua sala de aula com um “olhar” investigativo e reflexivo

fez com que valorizassem e compreendessem melhor o “pedagógico” no agir docente, entendendo os alunos como parte essencial no processo educacional e percebendo que fazem parte de uma dinâmica educativa que é influenciada por fatores sociais, econômicos e políticos.

A cada Encontro ficava evidente maior interesse dos professores pelas temáticas discutidas e, até mesmo, maior familiaridade com os conceitos e expressões da área da educação presentes nos textos que, segundo a maioria do participantes, até então, lhes eram desconhecidos.

À medida que foram sendo indicados e estudados os referenciais teóricos do campo educacional, os professores descortinavam um novo mundo, um novo olhar. Muitas vezes percebiam que práticas que já adotavam em sala de aula tinham uma fonte, uma sustentação teórica que desconheciam, em outros momentos, descobriam novas formas de ensinar. Gradativamente foi-se estabelecendo uma articulação dialógica entre a teoria e prática docente.

Como os professores participantes, em sua grande maioria, são provenientes de cursos de Bacharelado (Tabela 1) e também atuam em suas profissões específicas paralelamente à docência (Tabela 4), a dificuldade inicial de ambientar-se com uma nova lógica de conhecimento, de exercitar a reflexão, de confrontar suas ações e concepções com as ações de outros colegas professores e com o referencial teórico do campo educacional selecionado para as leituras foi um desafio para os professores participantes e também para as facilitadoras do GDR que cumpriam o papel de mediadoras e incentivadoras.

Porém a busca pela superação dessa dificuldade, no entendimento da presente pesquisa-ação, foi essencial para o desenvolvimento profissional de cada um dos docentes envolvidos, incluindo a pesquisadora. A intenção de mudar a prática, de fazer diferente, de rever determinados conceitos e ações expressas nos comentários e relatos dos professores durante os Encontros (explicitamente no décimo Encontro) evidencia que o processo de formação pedagógica continuada numa perspectiva reflexiva foi um processo de aprendizagem para os professores.

Essa intenção de transformação da prática, fortalecida por um sentimento de coletividade e coleguismo entre os participantes, fortaleceu o grupo e legitimou o processo investigativo, pois uma condição necessária para o desenvolvimento da pesquisa-ação é que os envolvidos tenham a necessidade de inovar e de realizar mudanças. Conforme Elliott (2010), a necessidade de o professor modificar algo em sua prática, para implantar novos objetivos e valores incentiva a pesquisa-ação como uma forma de investigação e de reflexão.

Nesse processo de aprendizagem, de desenvolvimento profissional, os papéis de pesquisador e participantes entrelaçam-se na pesquisa-ação, ambos são participantes em todo o processo, representando um encontro de “[...] pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22).

Por isso, sem perder de vista os objetivos da investigação, a pesquisadora participou de todas as atividades propostas colocando-se também como docente em formação e não apenas como uma especialista¹⁹, entendendo que como uma modalidade dialética, na pesquisa-ação, o pesquisador deve ir a campo, livre de pressupostos absolutos, e estar disposto a acompanhar o movimento que a própria pesquisa propõe, juntamente com os participantes envolvidos, pois “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.” (THIOLLENT, 2009, p. 51).

A questão do tempo destinado para cada Encontro, por vezes, limitou o aprofundamento dos temas e assuntos estudados. Nesse sentido, a ferramenta digital foi importante, pois a comunicação online, os fóruns de discussão e a inserção das atividades realizadas no ambiente virtual amenizaram esse limitador. Porém, com o princípio da flexibilidade da pesquisa-ação, um mesmo assunto, em alguns casos, se prolongou por mais de um encontro. Então, algumas temáticas apresentadas na Tabela 10 e no Quadro 3 previstas para serem trabalhadas dentro do ano letivo de 2011, nos dez encontros, acabaram ficando programadas para o ano letivo²⁰ seguinte, dando continuidade aos Encontros do GDR.

Porém, como o Programa de Formação ocorreu durante um ano letivo (de fevereiro a novembro de 2011), concretizando-se em dez Encontros (período analisado nesta tese), houve tempo e espaço para, conforme as orientações de Franco (2005), uma integração e sintonia entre pesquisadora e participantes, como pares envolvidos numa busca conjunta da melhoria da prática pedagógica, para que o processo formativo por meio da pesquisa-ação se tornasse mais familiar, assim como oportunizasse a apreensão gradativa dos temas e situações proporcionadas pelos Encontros.

¹⁹ Tomou-se o cuidado, como esclarece Elliott (2001), para que os professores percebessem a pesquisadora não como uma especialista com exclusiva intenção de validar teorias acadêmicas, mas como uma facilitadora que fornecesse ferramentas e propiciasse um espaço de reflexão para que pudessem melhorar e descrever suas práticas docentes.

²⁰ Os assuntos que ficaram programados para o ano letivo de 2012 foram: Organização do Trabalho Pedagógico; Dinâmicas de grupo; Recursos pedagógicos; E-learning; Alunos portadores de necessidades especiais.

Logo, um processo de pesquisa-ação não cabe em um curto espaço de tempo, nem pode ocorrer de forma aligeirada. Assim:

É preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto, para o recomeço... (FRANCO, 2005, p. 493).

Para se conhecer mais especificamente a repercussão do Programa de Formação Pedagógica Continuada decidiu-se recorrer à opinião dos próprios professores envolvidos, que compõe o segundo momento de avaliação do percurso do GDR. Desse modo, optou-se por apresentar o segundo momento da fase de avaliação dos resultados composta pelas entrevistas com os professores participantes, por sua extensão e importância no processo de pesquisa-ação, em uma seção própria a seguir.

5 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA MUDANÇA DA PRÁTICA DOCENTE

[...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para objetivando-o, transformá-lo e transformando-o por sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo, que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se.

(FREIRE, 2003, p. 17)

Essa seção apresenta o segundo momento da avaliação da pesquisa-ação, conforme a orientação de Dionne (2007), do processo de formação continuada realizada pelos professores participantes envolvidos.

Optou-se por se realizar essa etapa da avaliação do processo de pesquisa-ação na formação pedagógica continuada a partir de entrevistas como indica Rodríguez (2002). Para a realização das entrevistas, foi elaborado um guião²¹, organizado a partir de uma adaptação do “modelo de avaliação do impacto do desenvolvimento profissional” proposto por Guskey (2000) citado por Day (2007a) e Marcelo García e Vaillant (2009). O autor oferece um modelo composto por cinco níveis claros que merecem ser considerados na avaliação do impacto do desenvolvimento profissional docente:

- a) as reações dos participantes;
- b) a aprendizagem dos participantes a partir da formação continuada;
- c) o apoio organizacional;
- d) o uso dos novos conhecimentos pelos participantes;
- e) os resultados dos alunos.

O primeiro nível pretende investigar as reações dos participantes em uma atividade de formação. De acordo com Day (2007a), esse item pode responder a três tipos principais de questões: elementos do conteúdo da formação, tais como a importância dos temas trabalhados, o nível de abordagem; elementos processuais que incluem como a organização e a coordenação da formação, os materiais utilizados; elementos contextuais que abrangem a estrutura do ambiente onde foi realizada a formação, os recursos disponíveis, entre outros.

A aprendizagem dos participantes é o segundo nível de avaliação, conforme o modelo de Guskey (2000) citado por Day (2007a) e Marcelo García e Vaillant (2009). Esse

²¹ Ver Apêndice F - Guião de Entrevista com Professores Sujeitos da Pesquisa.

critério procura compreender o que os professores aprenderam ou adquiriram a partir da formação, se lhes foi proporcionada a oportunidade de melhorarem seus conhecimentos, habilidades ou atitudes para o seu desenvolvimento profissional. Essa aprendizagem pode ser uma aprendizagem cognitiva, afetiva ou comportamental. Na visão de Marcelo García e Vaillant (2009), esse é um aspecto muito relevante da avaliação da repercussão da formação, pois o professor não poderá mudar sua prática, se não tiver interiorizado ou produzido novos conhecimentos ou aprendizagens.

O terceiro nível de avaliação busca conhecer o apoio dado pela instituição formadora ao desenvolvimento do programa de formação, em relação ao espaço e condições físicas proporcionadas, ao tempo, à valorização e motivação aos participantes, entre outros. É um consenso na literatura a respeito que a formação precisa fazer parte de uma política institucional, para que tenha legitimidade, para que seja contextualizada e que tenha perspectiva de continuidade e de mudança. O programa de formação necessita estar em harmonia com a cultura e com as normas organizacionais como um todo, pois “um enfoque sistêmico do desenvolvimento profissional nos força a ver o processo, não somente em termos de melhoria individual, mas também em termos de melhoria na capacidade da organização para resolver problemas e renovar a si mesma.” (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2009, p. 121).

O quarto nível do modelo de Guskey (2000) citado por Day (2007a) e Marcelo García e Vaillant (2009) trata do uso das novas aprendizagens e conhecimentos pelos professores participantes. De acordo com Day (2007a), numa formação com vistas ao desenvolvimento profissional e à modificação da prática, é fundamental avaliar se os professores estão aplicando, utilizando os conhecimentos adquiridos durante a ação formativa, e é recomendado que essa avaliação seja realizada com um intervalo de tempo após o processo.

O quinto e último nível refere-se aos resultados alcançados pelos alunos dos professores participantes do processo formativo. Day (2007a) e Marcelo García e Vaillant (2009) ressaltam que, embora esse nível apresentado por Guskey (2000) tenha uma probabilidade menor de ser avaliado e mais difícil de ser medido, devido ao desempenho dos discentes depender, muitas vezes, de outras variáveis, além da formação docente, é uma tendência recente, e que merece muita atenção das propostas de formação e de desenvolvimento profissional docente. Embora esse item faça parte da classificação, optou-se por não incluir essa fase na pesquisa-ação. Portanto, esse nível não será utilizado como referência para a avaliação do processo de formação pedagógica continuada deste estudo.

Como explica Guskey (2005), cada um dos níveis ou blocos de questões analisados nesta seção então interligados, um baseia-se no outro. O autor exemplifica que, para aprender algo com a formação, o professor precisa primeiro recebê-la positivamente. Antes de realizar alguma mudança em sua prática, precisa adquirir conhecimentos e habilidades inerentes à mudança. Por sua vez, é necessária uma mudança da prática docente para se perceber resultados nos alunos. E a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos é que gera a urgência da formação, assim, sucessivamente, tornando-se um ciclo.

Com base nessas premissas de avaliação da repercussão das atividades do GDR na prática dos professores e no seu desenvolvimento profissional, as entrevistas foram realizadas no ano seguinte ao desenvolvimento do processo de pesquisa-ação, durante os meses de março a junho do ano de 2012. O intervalo de tempo entre o fim da primeira etapa da formação continuada (novembro de 2011) e o início das entrevistas foi proposital para que os professores tivessem um período de reflexão e possível experiência das atividades proporcionadas pelo grupo, com o início de um novo ano letivo.

Foram selecionados para serem entrevistados dez professores participantes. O critério de escolha dos sujeitos foi baseado na assiduidade aos Encontros, sendo entrevistados todos os professores que tiveram cem por cento de frequência às sessões do GDR, por entender que teriam uma visão mais completa de todo o processo.

Tomou-se o cuidado de agendar as entrevistas com os professores participantes em um local (em geral, na própria Instituição) e horário que lhes fosse conveniente. As falas dos professores foram gravadas e, posteriormente, transcritas. A sessão de entrevista mais curta durou em torno de 15 minutos e a mais longa 30 minutos. A transcrição foi encaminhada por e-mail para cada professor, em particular, com o intuito de reverem suas colocações e, se fosse o caso, corrigir ou alterar algo.

Cada professor entrevistado assinou um termo de consentimento²², para a utilização de seu depoimento na presente pesquisa. Nesta seção, como forma de preservar a identidade dos sujeitos, cada professor entrevistado recebeu a sigla “P” e um número de 1 a 10, para sua nomeação no decorrer do texto, e suas falas são apresentadas com parágrafo recuado e com fonte em itálico, para diferenciá-las da literatura consultada.

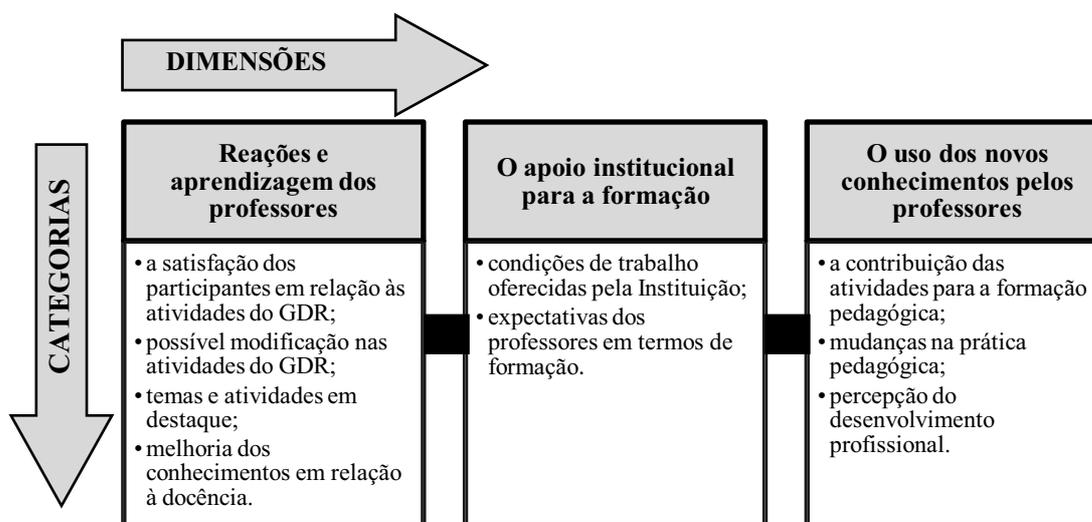
Os dados recolhidos foram analisados e, deles, destacados elementos que colaborassem para responder ao objetivo deste estudo que é: **Analisar a contribuição da formação pedagógica, numa perspectiva reflexiva, para o desenvolvimento profissional**

²² Ver Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

de docentes do Ensino Superior e as possíveis repercussões dessa formação para uma prática pedagógica inovadora dos professores de uma instituição pública municipal de União da Vitória/PR.

As seções a seguir foram construídas a partir dos blocos de questões do guião de entrevista que se orientaram pelos critérios do modelo de Guskey (2000), citado por Day (2007a) e Marcelo García e Vaillant (2009) e, por sua vez, serviram como dimensões de categorização dos dados. As dimensões da formação pedagógica na prática dos docentes relacionadas estão estreitamente ligadas entre si, sendo elas: reações e aprendizagem dos professores; o apoio institucional para a formação; o uso dos novos conhecimentos pelos professores. A partir da análise qualitativa dos dados coletados em cada uma dessas dimensões tendo como base os depoimentos dos professores entrevistados, sobressaíram-se categorias como se observa na Figura 4:

Figura 4 – Dimensões e categorias da formação pedagógica na prática dos docentes



Fonte: a autora, 2012.

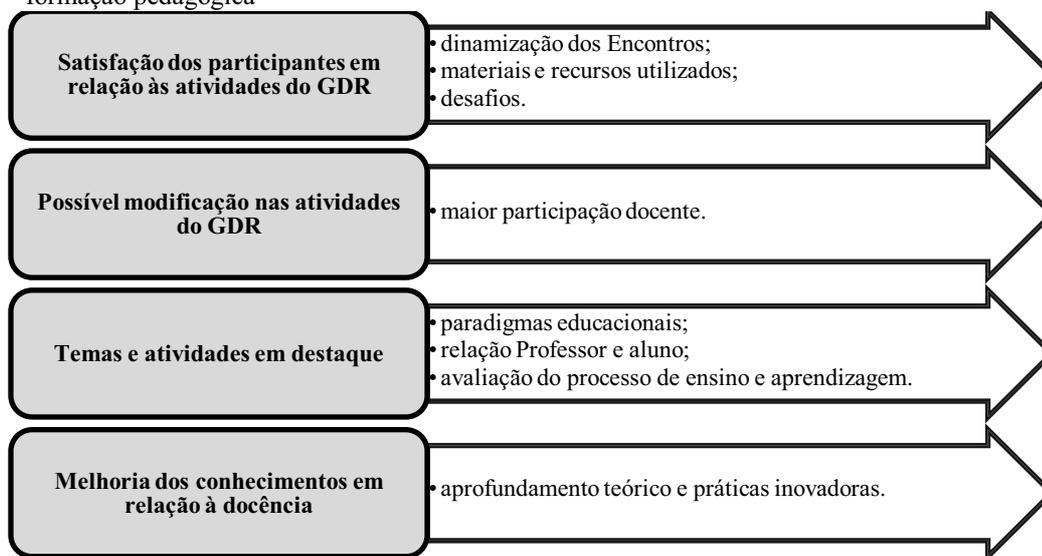
Acredita-se que essas dimensões e categorias destacadas e descritas a seguir, esclarecem os movimentos do grupo e são fundamentais para se compreender a contribuição da formação pedagógica continuada na prática dos professores envolvidos numa visão inovadora.

5.1 REAÇÕES E APRENDIZAGEM DOS PARTICIPANTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA

Esta dimensão de categorização de entrevista refere-se ao primeiro e segundo níveis do modelo de avaliação do impacto de desenvolvimento profissional de Guskey (2000), citado por Day (2007a) e Marcelo García e Vaillant (2009). Teve como objetivos identificar as reações e a satisfação dos participantes em relação a todo o processo de formação continuada e conhecer as aprendizagens que o GDR proporcionou aos participantes em seu desenvolvimento profissional.

Essa dimensão tem como categorias: a satisfação dos participantes em relação às atividades do GDR; possível modificação nas atividades do GDR; temas e atividades em destaque; melhoria dos conhecimentos em relação à docência. De cada uma das categorias citadas emergiram elementos definidores como se observa na Figura 5:

Figura 5 – Categorias e elementos definidores das reações e aprendizagem dos participantes a partir da formação pedagógica



Fonte: a autora

A primeira categoria refere-se à **satisfação em relação às atividades do GDR**, em diversos aspectos, como a dinamização dos encontros, os desafios e aos materiais utilizados, entendidos como os elementos definidores dessa categoria.

Os professores entrevistados, em sua totalidade, demonstraram-se satisfeitos com as atividades dos Encontros da formação pedagógica continuada, e destacaram como pontos fortes: a dinamização dos encontros em termos de aproveitamento do tempo, a organização e

espaço, os desafios que foram propostos, os materiais e recursos que foram utilizados. O relato dos Professores 5 e 6 refletem o essa afirmação:

Porque teve a questão do texto, porque o embasamento teórico é necessário pra gente poder dar um direcionamento para a prática, e ao mesmo tempo teve o desafio e depois a questão da troca com os colegas. Então foi muito bacana. (P5).

Cada encontro era um professor que era convidado, era um tema interessante, bem prático. Gostei de todos os encontros. Meu nível de satisfação foi ótimo. (P6).

Em relação à dinamização dos Encontros, os professores evidenciaram em suas entrevistas que a formação pedagógica continuada foi organizada de uma maneira que possibilitou a participação de todo, e de forma bastante ativa e harmônica.

A possibilidade comentada pelos entrevistados de participar dos encontros se deve ao fato de a formação ter sido estruturada a partir de sugestões dos próprios professores, como aponta o questionário de diagnóstico inicial²³. A proposta de se realizarem os encontros uma vez ao mês, aos sábados pela manhã, com comunicação também via internet, facilitou para que os professores organizassem sua agenda pessoal e seus compromissos nas outras profissões que exercem com as atividades inerentes à docência, como se pode notar na entrevista do Professor 7:

Eu acho que também ter feito uma vez ao mês foi bom porque uma vez todo mundo consegue vir, não fica cansativo e todo mundo dá um jeitinho e participa. E e-mails, os fóruns de discussão também incentivam, eu gosto particularmente desse tipo de atividade, de interação usando a internet. Então eu gostei bastante da forma como foi intercalado o presencial com atividades à distância. (P7).

Esse fato aponta a importância de se organizar a formação com os professores e não para eles. O espaço escolhido para a realização da formação pedagógica continuada também foi comentado pelos entrevistados como sendo adequado. A sala utilizada era preparada para receber os professores, de maneira que se tornasse um ambiente confortável e agradável, com as cadeiras normalmente dispostas em círculo, de forma que todos pudessem se ver e conversar; os recursos utilizados como o projetor multimídia com internet e o ar condicionado eram testados e ligados com antecedência; os textos selecionados para a leitura já estavam fotocopiados e cada professor recebia uma cópia, assim como os materiais utilizados pelas

²³ Ver Apêndice A – Questões para diagnóstico de formação pedagógica de professores universitários.

dinâmicas ou atividades também eram devidamente providenciados. Nos intervalos, era oferecido aos professores um lanche especial, preparado por alguns dos participantes, previamente combinados de um encontro a outro.

Sobre os materiais utilizados, os textos indicados, ressaltados pelos sujeitos, foram cuidadosamente selecionados pelas coordenadoras do GDR, de acordo com o objetivo e a temática de cada Encontro. Procurou-se uma literatura que fosse atual, pertinente, e que tivesse um vocabulário adequado ao perfil dos participantes, pois a grande maioria do grupo não possuía experiência de leituras no campo educacional. A respeito dos textos indicados, pode-se perceber sua importância nos relatos dos Professores a seguir:

Eu também gostei bastante dos materiais. Acho que todos eles na verdade vem atendendo a um pedido, a uma necessidade que a gente tinha. Nós tínhamos alguma dúvida em relação à avaliação então textos que foram nos ajudando justamente nesta área. Então são textos que se hoje eu tenho alguma dúvida, eu posso pegar e reler um deles [...]. Então foram textos bem importantes e que, na verdade, nós que não temos a formação de licenciatura, esclareceu bastante as dúvidas. Eu acho que isso foi o mais importante, para entender um pouco mais sobre esse processo. (P1).

Os textos usados foram fáceis de ler e entender, contribuíram também, vieram a complementar nossa prática, porque à vezes a gente fica um pouco perdido por causa do dia-a-dia, aquela correria toda e a gente fica sem um respaldo teórico específico e se baseia somente no que é da nossa disciplina e esquece um pouco do lado didático, pedagógico. (P4).

[...] os textos achei muito produtivos porque eu venho de área bem técnica, então nunca tinha lido mais a fundo, então achei bem proveitoso. (P6).

Dos textos gostei, dava pra perceber que vocês [coordenadoras] faziam uma seleção para que fossem aplicados naquele sábado, não era nada de última hora, eram bem analisados para aquela situação e, na maioria das vezes, eram disponibilizados com um tempo antes para o professor ler. Então quem tinha um tempo pra ler já podia ir se familiarizando para fluir melhor a discussão. Algo que a gente recomenda para os alunos! (P8).

O trabalho com o embasamento teórico variou entre uma exposição oral por uma das coordenadoras, como sugestão de familiarização ou aprofundamento do tema abordado por um dos Professores convidados ou como leitura e discussão em grupos. Em todas as situações de estudo, buscou-se uma aproximação ou exemplificação do que estava sendo discutido no texto com a prática diária da sala de aula dos professores participantes, num sentido de ir e vir, pois, de acordo com Anastasiou (2011), uma das bases teóricas da pedagogia universitária é partir da prática social dos envolvidos como sujeitos adultos, problematizá-la, aproximá-la

da teoria produzida a respeito, retomando-a e analisando-a. A fala do sujeito Professor 5 revela a importância dessa articulação entre teoria e prática nos Encontros:

E o que foi muito interessante foi de poder embasar a nossa prática na teoria, como a do aluno também, aí partir para a prática, mas também essa prática ter uma troca com os pares, senão fica muito isolado e perde a graça. (P5).

No relato do Professor 5 a respeito da dimensão teórica da formação pedagógica, confirma-se a opinião de Alarcão (1996, p. 178), de que “mais importante do que recordar conceitos foi entender sua função... por vezes ficamos com a ideia do que as ‘coisas’ são e não pensamos com clareza na utilidade das mesmas.” Nesse contexto, a utilidade não é num sentido utilitarista, pragmatista, mas num sentido de confrontação e entendimento do vivido com o objetivo de recriá-la, inová-la, a partir do conhecimento produzido a respeito, num estreitamento do pensar e agir, da teoria e da experiência/prática.

Ainda em relação à primeira categoria, a dinamização interna dos encontros que sobressaiu nas entrevistas também foi pensada a partir de uma visão complexa da educação no ensino superior, adotando uma sistemática e incluindo atividades que pudessem servir como exemplo aos professores de uma prática pedagógica baseada num paradigma inovador, pois como argumenta Behrens (2010, p. 49), “o sucesso ou o fracasso da transposição de um curso para a prática pedagógica do professor envolve a criação de uma proposta que possa servir de experiência vivenciada e ser aproveitada na atuação como docente.” Esse princípio não foi explicitamente exposto aos participantes pelas coordenadoras, mas foi percebido por eles, como se pode observar em suas entrevistas, constatando a importância da associação entre o que foi dito e estudado nos textos e na própria concepção abordada do paradigma inovador e o que era vivenciado nos próprios Encontros:

Sobre a metodologia utilizada no grupo, pude aproveitar sim, tanto é que a avaliação que vou fazer essa semana com uma turma, como já falei, foi feita com o grupo. Até a questão assim da organização dos Encontros: a leitura, a questão da discussão, dos desafios e, isso também tenho usado em sala de aula. Então, faz a leitura, faz a discussão, faz uma prática. (P5).

Também a variação das atividades realizadas, ora com palestras, com oficinas, trabalhos em grupo ou dinâmicas, ora com momentos em que os próprios professores direcionavam os Encontros com relatos de experiências, dificuldades, discussões e reflexões foram sublinhadas pelos entrevistados como de grande relevância, como apontam o Professores 4 e 1:

A parte mais didática, as dinâmicas, acho que ajudaram bastante, porque no meu caso: aula de idioma, a gente trabalha muito com a gramática, com o texto e acaba esquecendo esse dinamismo que se pode oferecer sem perder o conteúdo e isso abriu um leque de opções. As várias atividades, a forma como foram organizadas também puderam ser usadas como exemplo em sala de aula. (P4).

Bem, eu peguei várias dicas assim, porque tudo foi válido. É lógico que tem algumas coisas que ainda pretendo aplicar com o passar do tempo. As questões de metodologia, a forma que disposição da aula, de você trabalhar aulas não só expositivas, mas trabalhar de uma forma mais dinâmica com os alunos e como trabalhar isto com os alunos que é muito importante. Então isso também eu aprendi no curso. (P1).

Nessa questão, procurou-se apresentar aos professores uma “simetria” entre o discurso do que se exige de um professor no paradigma inovador e a formação oferecida como orienta Marcelo García (1999), quando relaciona os princípios da formação de professores. Ou seja, buscou-se organizar a formação pedagógica continuada, de uma forma inovadora, coerente com o que se pretendia que os professores envolvidos desenvolvessem posteriormente em suas práticas, com seus alunos. Os desafios apontados como de grande valia pelos professores (que eram as atividades ou “tarefas” a serem cumpridas pelos participantes no intervalo dos encontros e incluíram leituras de textos, pesquisas com os alunos, fóruns online, troca de materiais, e-mails e reflexões das próprias experiências e trajetórias docentes), também foram alvo de satisfação e espaço de aprendizagem dos professores. A esse respeito, os professores entrevistados fizeram menção especial àqueles que envolviam atividades com os alunos.

Segundo os depoimentos, os desafios promoviam oportunidades de interação com os alunos e de reflexão sobre a prática, percebendo que os assuntos e as propostas de posturas docentes inovadoras discutidas nos Encontros eram reais e passíveis de realização, confirmando a indicação de Day (1999, p. 105) de que “[...] os adultos (e os professores) aprendem ao fazer e beneficiam mais com as situações que combinam acção com reflexão.”

Nesse caso, os desafios levaram os professores a efetuar ações em sala de aula, que antes desconheciam ou que lhes pareciam improváveis. Essa situação proporcionada pelo GDR vem ao encontro do objetivo da pesquisa-ação, que segundo Elliott (2005, p. 88), fundamenta-se em “proporcionar elementos que sirvam para facilitar o juízo prático em situações concretas e a validade das teorias e hipóteses que gera não depende tanto de provas ‘científicas’ de verdade, senão de sua utilidade para ajudar as pessoas a atuarem de modo mais inteligente e acertado.”

Inseridas nos desafios estavam algumas atividades para serem realizadas de forma online. Essa forma de comunicação pela internet proporcionou uma interação maior entre os professores nos intervalos dos Encontros, levando-os, muitas vezes, a realizar pesquisas para participar do fórum ou para trocar materiais com os colegas, como relata um dos participantes:

Sobre os desafios, foram bem interessantes, porque à vezes a gente não sabe o que o colega pensa sobre o tema e com aquela ferramenta [internet] a gente pôde conhecer melhor o colega, pois a gente não tem tempo para conversar, saber o que ele pensa sobre ou se ele tem alguma sugestão e gente também passa o que a gente sabe e entende daquele assunto. Foi bem interessante, a gente teve uma visão bem ampla de tudo. (P4).

Ainda, os recursos utilizados nos Encontros que incluíram atividades online e apoio tecnológico, oportunizaram aos professores uma visão diferenciada do uso da tecnologia na educação, como estando a serviço do ensino e da aprendizagem. Fica evidente no depoimento de vários sujeitos que restringiam o uso da tecnologia em sala de aula à exposição de conteúdos em projetores multimídia, como se fossem um novo quadro de giz, sem explorar ou aproveitar todos os benefícios que a tecnologia pode oferecer ao trabalho do professor. O Professor 5 relata que:

Antes eu programava minha prática pra dar as coisas prontas para o aluno, até a questão do material. Eu fazia o resumo do conteúdo no power point, dava aula com o power point e passava pra eles o power point pronto. (P5).

Com o decorrer dos Encontros, os recursos tecnológicos passaram a ter uma conotação mais pedagógica para esses sujeitos, começaram a ser percebidos como recursos didáticos valiosos, que podem auxiliar para a inovação em sua prática pedagógica, como relata o Professor 6:

Você pode até ter o power point, usar nas aulas, mas ficar só no power point o tempo inteiro não dá. Então sempre é preciso diversificar, usar métodos diferentes, mas, pra isso você precisa fazer um planejamento. Então vou dar um aula, qual material, qual recurso vou usar, de que maneira vou apresentar essa disciplina, qual o resultado, vai chegar no final da aula o objetivo será alcançado [...] (P6).

O depoimento do sujeito P6, acima, é um exemplo da mudança de postura do professor em relação aos recursos tecnológicos, compreendendo que precisam ser explorados

de forma consciente, planejada e crítica, priorizando sua contribuição para a construção do conhecimento e para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista os objetivos traçados.

A segunda categoria de análise, a **possível modificação nas atividades organizadas no GDR**, tem como elemento definidor a maior participação dos docentes da Instituição no processo formativo.

A respeito dessa categoria, em geral, os professores foram bem objetivos nessa questão, afirmando que não fariam alterações no modo como os encontros foram direcionados, ao contrário, que manteriam a mesma proposta, já que contribuíram de forma muito satisfatória para sua formação e atuação docente. Vários dos sujeitos apenas sugeriram que seria importante ter a participação de um número maior de professores da Instituição. Um dos entrevistados, inclusive, sugere que a participação nesse tipo de processo formativo deveria ser colocada como condição institucional para o exercício da docência, reconhecendo os benefícios gerados em sua prática pedagógica:

Então se colocasse uma coisa mais institucionalizada, talvez uma coisa que as pessoas tivessem que fazer pra poder continuar na docência, como uma avaliação por exemplo. A pessoa teria que participar, não interessando se gosta ou gosta, mas teria que participar, porque depois acaba participando e aproveitando. (P10).

No entendimento desses entrevistados, tal insistência na participação de outros colegas facilitaria melhorias e incentivaria mudanças significativas no coletivo do curso ou da Instituição.

A respeito do papel institucional no envolvimento dos professores numa formação pedagógica, cabe ressaltar a opinião dos professores pesquisadores portugueses entrevistados que, em geral, explicitam que a formação pode ter uma via, ou melhor, começar por uma exigência da instituição, mas que, no decorrer do processo formativo, os professores mantivessem sua participação, por vontade própria, por se sentirem atraídos pelo que lhes é apresentado. O ideal, segundo esses pesquisadores, é que a participação seja sempre voluntária, para que gere as mudanças pretendidas.

No caso da formação pedagógica continuada, analisada nesta pesquisa, ocorreu justamente dessa forma. Foram convidados todos os professores do quadro institucional para participarem, mas vinculando a participação dos professores recém-concursados a sua avaliação de estágio probatório. Talvez, para vários dos participantes, essa tenha sido a única motivação inicial. Porém, durante os Encontros, essa questão não foi retomada ou lembrada

e notou-se uma assiduidade significativa e grande envolvimento dos professores nessa situação, por perceberem a relevância e por se sentirem atraídos pelo processo formativo como relata o Professor 8:

No começo eu não queria e não gostava de vir, porque eu nunca tinha sido apresentada a esse mundo da educação, eu não entendia como ele funcionava, agora vejo que é importante. Foi um ganho, valeu a pena. (P8).

O destaque de temas ou atividades trabalhadas durante o desenvolvimento dos Encontros apresenta-se como a terceira categoria de análise. Essa categoria tem como elementos definidores: os paradigmas educacionais; a relação professor e aluno e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse item de análise, os professores salientaram que todos os temas e atividades abordados nos Encontros foram importantes para sua prática pedagógica, para o seu desenvolvimento profissional. Essa afirmação já era esperada, já que a proposição dos blocos temáticos deu-se a partir das sugestões e solicitações dos próprios professores participantes, descritas no questionário de diagnóstico inicial.

Porém, conforme a solicitação da questão, de todos os assuntos tratados nos encontros como mostrado do Quadro 3 (novos paradigmas na docência universitária; o aluno universitário; relação professor e aluno; ser professor universitário; saberes docentes; ética profissional docente e a Pedagogia de Paulo Freire; ser professor reflexivo e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem), os professores entrevistados destacaram, com especial atenção, o tema do I Encontro, que tratou dos Paradigmas Conservadores e Inovadores na Educação; o tema do IV Encontro, que se referiu à relação professor e aluno no ensino superior, e ao tema do IX Encontro, que se dedicou à avaliação do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Esses temas destacados pelos professores coincidiram com os temas mais indicados para serem abordados na formação, conforme apontou o questionário de perfil dos participantes, na Tabela 10.

Em relação aos paradigmas inovadores e conservadores apresentados no I Encontro do GDR, buscou-se mostrar aos professores a transição de concepção de ciência, de mundo, de homem e de educação que se vive atualmente, bem como, apontar a necessidade da universidade e dos professores, de se adequarem ao novo paradigma, que exige inovação e responsabilidade, primando por uma aprendizagem comprometida e contextualizada. Vários dos professores entrevistados demonstraram que ainda não tinham percebido essa mudança paradigmática e sua influência na sala de aula, como os sujeitos Professores 8 e 6:

Também teve uma parte que me chamou atenção que eu, na verdade, não tinha percebido que tinha mudado em termos de conhecimento, que eram os paradigmas conservadores e inovadores. Muitas coisas hoje mudaram, mas, eu não tinha percebido que existia essa diferenciação, pra mim era como se fosse tudo uma sequência: as gerações mudaram e a gente foi se adaptando a essa mudança... E, realmente com o texto é perceptível que têm coisas que hoje não cabe mais utilizar por conta da mudança, da facilidade do conhecimento, do perfil dos alunos, que são de outra geração e eles têm outra visão. (P8).

[...] eu vi como é complexo, principalmente quando vocês começaram a colocar a parte da história, dos paradigmas e eu consegui me enxergar em boa parte daquelas fases, porque a gente passou por elas, o porquê das coisas e eu não conseguia entender. Eu fiquei bastante frustrada quando fiz o curso superior e não entendia do porquê daquelas disciplinas todas, elas não se casavam e ninguém explicava nada e eu ficava desesperada 'Meu Deus, onde vou usar esses saberes todos que estou aprendendo aqui, ninguém fala nada' [...] Então quando vocês foram falando e explicando a gente foi percebendo de como realmente esse modelo tradicional ele não serve mais para o mercado hoje. Hoje tem que ser aquele profissional que tem que ter o conhecimento, mas ele tem que estar integrado, ele tem que participar do todo, ele não pode simplesmente estar isolado, ele tem que estar participando do contexto todo, do foco, interagindo. Ele pode ser excelente, ótimo, mas se ele não estiver integrado, ele não fica. Tem vários exemplos assim, profissionais que eu diria 'nossa, essa pessoa é uma sumidade no assunto', mas não fica. (P6).

Nesse depoimento do sujeito P6, nota-se que já tinha percebido a mudança de paradigmas no ramo empresarial onde atua, com sua formação específica, mas ainda não tinha se dado conta de que essa mudança também era necessária na sala de aula universitária, uma vez que é desse nível de ensino a responsabilidade pela formação dos profissionais aos quais se refere no mercado de trabalho. A formação dos alunos como profissionais carece ser condizente com a postura de atuação que se quer que tenham no mundo de trabalho.

Dessa maneira, Bolzan (2008) explica que, quando o professor compreende a origem e toma consciência de suas concepções a respeito do ensino, torna possível a reconstrução de bases epistemológicas que favorecem a aprendizagem da docência.

Nesse sentido, sobre a relação professor e aluno na sala de aula no ensino superior, exposta no IV Encontro, os professores entrevistados relataram que, com as discussões do grupo, perceberam a importância educacional de se aproximar dos alunos, de lhes mostrar respeito e de encará-los como parceiros e não como inimigos:

[Os Encontros] também contribuíram para perceber o lado humano do aluno, como uma pessoa e não como um número na chamada e às vezes a gente acaba

esquecendo disso. Não pelo lado do carinho, de querer bem, mas a gente com a pressa de vencer o conteúdo e esquece que ali tem uma pessoa, um aluno que pode estar cansado, triste ou doente e a gente tem que saber ajudar. (P4).

Eu sempre procurei manter reserva. Então, entrava na sala, tinha aquele contato pra conhecer o aluno, qual profissão, qual função, mas, eu nunca estabelecia nenhum contato a mais, nenhum vínculo. Eu entrava na sala de aula, apresentava meu conteúdo, minha proposta, terminava a aula, “tchau” e ia embora. (P6).

Contata-se que o estreitamento das relações propicia um processo de confiança mútua, de respeito e companheirismo entre professores e alunos, rompendo com situações individualistas, autoritárias e centralizadoras.

Associado ao tema “relação professor e aluno”, também foi evidenciado por alguns dos entrevistados o tema “o aluno universitário”, trabalhado no III Encontro do GDR, no qual foram abordadas as características das gerações dos alunos, com enfoque à geração atual. Essa abordagem levou os professores a perceberem que os alunos de hoje possuem um perfil diferente do aluno de alguns anos atrás e de como é pertinente conhecer essas características para direcionar seu trabalho em sala de aula. Esse fato pode ser observado nos relatos dos Professores 9 e 10:

Eu acho que o tema sobre as gerações dos alunos ajudou a entender um pouquinho a dificuldade que alguns alunos têm, por exemplo, na parte de exatas que é a minha área, porque tem alunos que saíram agora do Ensino Médio, então fica muito mais fácil, por exemplo, trabalhar com alguma coisa no computador ou entender um cálculo e, para aquele aluno que vem de novo para a Faculdade, que faz muito tempo que parou de estudar, acho que é muito mais complicado. Então, até o professor com base nisso pode entender um pouquinho melhor o aluno e mudar sua forma de avaliar. (P9).

Porque a gente prepara a aula levando em consideração o que ‘eu’ acho que seria legal, o que ‘eu’ acho que seria interessante e, às vezes, as gerações que estão na sala não são assim. O que me motiva não as motiva. Então foi interessante perceber isso. (P10).

Nota-se que essa temática direcionou os professores a repensarem a organização de suas disciplinas e conteúdos, a partir da perspectiva dos alunos, de forma a conectá-los com seus interesses e necessidades, com sua vida.

Esses relatos estreitam-se com outro tema ressaltado pelos entrevistados: a avaliação do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. A esse respeito, as entrevistas dos professores revelaram que se baseavam numa prática avaliativa conservadora, focada na

memorização e na pronta resposta do aluno, e sem perceber que o desempenho dos alunos também pode servir para uma autoavaliação docente.

Ao discutirem, no IX Encontro, sobre os instrumentos avaliativos mais adequados para determinados conteúdos, sobre os objetivos da avaliação e sua importância no processo educacional, os professores confrontaram esses aspectos indicados pelo novo paradigma com o que realizavam em sala de aula e perceberam que poderiam realizar uma avaliação mais competente, que apontasse a aprendizagem real dos alunos, com um sentido formativo:

Porque muitas vezes quando elaboramos uma prova ou um trabalho, envolvemos aquilo que está na nossa visão, no que estamos trabalhando e não aquilo que o aluno aprendeu ou se ele realmente aprendeu. (P4).

A avaliação [tema] me ajudou a entender como é o processo na verdade de aprendizagem dos alunos e como eu vou medir isso. Então entendendo um pouco de como isso acontece na verdade com o aluno é que daí eu posso criar ferramentas de avaliação, então eu mudei... transformar em nota, transformar em uma coisa quantitativa, acho que é uma coisa muito difícil para o professor que é você avaliar o teu aluno. E eu variei bastante, assim, a forma de avaliação porque como existem alunos que são muitos bons para escrever, outros são melhores para falar, então cada um tem uma habilidade diferente. Então eu procurei nas minhas avaliações olhar isso, na maneira de cada um, como que cada um entendeu o assunto e como que ele vai externalizar isso, como que ele vai mostrar isso. Eu acho que isso foi importante nas aulas, acho que isso me marcou mais, foi o que eu utilizei mais, que eu mudei bastante. (P1).

A quarta categoria aborda a contribuição **das atividades do GDR para que os professores melhorassem seus conhecimentos, habilidades, atitudes ou crenças em relação à docência** e tem como elemento definidor o aprofundamento teórico e novas práticas.

A esse respeito, as entrevistas foram unânimes em responder que as atividades realizadas na ação formativa ampliaram seus conhecimentos em relação ao campo educacional e, em consequência, à docência universitária, tanto para os professores com formação inicial em um curso de Bacharelado (que discutiram muitos dos assuntos pela primeira vez) como para os professores com uma formação inicial em um curso de Licenciatura, que puderam aprofundar seus conhecimentos a respeito:

Sim, permitiram, porque como sou Bacharel, acabei não tendo nenhuma disciplina mais voltada para o ensino, mesmo na pós-graduação e os encontros me mostraram que têm coisas, como se fossem coisas transparentes que vão auxiliar, influir no passar o conhecimento. Talvez quem seja Licenciado tenha

tido menos dificuldade. Pra mim, eu aprendi muita coisa e uso sempre que possível, porque também depende da turma, do tamanho dela, do assunto e é legal utilizar porque os alunos gostam tanto... Isso em termos de dinâmicas, a forma de passar o conteúdo, a convivência com eles: expor 'Olha, eu estou sentindo que a turma está se comportando dessa forma e vocês, o que acham?'. Pegar a informação com eles também e tentar tirar uma média pra poder continuar. (P8).

Sim, nossa achei que foi muito produtivo porque, como falei no início, antes de você entrar na vida acadêmica, você nunca imagina que você pode se deparar com certas situações e mesmo quando você ingressa, todo dia, toda aula, toda disciplina que você dá é diferente e com outros desafios. Então, com o curso, com algumas questões que foram abordadas, parece que a gente fica um pouquinho mais preparado, mais seguro dentro da sala de aula. (P7).

Sabe, então os nossos encontros reforçaram muito e preencheram muito lacunas que ficaram abertas da Licenciatura. (P2).

[...] a metodologia, a forma de você expor as suas ideias, a conversa com os alunos, tudo isso teve um amadurecimento muito grande nesse período. (P1).

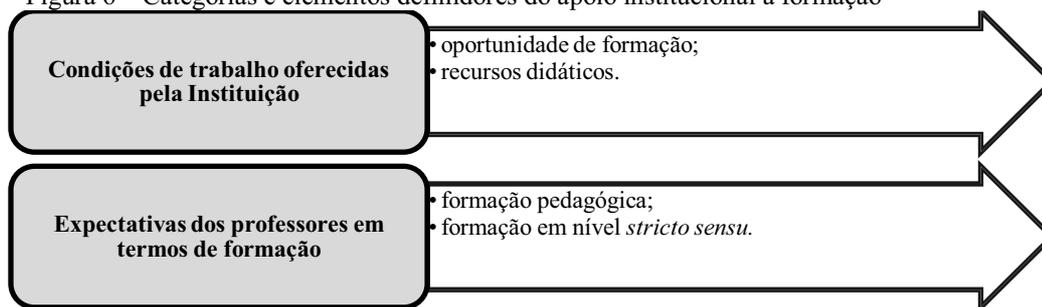
Além de tomarem conhecimento de teorias educacionais e práticas inovadoras, foram ressaltadas pelos entrevistados melhorias em relação aos aspectos citados anteriormente, a respeito da relação professor e aluno, à avaliação do ensino-aprendizagem e também sobre aspectos que serão apresentados no decorrer do texto, como a metodologia adotada, o planejamento das aulas, a importância do próprio desenvolvimento profissional.

5.2 O APOIO INSTITUCIONAL NO DESENVOLVIMENTO DO GDR E PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Esta dimensão refere-se ao bloco de questões do guião de entrevista baseado no terceiro nível do modelo de avaliação proposto por Guskey (2000) citado por Day (2007a) e Marcelo García e Vaillant (2009), e objetivou identificar o apoio dado pela instituição para a realização das atividades do GDR, na visão dos professores participantes, bem como ao seu desenvolvimento profissional.

Dessa dimensão, afloraram as categorias: condições de trabalho oferecidas pela Instituição e as expectativas dos professores em termos de formação como mostra a Figura 6, juntamente com os elementos definidores de cada uma:

Figura 6 – Categorias e elementos definidores do apoio institucional à formação



Fonte: a autora

A primeira categoria dessa dimensão, **sobre as condições de trabalho oferecidas pela Instituição**, tem como elementos definidores: a oportunidade de formação e os recursos didáticos.

Em relação a essa categoria, foi consenso entre os professores de que a instituição na qual atuam oferece oportunidades de formação, como as condições necessárias para a sua formação pedagógica e também para exercerem seu trabalho em sala de aula ampliando e ofertando os recursos didáticos necessários de forma variada.

Um exemplo dado pelos participantes foi a própria formação pedagógica continuada proporcionada aos professores e o investimento na formação na área específica, em nível de pós-graduação *stricto sensu*:

Foi o curso de formação que a instituição proporcionou para os professores novos conseguirem discutir, melhorar e aprimorar, tanto que não só os professores novos mas foram convidados os professores da casa em geral, então isso mostra o interesse da instituição em formar, em melhorar e também no meu caso, que a instituição está auxiliando no Mestrado. Então é uma forma também que eu vejo que é investimento no professor. (P1).

A instituição, em minha opinião, está incentivando, nos próprios encontros que ajudam a formação. (P2).

As condições propiciam, devido à ótima qualidade dos materiais didáticos oferecidos pela Instituição, como equipamentos tecnológicos, salas de aula, biblioteca, de modo que todas as atividades que desenvolvi em sala de aula não houveram limitações de modo algum, sempre os resultados sendo eles positivos ou não, levaram a buscar novas fontes e maneiras de desempenhar tais atividades. (P3).

A expectativa dos professores entrevistados em relação à Instituição em termos de formação é entendida como a segunda categoria de análise dessa dimensão e

compreende como elementos definidores a própria formação pedagógica e a formação em nível *stricto sensu*.

Os relatos nessa categoria, de maneira semelhante à questão anterior, mostram que os entrevistados responderam objetivamente que esperam que a formação pedagógica do GDR tenha continuidade, para que possam prosseguir participando e aprofundando seus conhecimentos a respeito da docência universitária, bem como alguns deles também almejam valorização e investimento em sua titulação em cursos de Mestrado ou Doutorado:

O curso de formação eu acredito, que como ele me ajudou, vai ajudar os novos professores. Eu gostaria de continuar participando se tivesse, porque eu aprendo também passando a informação, passando o que isso me ajudou [...] então os professores de Licenciatura, quem sabe eles tenham visto isto, mas, os demais, com uma formação de Bacharelado, tiveram muito pouco, quase nada. (P1).

Então acho que estes cursos de aprofundamento, de aperfeiçoamento deveriam ter sempre, porque essa discussão com os pares, esse estudo foi muito legal. (P5).

Em relação ao interesse no investimento na titulação acadêmica, apenas um dos entrevistados citou a dificuldade que enfrenta nesse quesito, por exercer outra profissão paralelamente à docência e não ter o tempo necessário para se dedicar a um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, por esse motivo, valoriza ainda mais as condições de formação oferecidas pela instituição na estruturação do GDR por serem compatíveis com seus compromissos extra docentes:

Mas você sabe como é complicado para o professor que trabalha, que tem outra profissão junto com a docência, é quase inviável [...] Por isso, pra mim seria ótimo se a Instituição continuasse oferecendo esse tipo de formação porque eu gostei bastante da proposta, foi muito interessante porque contribui desde a sala de aula, teu crescimento, teu desenvolvimento é outro. Então eu gosto de estar participando. (P6).

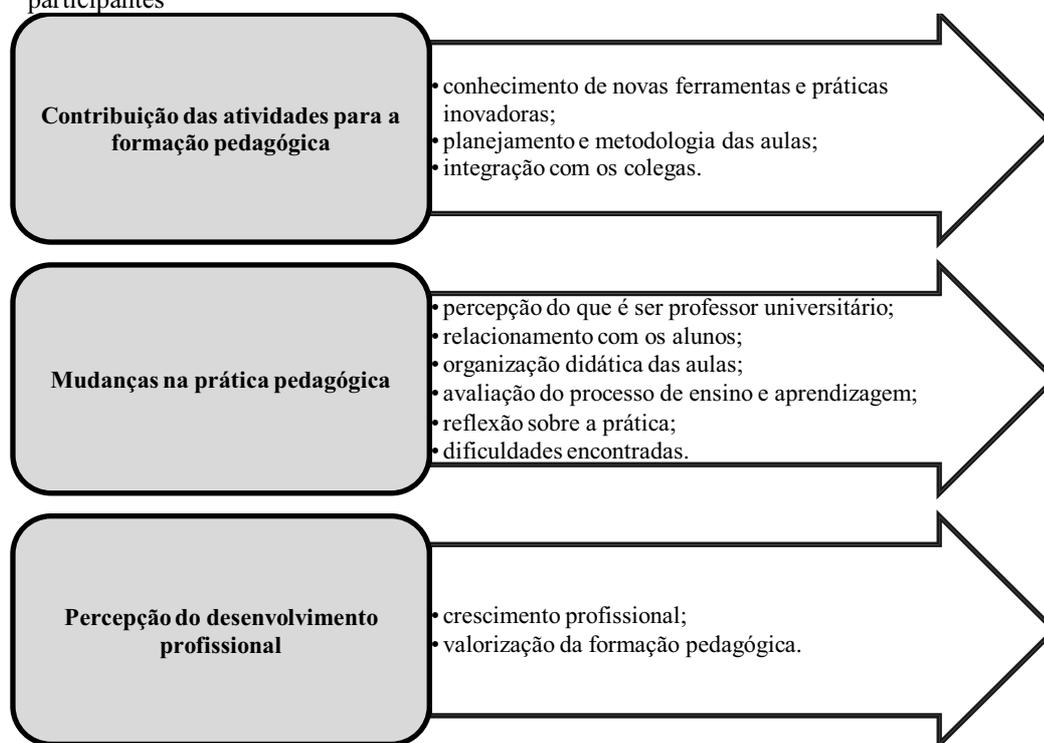
Grande parte das instituições de ensino superior brasileiras enfrenta essa realidade: professores com competência profissional, mas que se dedicam parcialmente ao ensino. Como bem coloca Behrens (2003), esse grupo de profissionais colabora com a formação dos estudantes, no sentido de lhes trazer o cotidiano da profissão no mundo do trabalho, porém não destinam tempo suficiente, ou o que seria ideal, para as atividades universitárias, incluindo sua formação como professor. Por conseguinte é pertinente as ações de formação pedagógica nas universidades estarem atentas a esse perfil presente em seus quadros docentes.

Sendo assim, o desenvolvimento profissional exige um investimento pessoal do professor, mas também exige o apoio e o incentivo institucional, de modo que a Instituição lhe proporcione as condições necessárias para que consiga realizar sua formação e desenvolver as mudanças que acredita serem convenientes, pois, como apregoa Marcelo García (1999) e Nóvoa (1995a), o desenvolvimento docente está vinculado ao desenvolvimento organizacional, um não acontece sem o outro.

5.3 O USO DOS NOVOS CONHECIMENTOS PELOS PARTICIPANTES A PARTIR DOS ENCONTROS DO GDR

Essa terceira dimensão trata do quarto nível do modelo de Guskey (2000), citado por Day (2007a) e Marcelo García e Vaillant (2009) e almejou verificar se os participantes estão utilizando os conhecimentos adquiridos nas atividades do GDR em sua prática pedagógica. Engloba como categorias a contribuição das atividades para a formação pedagógica; mudanças na prática pedagógica e a percepção do desenvolvimento profissional, cada qual com seus respectivos elementos definidores como aponta a Figura 7:

Figura 7 – Categorias e elementos definidores da utilização dos novos conhecimentos pelos participantes



Fonte: a autora

A primeira categoria que trata da **contribuição das atividades do GDR para a formação pedagógica dos professores entrevistados** abrange como elementos definidores o conhecimento de novas ferramentas e práticas inovadoras, o planejamento e metodologia das aulas e a integração com os colegas.

A respeito dessa categoria, a partir da auto-observação de sua prática antes e depois da participação nos Encontros, os professores entrevistados responderam que a formação pedagógica continuada lhes proporcionou o conhecimento de novas ferramentas e práticas inovadoras. As principais contribuições do GDR descritas pelos sujeitos estão ligadas às melhorias já realçadas por eles durante o processo de pesquisa-ação em questão anterior. Mas acrescentaram também a contribuição no planejamento e metodologia das aulas e a integração com os colegas.

Quanto ao planejamento e metodologia adotada para o ensino dos conteúdos, os professores relataram que:

E eu achei que nos ajudaram no desenvolvimento das aulas, no planejamento também. (P4).

Agora não, eu tenho preparado aulas intercalando os slides com algum texto, com algum vídeo. Então, interrompe-se aquela monotonia da aula, acho que assim rende bem mais a aula. Com o curso percebi que eu precisava reavaliar a minha metodologia. (P7).

O que, de repente, dá certo para um grupo, o outro grupo não aceita tão bem, mas não quer dizer que aquela prática não é boa, mas o grupo não tem aquela mesma receptividade. Então achei muito interessante essa metodologia [...] Antes eu programava minha prática pra dar as coisas prontas para o aluno, até a questão do material. Eu fazia o resumo do conteúdo no power point, dava aula com o power point e passava pra eles o power point pronto. Então, veja, todo o meu trabalho de resumir eu já passava pra eles. Então, isso também é muito paternalista, porque eu fazia todo o resumo e esse trabalho de resumir era também um trabalho de estudo que eles tinham que fazer. Hoje eu já faço diferente. Hoje eu digitalizo e disponibilizo os textos na íntegra. Eu posso até fazer um texto com aspectos a serem estudados que são importantes pra eles terem um roteiro para estudar para a prova, mas eu não faço mais o power point. (P5).

Então eu acho que isso, essa prática e essa habilidade que a gente vai tendo no curso, conversando e passando, isso vai melhorando com o tempo, né? Então as cartas na manga que a gente tem, que são as atividades extras, os trabalhos que a gente tem que passar, então isso é importante porque no primeiro ano a gente acha que aula é quando o professor está lá na frente falando do começo ao fim. Uma aula não é só isso. Então têm várias atividades pré, pós e isso eu aprendi no curso de formação. Que você sempre tem que ter atividades para que a tua aula

acabe se transformando mais dinâmica, que passe o tempo sem você perceber, que falte tempo para você e não que sobre tempo. (P1).

Como comentado, ficamos sabendo de muitas experiências que os professores tiveram, não somente o fato de os resultados terem dado certo ou não, mas a aplicação de práticas novas. Talvez uma atividade que um professor fez eu consiga usar em alguma disciplina que leciono: ‘puxa, que bacana, não tinha pensado em colocar uma atividade, uma dinâmica ou um conteúdo teórico nesse formato’. (P3).

Observa-se que os sujeitos perceberam que é necessário que o planejamento e a própria aula em si sejam flexíveis, abertos a sugestões e adaptações, incluindo a criatividade, o dinamismo e a organização. Nota-se que os sujeitos deixaram suas aulas mais interativas, contextualizadas, e passaram a compreendê-las como um espaço contínuo de aprendizagem, transpondo uma concepção conservadora do ensino na universidade baseada no escute, leia, decore e repita, visualizando uma nova forma de trabalhar com os conteúdos e com o conhecimento.

Esse novo entendimento do professor sobre o processo de ensinar e aprender revela a importância do envolvimento do docente “[...] em espaços nos quais ele é formalmente o sujeito aprendiz, tendo a oportunidade de eleger, com outros colegas, elementos de sua prática para reflexão, com ela dialogando.” (CORRÊA et al., 2011, p. 93).

Outro ponto de contribuição evidenciado pelos entrevistados foi a integração dos participantes no decorrer das atividades do grupo. Notou-se, nos depoimentos, que a possibilidade da troca de experiências, de materiais, a abertura para o diálogo, a discussão do grupo como um todo de algumas problematizações gerou um sentimento de coletividade e de coleguismo entre os participantes. Os Professores 3, 6, 4 e 1 salientam que:

No começo havia certo constrangimento para a realização de certas atividades devido ao pouco contato com os outros professores, mas no decorrer dos encontros foi ficando cada vez melhor [...] Acredito ter melhorado muito no sentido de conversar sobre os encontros em outros horários. Porque havia professores que eu não tinha muito contato e que acabaram se tornando grandes amigos após a participação dos encontros. (P3).

Eu gosto de interagir com várias pessoas e ali no encontro tive a oportunidade de conversar com pessoas de outros colegiados, isso era uma coisa que me atraía bastante, o fato de poder ter contato com outros professores [...] E como é importante essa interação com mais professores. Não é todo tema que você consegue fazer essa conexão, mas achei que foi bem legal essa contribuição toda. (P6).

Conversei com outros professores de outras áreas para nos ajudarmos e foi bem recíproco, a gente conseguiu trocar ideias, sugestões, foi bem interessante. (P4).

[...] mostrando que a dificuldade que nós temos [professores mais experientes] ou que eles estão tendo [professores principiantes] é algo que pode ser superado, porque é uma dificuldade que talvez desmotive o professor. Com o tempo talvez ele acabe abandonando a docência porque ele não consegue vencer estas barreiras. (P1).

A interação entre os participantes, a exposição da opinião dos professores, a discussão das temáticas, a troca de experiências revelaram as crenças dos professores em relação à docência, seus sucessos, suas dificuldades e suas dúvidas, proporcionando o autoconhecimento e o conhecimento do coletivo do grupo. Cada fala ou depoimento tornou-se, então, “[...] um presente, no sentido de ser doado ao grupo e no sentido de significar a percepção de um momento.” (ANASTASIOU, 2011, p. 71).

Ainda, sobre a interação dos professores, ao participar de um processo formativo baseado numa pesquisa-ação, Elliott (2010, p. 93) escreve que

quanto maior for a comunicação entre os profissionais sobre o que foi aprendido por cada um, mais se incrementará e enriquecerá a bagagem comum de conhecimentos profissionais. E quanto mais se desenvolve esta bagagem comum, em resposta aos contextos em transformação da atuação profissional, maior será a capacidade dos profissionais concretos para diagnosticar as situações problemáticas que encontrem e para respondê-las adequadamente.

Na opinião dos entrevistados, a experiência vivida no GDR confirma essa afirmação do autor. À medida que os professores discutem sobre seus princípios, suas práticas e percepções docentes, amadurecem conceitos, aprofundam conhecimentos e ampliam seus horizontes em relação ao exercício docente no ensino superior, abrindo caminho para a investigação e reflexão sobre a própria prática, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Nesse caminho, o professor tornou-se formador e também formando, como recomenda Nóvoa (2002).

Como parte dos participantes era composta por professores principiantes na Instituição e no exercício da docência, esse período de participação no GDR serviu também como uma socialização²⁴ profissional, como expõem os Professores 1 e 3:

²⁴ A socialização é entendida aqui no sentido dado por Mizukami (2003, p. 65), de que esta “implica as aprendizagens do professor relativas às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos como interativos: são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre o professor e o seu meio.”

Por exemplo, os professores da casa que já tem uma experiência na docência acabaram passando para a gente também o que eles tinham dificuldades no início que é o que a gente também está tendo e como superar estas barreiras. E eu acho que cada professor ali nesta troca de experiência, na conversa e baseado em tudo o que a gente foi vendo ajudou bastante neste amadurecimento como professor. (P1).

O convívio com os outros professores foi importante, porque cada participante declarava suas dificuldades, apresentava seu sucesso dentro da sala de aula e suas dificuldades ou erros, mas nem sempre o que deu certo com um professor, vai dar certo comigo. Já tentei utilizar, por exemplo, uma atividade que foi legal em um ano anterior e no ano seguinte não apresentou resultados satisfatórios. Então, nem sempre isso dá certo, mas consegue-se perceber certas atitudes que o professor teve, isso eu achava muito interessante, pois ninguém tinha medo de colocar algo do gênero: 'eu fiz isso e deu errado'. (P3).

Essas assertivas dos sujeitos sugerem que a formação de professores não pode ser solitária e nem unilateral, ao contrário, é um processo que se dá na coletividade, na relação horizontal com os pares, com os alunos, com a Instituição, pois, como assinala Grillo (2001, p. 147), “o diálogo aberto e o clima de confiança que legitimam tais seminários possibilitam a cooperação, o auxílio mútuo e a socialização de experiências que levam à (re)construção de um novo conhecimento, enriquecido pelo caráter de coletividade e de participação.”.

Ainda, a aprendizagem coletiva, o intercâmbio entre professores principiantes e experientes, como oportunizado pelo GDR, constitui-se um dos alicerces da formação de professores, como aduz Nóvoa (2009).

A categoria seguinte, **as mudanças na prática pedagógica dos professores entrevistados, a partir das atividades do GDR**, compreende como elementos definidores a percepção do que é ser professor universitário, o relacionamento com os alunos, a organização didática das aulas, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a reflexão sobre a prática e as dificuldades encontradas.

Essa categoria evidencia mudanças que estão ocorrendo efetivamente no seu exercício docente, conforme suas vivências, aprendizagens e conhecimentos construídos no GDR. Tais mudanças refletem a repercussão da formação pedagógica continuada, numa tentativa de incorporar uma prática inovadora no Ensino Superior. De acordo com os depoimentos, uma repercussão gerada pela formação pedagógica continuada foi na percepção do que é ser professor universitário no contexto atual, no paradigma da complexidade como relata o Professor 2:

O que mudou foi a 'visão', você vê de uma forma diferente, você vê o 'ser professor' de uma forma diferente. Você vê os alunos de uma forma diferente. (P2).

Os depoimentos sugerem que anteriormente à participação nos encontros formativos, os professores possuíam uma visão conservadora da docência. Acreditavam que ser professor era apenas “repassar”, apenas com uma boa oratória, os conteúdos de determinada disciplina, ou seja, o ensinar não estava, necessariamente, ligado à aprendizagem. Aprender era uma “obrigação” e responsabilidade exclusiva do aluno.

Desse modo, os Encontros do GDR oportunizaram aos participantes perceberem que sua prática é permeada por concepções e paradigmas. Permitiu que os professores envolvidos se sentissem mais comprometidos com a docência, que se compreendessem e observassem com mais completude, como profissionais do ensino, como afirmam os Professores 8 e 10:

Agora eu me sinto mais professora, antes era mais Engenheira. (P8).

Hoje eu me considero um 'professor mais profissional'. Antes eu praticava a docência e tinha bons resultados, aceitação, mas eu vejo que era de uma forma mais empírica, mais experimental. Eu pegava os conteúdos e passava para os alunos do jeito que eu achava que tinha que ser, dava uns exercícios. Mas agora isso já começa a acontecer do jeito que as pessoas [educadores, pesquisadores] dizem que tem que ser e não do jeito que eu acho que tem que ser. Os autores falam que tem que ser dessa forma, que tem que ser contextualizado, que tem ser trabalhada a questão prática junto com embasamento teórico e isso eu tive conhecimento a partir de cursos e dos Encontros. (P10).

Esse efeito da formação nas concepções dos professores foi imprescindível, de acordo com Ferreira (2009), para provocar mudanças também nas suas práticas docentes. Se os professores não mudam sua maneira de conceber e compreender a educação, o ensino e a aprendizagem, não são capazes de mudar sua maneira de agir em relação a eles. As concepções que os professores têm sobre o ensino influenciam diretamente a maneira como agem sobre ele.

A repercussão de um processo formativo, na visão de Ferreira (2009), pode ocorrer nos diversos domínios que compõem a profissionalidade docente, na construção e elaboração de saberes sejam eles pedagógicos, curriculares, disciplinares, sejam relacionados a atitudes e valores pessoais.

Na fala do sujeito P10, acima, pode-se entender que o conhecimento pedagógico trabalhado e apreendido na formação continuada lhe permitiu se identificar mais com a

docência e é esse o conhecimento que difere o professor dos demais profissionais, como explica o pesquisador português Prof. Dr. Rui Trindade (2011), em sua entrevista. O saber ensinar é algo particular da profissionalidade docente, que confere ao profissional uma característica própria, uma identidade. Todas as profissões possuem um *corpus* de saberes que lhe são singulares, mas, também, saber ensinar esses conteúdos de forma que sejam realmente aprendidos, pertence à docência.

Ainda, nota-se no relato do entrevistado P10 que, ao ingressar na docência no ensino superior, o profissional proveniente de um curso de Bacharelado lança mão, em sala de aula, das experiências que vivenciou como aluno, e de suas representações do que é ser professor, como explicam Anastasiou (2011), Bolzan e Isaia (2006), Cunha (2006b; 2010b), Corrêa et al. (2011), Pimenta e Anastasiou (2002). Com o tempo, Anastasiou (2011, p. 65) comenta que o professor percebe que “lhe são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que muitas vezes não foram objeto de estudo e sistematização em seus percursos anteriores.”

Assim, o engajamento em experiências de formação continuada específicas para a docência torna-se um meio de desconstruir crenças anteriores, para adquirir novos saberes e conhecimentos do campo educacional, ou seja, para construir uma profissionalidade para atuar como docente universitário. Nessa perspectiva, a formação continuada, num primeiro momento, passa a ser, na verdade, a formação inicial do professor universitário.

Baseados em sua nova forma de perceber a docência e sua profissionalidade, a partir de sua participação no processo de formação pedagógica continuada, as principais mudanças apresentadas pelos sujeitos encontram-se no âmbito do relacionamento com os alunos, da metodologia adotada em sala de aula, da avaliação do ensino e da aprendizagem e da inserção da reflexão em suas ações docentes.

Sobre o relacionamento com os alunos, os professores entrevistados perceberam que, ao estabelecer uma aproximação dos alunos, estes passaram a demonstrar mais interesse, a aula fluía com mais tranquilidade e, aos poucos, conquistavam a sua confiança e o seu comprometimento. Com esse entendimento, modificaram sua maneira de agir e se relacionar com os discentes, diminuindo a distância criada entre um e outro:

Bem, me aproximei mais dos alunos, mudei algumas metodologias, as quais facilitaram o entendimento deles porque, talvez, eu estivesse bem mais voltada para a teoria e aí o aluno fica sentado, enquanto estou falando, estão só ouvindo e é como se só eu estivesse atuando, agora passaram a interagir mais, houve uma aproximação não só pessoal, mas professor e aluno. (P8).

A principal mudança ocorrida foi referente a questão que conversamos bastante sobre analisar o aluno individualmente. Porque cada aluno, cada pessoa tem seus problemas particulares. Eu mudei muito com relação a isso. Eu não prestava muita atenção nesse lado [...] como se isso não fosse problema meu ou não interferisse na aprendizagem. Acho que isso eu mudei muito. Passei a ter mais consciência das minhas ações, se aquelas atividades que fazia anteriormente, se posso continuar ou mudar alguma coisa. A mudança foi de perceber os erros e corrigi-los. (P3).

Eu acho que uma coisa que eu percebi, que depois do curso eu consegui a me relacionar melhor com os alunos. Eu tinha muita insegurança por causa mesmo da idade e de ser recém formada. Então, eu entrava na sala e não conseguia delimitar bem meu papel como professora e acho que essa insegurança, afastava ainda mais os alunos, porque abria espaço para que eles criticassem, esse tipo de inconveniência. E com o curso deu pra refletir a respeito de você ter contato com o aluno, tentar conquistá-lo, de trazê-lo pra perto de você ao invés de afastá-lo. Então, nisso percebi que melhorou bastante minha comunicação com eles e hoje eu me sinto mais segura na frente de todos eles, sei dialogar e acho que consigo me sair melhor nas aulas também porque isso era um medo, uma insegurança que eu tinha. (P7).

A esse respeito, Moran (2006, p. 62-63) salienta que, numa prática inovadora, “precisamos de pessoas que sejam competentes em determinadas áreas de conhecimento, em comunicar esse conteúdo aos seus alunos, mas também que saibam interagir de forma mais rica, profunda, vivencial, facilitando a compreensão e a prática de formas autênticas de viver, de sentir, de aprender, de comunicar-se.”

O estreitamento da relação entre os professores e seus alunos está associado a uma mudança na organização didática adotada pelos professores, em sua prática pedagógica, para trabalhar os conteúdos. O exemplo dado na organização e estruturação dos Encontros, baseado na concepção do paradigma da complexidade e na literatura estudada, permitiram que os professores percebessem que a sua prática também poderia ser modificada, melhorada, inovada, rompendo com as formas tradicionais de ensinar e aprender. Os relatos dos entrevistados indicam as mudanças que fizeram, especialmente, nas suas estratégias de ensino:

Já no final do ano passado, ainda e no decorrer dos encontros, teve uma menina que teve problemas de saúde com meningite, ela ficou um tempo afastada e tal. Ela retornou e naquele dia a mãe dela trouxe um bolo para a gente comemorar justamente na minha aula e o pessoal estava tão empolgado com a volta dela que quando percebi, ela e um menino sentado no chão, encostados na parede entre o quadro e a fileira de carteiras. Os dois ali e eu estava falando e comentando e eles participando, e, de repente que me caiu a ficha de que eles estavam sentados no chão sabe? Mas do jeito que eu olhei para eles, talvez algum tempo atrás eu

olhasse com outros olhos sabe? Mas eles estavam participando de uma forma que não importava se eles estavam na carteira ou se eles estavam no chão. Então eu vi assim já a maneira de aceitação, que o que estava me importando ali era o objetivo alcançado, eles estavam participando, estavam interessados. Não adiantava eles estarem nas carteiras, quietos e, de repente, atrapalhando a aula. Então naquele momento eu coloquei em primeiro lugar o aprendizado, eu vi que eles estavam participando, estavam comentando, colocando em 1º lugar isso. Talvez em outros tempos isso fosse me incomodar, imagine os alunos sentados no chão... Então este fato de ter colocado primeiramente o aprendizado, já foi uma mudança porque você está vendo com outros olhos [...] (P2).

A cada sábado que nós nos encontrávamos eu sempre tentava modificar alguma coisa, até porque nós tínhamos os desafios e eu fui tentando adaptar, modificar. Porque às vezes a gente acha que está indo no caminho certo, mas não estamos. A gente tem que ter também essa visão crítica do nosso trabalho. O que mudou mais foi minha metodologia. (P4).

Então eu levava o filme e passava inteiro. Esse ano eu levei o mesmo filme, mas selecionei as cenas, fiz um roteiro do que eles tinham que observar, trabalhei a teoria, a gente discutiu então teve uma outra sequência. Porque vi que passar o filme inteiro fica muito cansativo, são 4 aulas... Então assim fica mais dinâmico, eles discutem, acham bacana e eles interagem. (P5).

Então, toda essa reflexão me ajudou a procurar a fazer uma aula melhor, uma aula que o aluno goste. Em momento algum escutei algum um aluno falando pra mim assim: 'professora, de novo esses power point?' Eu não tive esse comentário esse semestre! (P6).

Então, algo que eu nunca fazia era essa questão de fazer um trabalho de conhecer o aluno, de onde ele vem, o que ele faz, de ter um perfil da turma. Então acho isso muito interessante porque vai direcionando a forma como você vai preparar suas aulas [...] Então acho que essa mudança estou conseguindo fazer dentro das minhas aulas, tentando dar a melhor aula para aquele perfil de turma. (P7).

Houve mudanças, eu era mais teórica, agora envolvo mais situações dinâmicas, isso foi nítido. Em relação à avaliação já melhorou também, essas mudanças trouxeram somente benefícios. (P8).

Os depoimentos deixam claras as mudanças efetivadas pelos professores em suas práticas em relação à metodologia adotada e à organização da aula. As alterações relatadas são evidências de melhoria, de inovação, como anunciam Behrens (2009a; 2006b) e Moran (2006). Para Moran (2006, p. 28-29), os professores avançam em direção a uma prática inovadora quando conseguem “[...] adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação.”

Para tanto, uma prática inovadora também exige que os professores universitários conheçam o projeto da instituição, de seu curso e de sua disciplina, numa visão de interligação, requer um trabalho coletivo de todo o quadro docente, de maneira a transpor os limites das disciplinas divididas cartesianamente, atuando de forma interdisciplinar, com métodos globalizados, trabalhando com seminários, projetos, conteúdos contextualizados, com uma avaliação formativa, por portfólio, entre outros. Um dos entrevistados demonstra uma visão inovadora quando comenta que:

Essa relação que antes, talvez, eu não tivesse muito, esta ideia da interdisciplinaridade, que é você trabalhar, tentar conversar com outros professores do curso o quê que cada um está trabalhando, o que cada um pode utilizar dentro da matéria um do outro, ou colaborar [...] Porque, às vezes, o aluno precisa entender isso, que não é tudo separado, é tudo junto, é uma coisa só, é uma formação. Então cada conhecimento vem para completar um ao outro, não para ficar separado, dividido, então isso é importante que os alunos saibam também. E se você não fala isso, talvez passe despercebido por eles, não associando uma coisa com a outra. Então, o professor é muito importante para tentar auxiliar o máximo os alunos, mostrar e conversar bastante. (P1).

Os professores entrevistados entenderam que uma aula baseada no paradigma da complexidade, que busca a qualidade do processo ensino aprendizagem precisa ser conectada com a vida do aluno, por meio de caminhos diferenciados como a experiência, a exposição, o diálogo, a imagem, o uso de recursos tecnológicos, a pesquisa, entre outros, utilizando-se da linguagem oral, escrita e digital, envolvendo-o em todo o processo.

O foco na aprendizagem numa prática inovadora, justamente, reclama uma metodologia que incentive a participação dos alunos como descobridores e produtores de conhecimento numa atitude de curiosidade, criticidade e comprometimento; que promova o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais, humanas e profissionais em parceria com os professores. Dos professores, por sua vez, exige planejamento, a abertura ao diálogo, a disponibilidade para ser um mediador, um pesquisador da própria prática que se vê como alguém em constante formação.

Essa mudança vem ao encontro do que aduz Rodríguez (2002), de que o contato com novos procedimentos e estratégias, a aprendizagem de novas maneiras de ensinar estimula o professor a reformular sua atuação e a ingressar em um novo campo do conhecimento.

Acredita-se que ao vivenciar novas experiências no processo de formação pedagógica continuada, os professores não somente perceberam que existe uma variedade de recursos e atividades que podem ser aproveitadas e que são possíveis de serem realizadas, bem como

sentiram-se mais seguros para utilizá-las em sala de aula, à medida que já as tinham experienciado.

Da mesma forma que na metodologia que utilizavam, os sujeitos observaram que o “modelo” de avaliação que realizavam não atendia ao que se exige de uma prática inovadora, isto é, na medida em que alteravam as estratégias de ensino também precisavam modificar a forma de avaliação, percebendo que ambas são elementos de um mesmo processo: do ensino-aprendizagem. Para tanto, perceberam que precisariam efetivar alterações em suas práticas avaliativas e foi o que fizeram, como se pode notar nos relatos a seguir:

Agora eu faço questões objetivas, questões subjetivas e são três ou quatro avaliações no bimestre. Então eu faço projetos, eu faço pesquisa, provas, dinâmicas. (P5).

Passei a refletir mais, talvez o ensino que eu passava era bastante imposto: ‘isso é assim por causa disso’ e talvez eu não desse espaço pra eles questionarem [...] Hoje isso mudou. O resultado, acho que é melhor, pois estou dando aula para facilitar, para mostrar o porquê das coisas, então, a meu ver, não tem sentido os alunos reprovarem, eu não ganho nada com isso. Eu estou me esforçando para que eles aprendam [...] (P8).

Acho que a forma de avaliar. Porque tinha algumas avaliações que eu fazia muito teórica e você acaba percebendo que o aluno, às vezes, é melhor na prática. (P9).

Percebe-se, nos relatos, que os sujeitos adquiriram uma nova forma de encarar o processo avaliativo, não mais como uma determinação legal ou como um instrumento unilateral, mas como um meio de avaliação de todo um processo de ensino e de aprendizagem que pode proporcionar também uma autoavaliação docente e uma autoavaliação discente.

Acredita-se que as mudanças realizadas nas práticas pedagógicas dos professores decorrem da inserção da reflexão no cotidiano docente. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que, a partir das atividades do GDR, passaram a adotar uma prática mais reflexiva, analisando e planejando, de forma mais responsável, suas ações na universidade. As entrevistas dos Professores 5, 4 e 2 ilustram essa assertiva:

Sim, houve mudança, principalmente com relação à metodologia, à avaliação, aos limites. E ao questionamento também em relação a tudo: à preparação da aula, a postura em sala de aula, ao limite, à avaliação... você começa a questionar tudo. Hoje eu questiono mais por causa dos Encontros [...] Vejo como a gente fica mais crítica mesmo, porque quando a gente fica naquela zona de conforto, a gente pensa ‘Ah, está tão bom assim, as minhas aulas estão ótimas’ e quando você começa a ver, você pensa ‘Nossa, como está ruim, como tem que melhorar’. (P5).

A reflexão ficou inserida agora no meu dia-a-dia. Quando sento para preparar a aula, já penso para quem é aula, como vai ser, qual é o meu objetivo, o que quero atingir, o que eu quero que meus alunos atinjam. Coisa que eu não fazia tanto antes dos encontros, agora faço com outra visão, mais crítica [...] Os encontros causaram um impacto na minha prática, especialmente na forma de pensar a aula. (P4).

Por exemplo, a reflexão - você está dia a dia com aquilo na tua cabeça (eu pelo menos fico né?). Estou assim, constantemente, quando penso em minhas aulas, penso o que posso fazer de melhor, o que eu posso melhorar, como posso ser mais criativa. Se a aula hoje é expositiva, o que eu posso fazer amanhã para ela não ficar cansativa. (P2).

Em geral, os entrevistados afirmam que o percurso formativo os levou a pensarem, a investigarem sua própria atuação, suas experiências como professores. Isso os torna protagonistas ativos de sua ação, pois como pontuam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 199), a investigação sobre a própria prática “[...] torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional, fomentando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário.” Os sujeitos Professores 7, 2 e 9 relatam a esse respeito:

Pra mim, particularmente foi muito gostoso esse contato, porque por mais simples que seja, talvez, o texto ou a forma como é colocado, você começa a refletir: ‘nossa, mas eu posso colocar isso na aula e eu não faço’, então lendo e com todo esse trabalho do grupo, acho que despertou até coisas que a gente já sabia que deveria fazer, mas não fazia. Então fiquei bem satisfeita, gostei bastante. (P7).

[...] porque como você propôs a atividade, a gente desenvolvia e via resultados e tudo que tem resultado, você analisa os resultados. Você não faz por fazer. E em cima destes resultados, você vai tirar alguma coisa. Foi o que você esperava? Antes você não sabia disso, agora que você sabe, o que você vai fazer? Se eles forem bons, ótimo, mas o que você vai fazer para melhorar? (P2).

Hoje a reflexão faz mais parte da minha prática do que antes, porque quando você começa a dar aula, por exemplo, eu que não tenho tanto tempo em sala de aula, você acaba pensando, às vezes, só no teu lado, no passar o conteúdo e quando você pensa mais em como o aluno pode entender de uma forma melhor, acho que se torna mais válido. (P9).

Nota-se que a reflexão propicia ao professor observar, analisar e organizar sua prática pedagógica, de forma a atribuir significado às suas experiências, a partir das quais pode rever, reestruturar ou sustentar suas concepções e ações educativas, de uma maneira consciente e

planejada. Nesse sentido, “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.” (NÓVOA, 1995a, p. 28).

Num processo reflexivo inserido numa formação pedagógica universitária, a intenção é incentivar os professores a olharem para sua prática docente no campo educacional, do mesmo modo como olham para suas pesquisas no campo científico, com um viés indagador, curioso, a fim de produzir novos conhecimentos.

Para Elliott (2010, p. 90), num processo de reflexão-ação, o pensamento e a ação se confundem. A reflexão sobre o que pensa e sobre o que faz, provoca no professor uma situação de confronto, que pode levar a melhor compreensão de suas concepções sobre o ensino e a uma mudança em sua prática (ação – reflexão – ação). Nessa medida, a reflexão alarga a bagagem de conhecimento profissional dos professores, articulando a investigação, a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional, num contexto amplo, permeado de questões sociais, econômicas, políticas, entre outras.

Ao ingressar num processo reflexivo, o sujeito P5 percebeu que o seu desenvolvimento profissional docente está intimamente ligado ao seu desenvolvimento pessoal:

[...] eu fiquei refletindo muito sobre a minha prática, senti nas reflexões que... o que eu me deparei foi muito com as minhas dificuldades pessoais. Por exemplo, uma coisa que eu refleti e eu tento mudar hoje, é que eu tenho dificuldade para pôr limites nas pessoas, é uma dificuldade minha. Lógico que eu tenho dificuldade em relação à sala de aula. É o meu jeito, tenho um tom de voz mais ameno, não consigo me impor muito, com os meus filhos sou assim, na minha vida sou assim. É uma dificuldade que é minha, pessoal. E assim, nas discussões eu via que alguns professores falavam assim: ‘Ah, às vezes a gente fica como uma palhaça lá na frente’. Então eu vejo que era muita coisa pessoal mesmo, uma sensação às vezes de sentir ridicularizado pelo aluno que não era a nível teórico, mas que era uma coisa pessoal, do perfil do professor. (P5).

Esse relato do sujeito P5 concorda com a ideia de Bolzan (2008), de que a trajetória pessoal do professor pode ser um elemento determinante na sua maneira de agir e de perceber o processo educativo. A construção da docência, o desenvolvimento profissional se dá na coletividade, nas práticas colaborativas na universidade, mas, mesmo no coletivo, cada professor tem sua individualidade e a interiorização de seu papel é particular de cada professor, que depende de seus valores, crenças e conhecimentos adquiridos. Percebe-se que a pedagogia universitária precisa considerar que o processo formativo docente envolve uma

perspectiva individual, mas também coletiva. Nesse ponto de vista, cabe afirmar que a aprendizagem da docência está fundamentada:

[...] na relação entre a formação profissional recebida e o *processo formativo* em andamento, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios, que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, possibilitando questionar seus saberes e fazeres docentes.” (BOLZAN, 2008, p. 109, grifo da autora).

Desse modo, confirma-se o conceito de desenvolvimento profissional adotado neste trabalho, de que o percurso pessoal, o percurso formativo e o percurso profissional do professor estão intimamente ligados. Um dos objetivos de uma ação formativa é levar o professor a conhecer essas dimensões e identificá-las em seu desenvolvimento profissional, para que, ao se conscientizar delas, ao compreender por que ensina como ensina e como se constrói como professor, possa realizar as mudanças necessárias, possa melhorar-se. Sua atuação profissional torna-se, então, resultado da interação dessas três dimensões: pessoal, formativa e profissional.

A reflexão também tornou os professores mais conscientes de seu papel e de sua prática como mediadores do conhecimento, como mostra o Professor 7:

Sobre os desafios, achei que conseguiram promover, ao menos em mim, essa questão da reflexão. Porque você fica se questionando se sua aula é boa: ‘será que eu assistiria a minha aula?’. Tudo isso foi bem válido para que você refletisse a respeito da sua prática. Ainda hoje eu vejo que a minha aula está longe de ser a ideal, mas eu reconheço isso. (P7).

A esse respeito, Marcelo García (1999, p. 153) expõe que “[...] qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes.”.

A formação numa perspectiva reflexiva do GDR associada à experiência dos professores também lhes proporcionaram maior segurança e autonomia para tomar algumas atitudes em sala de aula como relata o Professor 10:

Percebo que em algumas disciplinas eu já tenho mais segurança e aí já começo a inventar um pouco, a criar uns exercícios. Coisa que no começo eu pegava exercício do livro e aplicava porque sabia que estava certo e não corria o risco de passar vergonha porque estava errado. (P10).

Observa-se que a ausência de uma reflexão teórico-prática sobre o exercício docente, o professor tende a reproduzir e tomar como base para suas decisões pedagógicas os modelos profissionais que conheceu em sua fase de pré- formação, como delineada por Formosinho (2009a), o que dificulta uma ruptura paradigmática (do conservador para o inovador). Ao contrário, a prática da reflexão das experiências vividas, leva ao exercício de uma autonomia docente. Aos poucos, o professor reflexivo liberta-se dos modelos e da reprodução para construir sua própria identidade profissional, a partir de uma compreensão aprofundada de si mesmo e de sua profissão no âmbito educacional.

Embora o quinto nível proposto no modelo de avaliação de Guskey (2000), citado por Day (2007a) e Marcelo García e Vaillant (2009), que se refere à análise dos resultados dos alunos não seja alvo de análise da presente pesquisa, pode-se perceber, nos depoimentos de vários dos entrevistados, evidências de que as mudanças efetivadas pelos professores ocasionaram mudanças também nos alunos, pois, como explica Guskey (2005/2006), os resultados discentes não são identificados apenas por seu desempenho acadêmico nas avaliações, mas também por seu comportamento, suas atitudes, sua frequência e participação nas aulas, seu interesse pela aprendizagem. Alguns dos Professores observaram esses resultados, conforme denotam em seus comentários:

Estão trabalhando com a construção do conhecimento, trabalhando bem de todas as formas e está rendendo. Eles estão empenhados, eles estão inteirados, estão lendo, estão discutindo, eles estão escrevendo. (P2).

Teve uma dinâmica do curso que apliquei e os alunos amaram, a do GVGGO. Era uma turma quieta, mas eles falaram bastante. Se eu tivesse passado aquele conteúdo, teria sido um caos. Porque vi que eles aprenderam muito mais, porque eles tiveram que ler sobre o tema, tiveram que se reunir. E parece que quando eles estão mais próximos, no caso do grupo de verbalização, eles se sentem mais a vontade e participam mais. Eles sabiam que todos tinham que falar ali do grupo [GV] e outros estavam anotando, observando [GO], depois foi o inverso, e aquele grupo que observou primeiro se saiu muito melhor. Depois disso eu pedi que eles escrevessem um texto do que eles haviam entendido do assunto e eles me disseram quando me entregaram o material de como tinha sido fácil escrever sobre o assunto depois que eles tinham falado, que tinham escutado os colegas. Então foi uma técnica muito boa, bem útil. (P6).

Lembro do caso de um aluno assim, que ele vai muito mal quando é cálculo, por exemplo, que era uma disciplina que eu estava trabalhando, mesmo na parte teórica ele ia mal. E eu pedi para eles apresentarem um trabalho sobre determinado tema e ele foi muito bem nesse trabalho. Ele se destacou na sala. Até

comentei no final, na sala, que as avaliações com ele deveriam ser orais, porque ele se dá muito melhor. (P9).

Observa-se que os entrevistados também perceberam que os alunos nem sempre aprendem da mesma maneira e que cada um tem seu ritmo próprio e particular. Por isso, sentiram a necessidade de variar técnicas e metodologias para ampliar e melhorar o alcance de seu ensino, para motivar e influenciar o desempenho dos alunos, como mostra o depoimento do sujeito P9, acima. Na visão de Guskey (2002), a identificação de resultados significativos na aprendizagem ou no comportamento discente é a alavanca para mudanças nas práticas docentes. Entende-se que evidências positivas no desempenho dos alunos, geralmente, são precedidas de mudanças realizadas nas atitudes e crenças dos professores.

Nas entrevistas, os sujeitos também indicaram algumas dificuldades que enfrentaram, ao implementar mudanças em sua prática pedagógica, para atuar de forma inovadora.

Ao mesmo tempo em que vários dos entrevistados apontaram melhorias nas atitudes e aprendizagem dos alunos, alguns dos sujeitos apontaram, como uma das dificuldades, certa resistência destes à mudança, à aceitação de uma nova forma de trabalho pedagógico, como relatam os Professores 8, 7 e 5:

Na maioria das turmas funciona, mas quando tem uma turma muito extensa fica um pouco mais complicado porque infelizmente ainda tem alguns que querem se aproveitar da situação só pra passar e não colaboram. (P8).

Então, por exemplo, dos paradigmas, tenho tentado muito levar coisas diferentes, outras metodologias, mas tenho sentido muito que os alunos não estão preparados. Então as dificuldades que encontrei fazendo isso: 'Ah a professora hoje não quer dar aula', ou de repente vira tudo uma bagunça e você acaba perdendo o controle, não sai da forma como você tinha planejado [...] Então acho que ainda falta um pouco mais da parte dos alunos de entrarem nesse novo paradigma, de também se comprometerem com o aprendizado. (P7).

Eles [os alunos] tinham que elaborar, tinham que fazer as leituras em casa, tinham que ter as leituras obrigatórias. Então dá muito mais trabalho pra gente, mas pra eles também. (P5).

Tais depoimentos assinalam que a mudança não é algo fácil, e que não depende somente da vontade do professor, mas de outros elementos como os alunos, que no novo paradigma também são sujeitos na sala de aula. Como explicam Esteves (2010) e alguns dos professores pesquisadores portugueses entrevistados, os discentes presentes, hoje, no ensino superior possuem uma escolaridade anterior mais diversificada, com interesses e projetos de

vida variados, com múltiplos perfis culturais e sociais e com um futuro profissional no mundo do trabalho incerto, mesmo com o “diploma” universitário. Isso dificulta o trabalho do professor, exigindo-lhe maior atenção, flexibilidade e preparação.

Também, muitas vezes, a resistência dos alunos provém de sua formação anterior, enraizada no paradigma conservador, bem como pode estar associada à acomodação, ao receio do desconhecido ou à predileção pelo caminho mais “fácil”, que já está trilhado, pois, como coloca o entrevistado P5, acima, inovar, produzir conhecimento, exige maior dedicação do professor, mas também dos alunos. Assim como os professores, igualmente os alunos necessitam compreender e assumir em seu cotidiano o novo paradigma.

Para uma prática inovadora, a participação do aluno é primordial, pois alunos interessados e comprometidos estimulam o trabalho do professor, favorecem a comunicação dialógica, a descoberta, a aprendizagem significativa. Para tanto, é necessário ao professor persistir na mudança e realizá-la de forma gradativa e processual. Moran (2006) explica que é importante o professor mostrar ao aluno as vantagens e benefícios desse novo processo, a parceria que estabelecerão e os resultados que poderão ser conquistados para a sua aprendizagem e formação profissional.

Outra dificuldade mencionada por um dos Professores entrevistados foi a organização do próprio sistema de ensino universitário, que embora se proponha a realizar e exige um ensino de qualidade, com ideias criativas e inovadoras, ainda está engessado por uma estruturação burocrática e reguladora, como se percebe no depoimento do Professor 9:

Eu acho que, de uma maneira geral, todas as instituições vão limitar de alguma forma, porque no final do bimestre, por exemplo, você vai ter que ter uma nota para avaliar o aluno e normalmente você não consegue fazer, numa turma muito grande, como é o caso de Engenharia Civil, fazer uma avaliação individual de cada aluno. Então, você acaba fazendo uma avaliação que fique mais fácil pra você naquele período de tempo. (P9).

Relacionada a essa limitação, cinco dos sujeitos entrevistados citaram a falta de tempo como uma dificuldade para investirem mais na formação pedagógica. Explicaram que a quantidade de aulas que precisam preparar, e de avaliações que precisam corrigir (pelo excessivo número de alunos em salas de aula), as pesquisas que precisam desenvolver, e os compromissos com a profissão exercida além da docência, exigem muita dedicação e um tempo maior que, muitas vezes, poderiam dedicar-se à pedagogia universitária. Por isso, por vezes, justificam que não conseguiram realizar as leituras indicadas ou os desafios propostos nos Encontros, com a profundidade de que gostariam.

Essa questão limitadora do “tempo” é algo que poderia ser revisto pelas instituições de ensino superior como sugerem os professores portugueses entrevistados, propiciando melhores condições para que os professores pudessem também dedicar-se a estudos e processos formativos referentes ao ensino, sem ter que abdicar de outras atividades. Assim feito, as instituições poderiam exigir com mais propriedade e equilíbrio a qualidade de ensino dos professores e a sua produção acadêmica.

Entende-se que professores e instituições de ensino superior precisam vencer as limitações e dificuldades que obstruem ações formativas e inovadoras, juntos, cada qual assumindo sua parcela de responsabilidade. Na visão de Rodríguez (2002), a promoção de uma educação de qualidade está relacionada a uma boa formação dos professores, e o seu desenvolvimento profissional, à organização do trabalho e à instituição. É um trabalho de investimento e empenho conjunto, no qual todas as partes obtêm benefícios, afinal, como acentua Guskey (2002), as instituições não podem ser melhores do que os professores e gestores que nelas trabalham.

Uma formação dos professores que seja significativa depende da valorização que é dada pela Instituição e pelos docentes aos saberes pedagógicos. Acredita-se que a valorização do conhecimento pedagógico e sua repercussão, na prática, acontecem quando o professor percebe que aquele conhecimento e aquele novo tipo de ação podem lhe trazer vantagens, melhorando e ampliando a abrangência de seu ensino, e contribuindo para o desempenho dos alunos, como se pode constatar na fala do Professor 6:

Mudei a partir do momento que comecei a perceber que isso estaria me ajudando também no ensino. Porque no momento que você cria um vínculo, não aquele vínculo carinhoso, mas aquele vínculo em que o aluno percebe que o professor se importa com ele, faz a diferença. Eu percebi que a partir do momento que eu mudei, que passei a conversar mais com o aluno, a me interessar um pouco mais: ‘O que você está fazendo? Isso te ajuda?’, comecei a conversar um pouco mais com eles, o relacionamento ajudou bastante, eu percebi a diferença na prática. E isso mudou a partir dos encontros [...] Eu sempre aguardei bastante os encontros porque eu percebi a importância deles. (P6).

Esse depoimento do sujeito P6 vem ao encontro da entrevista da pesquisadora portuguesa Prof.^a Dr.^a Patrícia Rosado Pinto (2011) de que é essencial que na pedagogia universitária, o conhecimento pedagógico ser apresentado ao docente como um instrumento útil, que facilitará e melhorará seu desempenho, que estará a seu serviço para o ensino dos conhecimentos científicos e que terá um efeito positivo nos resultados dos alunos como

salienta Guskey (2002). A partir dessa visão, o conhecimento pedagógico passa a receber mais atenção e relevância pelos professores do ensino superior.

Por isso um projeto de formação precisa partir das necessidades dos professores, porém é importante que os formadores também tenham uma capacidade de observação que lhes permitam oferecer aos formandos conhecimentos e instrumentos que não sabem que são necessários, mas que se utilizados, melhorarão a qualidade de suas aulas, pois, como explica Rodrigues (2006), muitas vezes, os professores sentem necessidade apenas daquilo que sabem que existe, mas que ainda não possuem. Para a autora, os professores não têm como sentir necessidade de algo que não sabem que existe.

Nesses termos, o programa de formação pode proporcionar o contato com novas ferramentas, novos conceitos e fazer aflorar projetos que, depois de percebidos como úteis, se tornarão necessidades e influenciarão diretamente na prática pedagógica dos professores como relatam os Professores 2 e 8:

[...] que quando você não tem conhecimento de uma coisa porque você vai pensar nela? Porque você não sabe que ela existe. A partir da hora que as pessoas colocam na tua frente, que é explicado que ela tem objetivo, para que ela serve, lógico que tudo tem um porquê [...] Porque a gente tem lá dentro um cantinho, mais precisa ser estimulado. Eu sempre digo, habilidades você tem, mas precisa ser estimulada. Você às vezes pensa, mas não sabe como colocar em prática e, assim, como te falei, estou engatinhando. Então é uma forma de eu conseguir trazer isso para fora, de eu aperfeiçoar, de melhorar, de eu ser criativa. (P2).

Porque se ninguém sinaliza, se ninguém mostra que isso está daquela ou dessa forma, a pessoa sempre vai achar que está certa, porque só tem aquele horizonte, então se é oferecido para aquelas pessoas situações que isso é assim etc. ela consegue refletir, mas se não é oferecida, é como se a pessoa sempre estivesse certa e não necessariamente, aí fica difícil enxergar outras coisas. (P8).

A terceira e última categoria dessa dimensão que trata da **percepção que os professores entrevistados têm do seu desenvolvimento profissional**, a partir das atividades do GDR, possui como elementos definidores o crescimento profissional e a valorização da formação pedagógica.

Sobre a percepção dos professores, os relatos dos entrevistados mostraram que houve um amadurecimento e crescimento profissional dos docentes em relação ao seu desenvolvimento e, por consequência, em sua atuação pedagógica, percebendo o percurso formativo trilhado como uma valorosa oportunidade de aprendizagem:

Eu acho que é uma oportunidade de aprender, porque imagine, estou no 5º ano de docência, estou engatinhando ainda, então imagine se eu perder uma oportunidade de obter um conhecimento [...] Seria ignorância de minha parte eu recusar esta oportunidade [...] Porque quando você pensa para trás e você pensa no agora, a gente vê a evolução sabe. (P2).

Acho que tenho muito o que aprender mesmo. Acho que os encontros foi só um despertar, porque essa área da educação, imagina quantos anos você estuda? Sempre tem o que aprender. (P6).

Então agora com o curso de formação a gente aprendeu que ser professor não é uma ocasião, mas é uma profissão, então tenho a profissão e hoje eu me intitulo 'professor' do ensino superior. Então eu acho que e isso é importante. Primeiro você saber o que você é: eu sou economista quando estou fora daqui ou quando eu estou fazendo meu trabalho técnico-administrativo, mas quando estou dentro de sala de aula, eu sou outro profissional, eu sou professor e como professor, tenho que buscar a minha formação também. Não adianta ter um monte de cursos na minha área específica, procurar cursos na área de Economia se eu, na minha outra profissão, também não vou me especializar como professor. Então, por isso, que a busca por novos conhecimentos, por leituras, por melhores práticas é importante também. Então, o curso de formação é importante por isso, porque é um curso em que eu estou melhorando na minha outra profissão, que é ser professor e eu tenho que aprender a como me tornar um bom profissional. Então é válido nesse sentido e o meu amadurecimento não é uma coisa terminada, vou construindo a cada aula, a cada passo, que eu vou me tornando um professor melhor, porque estou aprendendo com as minhas dificuldades e também com os meus acertos (que espero que sejam maiores do que os erros - risos). Mas o curso de formação, ajudou nos acertos, para que diminua o nível de erros e aumente os acertos. (P1).

Eu percebo um grande avanço, até porque, por exemplo, eu fiz Engenharia e não fiz pensando em lecionar. Essa visão começou a mudar a partir do momento que entrei no Mestrado, onde tive o primeiro contato com estágio de docência, dando aula e corrigindo provas, foi um desafio, mas consigo ver certinho a evolução que tive em cada um dos anos, consigo ver as falhas, o que preciso melhorar. Gosto muito dessa carreira, pretendo seguir. O que espero é que sempre possa estar me aprimorando, fazendo cursos, pois eles realmente fazem diferença, ajudam bastante. (P7).

As atividades do GDR também despertaram o interesse e a valorização dos professores por sua formação pedagógica, pelo investimento na docência que, para vários deles, é uma segunda profissão, como denotam os relatos dos Professores 10 e 4:

Como na área técnica a gente precisa se atualizar, nessa outra área também. Se a gente não estiver praticando vai esquecendo, vai parando de fazer. (P10).

Os encontros tanto contribuíram que tenho a ideia de fazer o Mestrado na área da Educação e não na área das Linguagens que é minha formação específica. (P4).

Nota-se que os Professores compreenderam que a formação pedagógica continuada numa perspectiva reflexiva legitimou ainda mais suas funções docentes, provocando uma necessidade de aprendizagem permanente e uma percepção mais ampla e completa de seu desenvolvimento profissional como professor universitário.

Assim, a partir das categorias elencadas e dos elementos definidores destacados pode-se afirmar que os achados da pesquisa revelam a contribuição da formação pedagógica continuada, numa perspectiva reflexiva, para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, incitando uma prática inovadora. A formação proporcionada pela pesquisa-ação levou os professores entrevistados a compreenderem que a docência universitária vai bem mais além do que dominar conteúdos, englobando competências específicas, saberes de natureza pedagógica e humana. Os sujeitos se deram conta de que a docência é uma profissão, assim como aquela que exercem no mundo do trabalho e que, portanto, merece atenção e valorização.

Nesse sentido, a docência universitária numa visão complexa, que entende o professor como agente social, o aluno como cidadão crítico e a instituição educativa como campo de produção do conhecimento, exige um comprometimento com a aprendizagem, ao longo de toda a vida, num movimento dinâmico de mudança, de ação-reflexão-ação, de articulação da teoria e da prática, enfim, de desenvolvimento profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação deve ser um estímulo para aprender a questionar o que se vê, o que se crê e o que se faz.
(IMBERNÓN, 2011, p. 393, tradução nossa)

A questão da formação de professores universitários faz parte da atividade profissional da pesquisadora há algum tempo. Enquanto responsável pela atividade do quadro docente de uma instituição pública municipal, que é formado, em sua grande parte, por profissionais com uma formação em cursos de Bacharelado, comumente ouve dos alunos comentários como: “aquele professor tem conhecimento, dá para perceber. Mas não conseguimos entender o que ele fala”, ou ainda, “Não conseguimos aprender com esse professor, a aula não tem uma organização lógica”.

Esse tipo de assertiva dos alunos expressa uma carência de conhecimentos e atitudes por parte do professor universitário, que não diz respeito ao domínio do conteúdo, mas, sim, a questões pedagógicas. Essa situação leva a afirmar que a docência no ensino superior precisa ser exercida com competência científica e pedagógica. Isso é também revelado pela produção acadêmica realizada até então sobre a formação de professores universitários, como as já citadas no decorrer do trabalho.

Geralmente constata-se que o professor, especialmente aquele proveniente de um curso de Bacharelado, não possui dificuldade no domínio de sua especialidade de formação e de atuação no mundo do trabalho, porém urge por uma formação pedagógica que o prepare para atuar em sala de aula, que é, para ele, um novo campo de atuação profissional, para o qual não foi habilitado.

Nesse intuito é que a proposta do presente estudo compreendeu um processo de formação pedagógica continuada, tendo como base a reflexão dos professores sobre suas experiências e as teorias que as fundamentam, pretendendo apontar possibilidades e influenciar a prática pedagógica desses professores, num sentido inovador.

Para tanto, traçou-se como objetivo **analisar a contribuição da formação pedagógica, numa perspectiva reflexiva, para o desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Superior e as possíveis repercussões dessa formação, para uma prática pedagógica inovadora dos professores de uma instituição pública municipal de União da Vitória/PR.**

Para alcançar tal objetivo, no aporte teórico, foram delimitados e aprofundados conteúdos que contribuíssem para a concepção e organização da formação pedagógica continuada dos professores alvo da pesquisa. Para constituí-la, foram consultados diferentes autores disponíveis na literatura pertinente e pesquisadores portugueses, que propiciaram a ampliação dos conhecimentos a respeito da formação de professores e seu desenvolvimento profissional, especificamente, da formação de professores universitários.

Organizou-se, então, um processo de formação pedagógica continuada, com professores universitários de uma instituição pública municipal, o Grupo Docência em Reflexão (GDR), com a proposta de uma formação numa perspectiva reflexiva assentada nos pressupostos do paradigma inovador. A proposta visou ao desenvolvimento profissional docente, compreendendo-o como um processo constante de formação, relacionado a um processo de mudança do professor e de sua prática; de melhoria das competências profissionais e de suas atitudes; de conscientização de seu papel como professor e de suas responsabilidades; de ampliação de conhecimentos a respeito do exercício da profissão, envolvendo a dimensão pessoal e profissional do professor no contexto do desenvolvimento institucional.

Em convergência a essa concepção, elegeu-se como viés metodológico a pesquisa-ação, entendendo-a como caminho para a produção de novos conhecimentos, aliada a uma intenção de intervenção na prática, com o envolvimento ativo de pesquisador e sujeitos em colaboração, ou seja, como um instrumento de mudança e de formação.

A pesquisa-ação, por sua natureza dialética, permitiu à pesquisadora envolver-se ativamente com o objeto de investigação e, ao mesmo tempo, refletir sobre ele, analisá-lo minuciosamente, sem perder a noção do todo, do qual faz parte. Também possibilitou que cada um dos professores universitários participantes analisasse sua própria prática, numa perspectiva reflexiva, numa dimensão individual, mas também coletiva, de uma formação pedagógica continuada.

Durante a pesquisa-ação, no processo de formação pedagógica continuada, a partir dos estudos e das discussões realizadas durante os dez Encontros do GDR, os participantes perceberam que a educação está atrelada às mudanças e transformações ocorridas na sociedade, especialmente, às transições dos paradigmas da ciência e que estas afetam diretamente sua organização. Constataram que é inegável a contribuição do paradigma newtoniano-cartesiano para o progresso da ciência e, de certa forma, para a organização do

processo educativo. Porém é outra a realidade que se tem hoje, a partir da evolução tecnológica e do advento da Sociedade do Conhecimento.

Por isso os professores participantes também puderam compreender que o entendimento de educação e, por consequência, a prática pedagógica do professor universitário necessita ser modificada, para acompanhar essa alteração de paradigma, caso contrário, a universidade estará fadada ao fracasso no sentido da produção do conhecimento e da qualidade do ensino.

Cabe ao professor, como agente social, como propõe Veiga (2009), dar esse passo, assumindo uma posição crítica, desafiadora, preocupando-se com o aprender a aprender, com o desenvolvimento de si mesmo e dos alunos, “tendo em vista a construção de processos educativos que levem à autonomia pessoal e intelectual e a busca de ações que transformem a realidade.” (BEHRENS, 2006a, p. 24).

Essa percepção fez com que se comungasse, com a literatura consultada e com as entrevistas realizadas com os professores pesquisadores portugueses, a ideia de que é urgente uma formação do professor universitário, que o leve ao entendimento dessa nova concepção de educação do Paradigma da Complexidade, e que isso se reflita em sua prática pedagógica no Ensino Superior. Acredita-se que esse é o grande desafio deste novo paradigma.

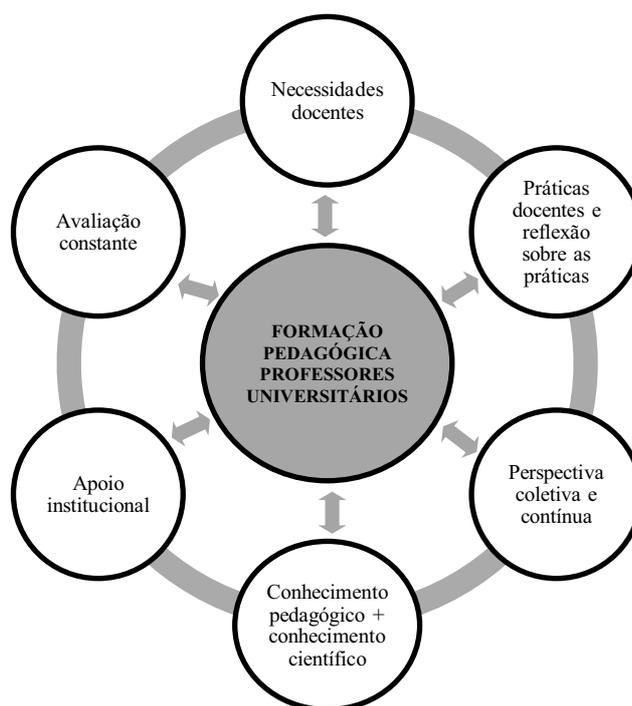
Percebe-se, assim, que um processo de pesquisa-ação torna-se um meio essencial para proporcionar um espaço para uma prática reflexiva e esta, por sua vez, precisa constituir uma atitude subjacente às ações educativas, advinda de uma formação pedagógica dos professores universitários, caracterizada por um intenso processo de aprendizagem da docência universitária.

A presente pesquisa não pretendeu traçar generalizações a respeito da formação pedagógica de professores universitários, mas estudar e intervir em uma dada realidade, pois como salienta Barbier (2007, p. 119), “toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e esperança de uma mudança possível.”

Contudo, a convergência dos resultados de todo o processo da pesquisa, incluindo a pesquisa-ação no GDR, o aporte teórico e a análise das entrevistas realizadas com suas dimensões, categorias e elementos definidores, permitiram delinear alguns aspectos possíveis de serem considerados na formação pedagógica de professores universitários, com vistas a contribuir para o seu desenvolvimento profissional e à repercussão em sua prática pedagógica, numa perspectiva inovadora como objetivou este trabalho. Os aspectos destacados são: a formação precisa partir das necessidades docentes; as práticas pedagógicas e a reflexão sobre

essas práticas são relevantes para nortear o processo formativo; a formação torna-se mais significativa se for organizada numa perspectiva coletiva e contínua; é importante que a formação leve o professor universitário a perceber que o conhecimento pedagógico é aliado do conhecimento científico; a formação dos professores requer o apoio institucional e carece de constante avaliação como mostra a Figura 8:

Figura 8 – Aspectos relevantes para uma formação pedagógica de professores universitários que propicie uma prática inovadora no Ensino Superior de acordo com a pesquisa



Fonte: a autora, 2012.

O **primeiro aspecto** é que a formação precisa partir das necessidades docentes. Acredita-se que este foi um ponto chave na organização e preparação da pesquisa-ação. Os questionários aplicados para se sondar as intenções dos sujeitos em relação a uma formação pedagógica em termos de estruturação (datas, horários, frequência, tipos de atividades) e, posteriormente, para se identificar as necessidades e interesses dos professores em relação a assuntos que poderiam ser abordados, foram primordiais para o envolvimento dos professores na ação formativa. Isto é, foi importante ter pensado o processo formativo com eles e não somente para eles. A esse respeito, seguiu-se o que orienta Day (2001, p. 17): “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.”

Assim, durante a pesquisa-ação, os professores sentiram-se valorizados e atraídos para participar das atividades do grupo, que foram planejadas e concretizadas de acordo com a concepção teórica adotada: na perspectiva do paradigma da complexidade, adotando uma prática inovadora, que se pretendia que os participantes tivessem com seus alunos.

Os professores participantes compreenderam que aquele momento dos Encontros era dedicado integralmente a eles, que tinha sido preparado, cuidadosamente, desde a disposição do ambiente até os materiais utilizados, sendo encarados não somente como profissionais em formação, mas como pessoas consolidando-se em uma profissão, pois, como ressalta Day (1999, p. 103), “[...] qualquer tipo de desenvolvimento envolve inevitavelmente as pessoas numa reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas, que não são unicamente controlados pela razão nem são passíveis de serem prescritos [...]”. Essas atitudes das Professoras Facilitadoras foram marcantes para os professores sujeitos, como se pôde perceber em suas entrevistas descritas no último capítulo.

Cabe ressaltar que delinear a formação, a partir das necessidades dos professores, significa ter flexibilidade, requer dos facilitadores atenção e capacidade de observação a ponto de alterar o que estava previsto e reprogramar as atividades. Mas isso não quer dizer que a formação não precise ser estruturada, intencional e com objetivos bem definidos.

O **segundo aspecto** assegura que as práticas pedagógicas dos docentes e a reflexão sobre essas práticas são relevantes para nortearem todo o processo de formação. Em combinação com o ponto anterior, ressalta-se que o foco dos estudos e das discussões da formação pedagógica dos professores universitários são as suas práticas cotidianas, os saberes da experiência, que é o que conhecem, o que vivem e que, por isso, sabem concretamente de seus sucessos e dificuldades, tendo propriedade para delas falarem, criticarem e analisarem com um olhar atento e reflexivo.

Sem dúvida, a organização dos Encontros do GDR, numa perspectiva reflexiva, levando os professores a pensarem sobre o que fazem, e como fazem, confrontando com a literatura e com as experiências dos colegas, foi o diferencial para que pudessem realizar aprendizagens significativas e mudanças em seu exercício docente, como mostram os Sujeitos participantes, entrevistados na seção anterior. A esse respeito, Day (1999, p. 105) salienta que “[...] os adultos aprendem quando lhes são dadas oportunidades para uma reflexão orientada e contínua, com base numa ‘experiência vivida’.”

Nesse caso, cabe à formação continuada despertar e incentivar essa prática reflexiva, orientando e direcionando as atividades realizadas no processo formativo para tal, pois a reflexão, por si só, pode não levar a uma mudança, mas uma reflexão orientada e partilhada,

baseada em ações concretas, pode gerar uma autonomia e uma atitude inovadora em relação à prática pedagógica, além de uma aprendizagem docente mais profunda e duradoura. É preciso cultivar nos professores atitudes para uma prática reflexiva, como as indicadas por Dewey (1959): disponibilidade em aprender (abertura de espírito), responsabilidade e entusiasmo, negando a transmissividade, a improvisação e a apatia.

Essa concepção leva ao **próximo aspecto** a ser considerado numa formação pedagógica de professores universitários, conforme o presente trabalho, que é a formação numa perspectiva coletiva e contínua.

A formação pedagógica desenvolvida no trabalho procurou em todos os Encontros proporcionar espaços de estudo, de relatos, de debates e intercâmbio de ideias, com a intenção de valorizar o conhecimento e a experiência individual de cada um dos participantes, mas de modo a sobressair a produção e o crescimento coletivo num *continuum*.

Compreendeu-se, assim, a partir da pesquisa-ação, que o diálogo entre pares que comungam de uma mesma realidade, mas com vivências diferenciadas, o incentivo para a realização de novas atividades com os alunos e sua análise (que foram os desafios propostos nos Encontros), favorecem a troca de experiências e estimula a reflexão, criando situações nas quais o professor se vê desafiado a se posicionar, a discutir, a observar sua sala de aula com olhar crítico, indagador e a agir com mais segurança e maturidade, tornando-se sujeito de sua própria prática pedagógica e de seu processo formativo. A formação com sentido colaborativo também fortalece os vínculos entre os pares, entre os professores e a instituição, criando um ambiente com um clima de auxílio mútuo e estimulador.

Para tanto, o professor envolvido precisa construir e desconstruir conceitos, reavaliar e reformular suas práticas, num sentido contínuo, em permanente busca e formação. Ao fazer isso, já sinaliza as repercussões em sua atuação como mostrou a presente pesquisa, pois passa a adotar outra postura profissional, que começa a ser percebida, primeiramente, em seu discurso, no novo vocabulário, que começa a utilizar, e remete, principalmente, para a metodologia adotada em sala de aula como relatam os Sujeitos entrevistados.

Constatou-se que a diminuição do isolamento no ensino superior, isto é, a ampliação do trabalho coletivo e a formação colaborativa não se criam por decreto administrativo, mas são construídos gradativamente, à medida que se tornam interessantes e necessários ao professor. Considera-se, então, que a consolidação da reflexão colaborativa sobre a prática docente, ou seja, a pesquisa-ação no âmbito educativo é condição essencial para o desenvolvimento profissional docente.

No entanto é necessário que este seja um processo que tenha uma sequência articulada num sentido contínuo, descartando as iniciativas fragmentadas e descontextualizadas de capacitação. O sentido pretendido na formação proposta pela tese é o de formação continuada como, por exemplo, o exposto por Rodrigues (2006), que além de oferecer a aprendizagem de novos conhecimentos, exige a interiorização, o envolvimento pessoal do formando, em todo o processo, conduzindo a uma apropriação individual e coletiva de saberes, gerando uma mudança de atitude e de prática, colaborando para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Outro aspecto importante é que a formação pedagógica organize-se de tal forma que o professor universitário perceba que a pedagogia é aliada do conhecimento científico e não sua concorrente, que, na docência é relevante que ambos andem lado a lado para um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

A pesquisa realizada aponta que somente ao perceber que o saber pedagógico é útil, que ao propor novas ferramentas e alternativas de trabalho pode trazer benefícios para o seu ensino e, possivelmente, melhorar o desempenho dos alunos, é que o professor deixa de lado a resistência, mergulha e se deixa envolver nesse novo campo de conhecimento até então desvalorizado porque lhe era estranho e desconhecido. A partir disso, o conhecimento pedagógico se torna necessário ao professor, que reconhece sua importância e inicia um processo de aprendizagem, sendo invadido por um prazer de aprender, por um desejo de inovar, de mudar, de fazer diferente, pois, como explica Cunha et al. (2010d, p. 201), “a melhoria da prática pedagógica não requer somente a compreensão intelectual dos agentes implicados, mas fundamentalmente sua vontade de transformar as condições que constituem a cultura herdada.”

A presente pesquisa permite perceber que o professor deixa transparecer, em sua prática, sua trajetória, suas crenças e convicções. Isso significa que, se não houver mudança de concepção, de postura, de entendimento do novo paradigma que é proporcionada pela reflexão, não haverá modificação na prática dos professores universitários. Por exemplo, os professores podem inserir a tecnologia em sala de aula, que é uma das ferramentas do novo paradigma, mas se não tiverem mudado a forma de encarar o ensinar e o aprender para uma perspectiva inovadora, usarão a tecnologia apenas para continuarem a reproduzir o conhecimento, como faziam com o giz ou com as transparências, mantendo uma visão conservadora.

Entretanto, a vontade e o esforço dos professores para romper com suas ações mecanizadas, com um paradigma já enraizado, embora seja imprescindível, não é único elemento necessário para uma educação inovadora.

Um **quinto aspecto** sugere que a formação dos professores seja vista como uma condição de mudança, em conjunto com o apoio institucional, que engloba não somente o incentivo e oportunidade de formação por parte da Instituição de Ensino Superior (sem controle ou regulação), mas o oferecimento de condições para que as práticas inovadoras se efetivem, pois como destaca Rodríguez (2002, p. 114, tradução nossa), “para que os professores mudem, é necessário imperiosamente que lhes proporcionem tanto ocasiões de modelar práticas apropriadas e prometedoras, como melhores procedimentos e instrumentos para que possam desenvolver o exercício de sua profissão.”

Nesse sentido, para Castanho (2006), ainda o que se faz pela formação dos docentes universitários é insuficiente. As instituições de Ensino Superior precisam organizar programas/atividades/alternativas para contribuir para o desenvolvimento profissional de seus professores, buscando desenvolver e/ou potencializar neles as competências específicas e próprias da profissão docente no paradigma da complexidade, a fim de desencadear ações e prática inovadoras, tornando-se um lugar de formação como salienta Isaia, Bolzan e Maciel (2011). Contudo, de nada adianta instigar os professores a terem uma postura inovadora, se depois não conseguem colocá-la em prática, se a instituição não oferece meios para que essas ações ocorram, que incluem desde a disponibilização de materiais e equipamentos, o número de alunos em sala de aula ou até a própria organização curricular dos cursos.

Cabe aqui o desabafo de Nóvoa (2007, p. 8), que sintetiza esse ponto a ser considerado na organização de uma formação pedagógica de professores universitários:

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em ações e compromissos políticos.

Por outro lado, no caso deste trabalho, a formação continuada analisada foi legitimada e validada pela Instituição *locus* do processo de pesquisa-ação, reconhecendo a sua importância, fornecendo apoio e autonomia necessária para a sua organização, bem como as condições para a implementação de novas práticas pelos participantes, no entanto o processo

somente foi constituído e adquiriu significado por ter sido assumido pelos professores, com compromisso e com a intenção de melhorar a prática.

Desse modo, é preciso uma mudança de concepção, tanto dos professores como das Instituições. A pedagogia universitária é um campo ainda em construção, e que precisa de maior atenção das equipes de gestão das instituições e da política do ensino superior. Esse é um desafio atual da docência no ensino superior.

O **sexto e último aspecto** refere-se ao acompanhamento e avaliação contínua do desenvolvimento profissional dos docentes em um programa de formação pedagógica. Como já explicitado no decorrer do trabalho, a avaliação contínua é primordial, especialmente, numa pesquisa-ação, para que o processo cíclico seja constantemente potencializado, reformulado e realimentado. O modelo de avaliação de Guskey (2000), citado por Day (2007a) e Marcelo García e Vaillant (2009), no qual se fundamentou a presente pesquisa, é apenas um dos modelos existentes. Cada programa necessita encontrar os meios avaliativos mais adequados à sua realidade.

Avaliar o impacto de um processo formativo não é algo simples, ao contrário, é algo complexo, que exige atenção, reflexão e sistematização de quem se propõe a fazê-lo como explica Guskey (2002).

Embora as entrevistas com os professores participantes demonstrem evidências de melhorias no desempenho dos alunos, em consequência das mudanças realizadas pelos próprios Sujeitos, esse item, que é um dos níveis de avaliação indicados por Guskey (2000), citado por Day (2007a) e Marcelo García e Vaillant (2009), não foi averiguado com rigor nesta tese, por não fazer parte de seus objetivos. Porém relacionar a aprendizagem pedagógica docente à melhoria nos resultados avaliativos discentes é um campo que merece ser abordado em novas pesquisas, por sua amplitude e complexidade.

A avaliação do processo de pesquisa-ação realizado permite ressaltar que as mudanças, as transformações, ou ainda, as repercussões de uma formação pedagógica continuada na sala de aula universitária, por menores e mais pontuais que sejam, têm sua validade e relevância, mas são processuais, acontecem gradativamente, num ir e vir constante, e que, por isso, é importante considerar os aspectos já citados, num movimento cíclico, como possibilidades para um processo formativo docente no Ensino Superior com vistas a uma prática inovadora.

Conforme Zabalza (2004), participar de um curso de formação não torna um professor universitário mais competente, mas lhe fornece instrumentos para isso. Acredita-se que a simples participação do professor do ensino superior numa ação formativa não garante a sua

repercussão em sala de aula, porém o seu envolvimento num processo de formação pedagógica continuada que o leve a refletir, a ter consciência de sua ação e de sua trajetória, a ampliar sua percepção e conceitos sobre a docência, que proporciona a percepção da possibilidade de melhoria em seu ensino, tem grandes chances de gerar mudanças em sua prática e de contribuir para o seu desenvolvimento profissional como as que se pôde constatar nesta pesquisa.

Para tanto, é necessário se pensar em um desenvolvimento profissional docente permanente, no qual o professor reflita sobre os objetivos de uma educação voltada para a complexidade, preocupando-se com o sentido do que é ensinado, envolvendo “mente e coração”, como recomenda Day (2001), tornando a aula universitária um espaço possível de inovação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Aveiro, 9 maio 2011.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC:Inep:Comped, 2002. Série Estado do Conhecimento, n.6.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação**. 2. ed.rev.atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. Série Pesquisa.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. 2007. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10862>> Acesso em: 1 de abr. 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios no mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 57-68.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Ambientes virtuais na formação pedagógica *on-line* dos professores universitários. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1 CD-ROM.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação pedagógica on line: caminhos para a qualificação da docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, nº 84, p. 47-66, nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/117/showToc>> Acesso em: 10 out. 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, nº 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/issue/view/47>> Acesso em: 10 jul. 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas inovadores na aprendizagem para a vida: o saber e o fazer pedagógico dos professores. In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeri S. R.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009b. p. 177-192.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006b. p. 67-132.

BOLÍVAR, António (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLFER, Maura Maria M. de Oliveira. **Reflexões sobre a prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicada – UNIMEP, Piracicaba, 2008. Disponível em: < <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=435> > Acesso em: 10 fev. 2011.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v.29, n.3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/44>>. Acesso em: 29 out. 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: XIV ENDIPE, 2008. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008, p. 102-120.

BORTOLETTO, Márcia Lima. **Formação continuada para docentes no ensino superior: análise de um programa**. 2009. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, 2009. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> > Acesso em: 10 fev. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BROILLO, Cecília Luiza et al. Estudo um: a formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: _____. (Org.). **Trajetórias e Lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010. p. 83-104.

BRZEZINSKI, Iria (Coord.; Org.). **Formação dos profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC: Inep, 2006. Série Estado do Conhecimento.

CAETANO, Ana Paula. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Lisboa, 20 abr. 2011.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores**: tendências atuais. 1.reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2010b.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2010a.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: XIII ENDIPE, 2006, Pernambuco. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. 1 CD-ROM.

CORRÊA, Adriana Kátia et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CREMA, Roberto. Uma visão holística da educação. In: CARDOSO, Clodoaldo. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995. p. 43-71.

CRUZ, Manuel Fernández. **Desarrollo profesional docente**. Granada, España: Grupo Editorial Universitario, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e Lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010a. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006b.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007a.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e**

Lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010b. p. 45-57.

CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia universitária. In: ISAIA, Silvia; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). Professor da educação superior. In: MOROSINI, Marília C. (Ed.) **Enciclopédia da pedagogia universitária:** glossário. Brasília: Inep, 2006a. V.2.

CUNHA, Maria Isabel da. et al. Estudo quatro: o espaço de formação da docência universitária em programas de pós-graduação em educação na perspectiva dos egressos. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e Lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010d. p. 175-207.

CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza. Pedagogia universitária: desafios da produção do conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza (Orgs.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 29-35.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papyrus, 2007b.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e Lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010c.

DAY, Christopher. A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In: MORGADO, José Carlos; REIS, Maria Isabel. **Formação e desenvolvimento profissional docente:** perspectivas europeias. Braga: Centro de Investigação em Educação: Universidade do Minho, 2007a. p. 29-39.

DAY, Christopher. Avaliação do desenvolvimento profissional de professores. In: NÓVOA, António; ESTRELA, Albano (Orgs.). **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999. p. 95-114. Coleção Ciências da Educação.

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

DAY, Christopher. **Pasión por enseñar:** la identidad personal y profesional del docente y sus valores. 2. ed. Madrid: Narcea, 2007b.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha em 19 de Junho de 1999.** Bolonha, 1999. Disponível em: <<http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, v. 2).

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. Série Pesquisa.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: MEC: UNESCO, 2001. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 4. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). 2. reimp. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 137-152.

ENRICONE, Délcia. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: _____. (Org.) **A docência na educação superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 11-31.

ESTEVES, Manuela. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Lisboa, 13 abr. 2011.

ESTEVES, Manuela. Epistemologia e formação docente: certezas e incertezas. In: BALDI, Elena Mabel B.; FERREIRA, Maria S.; PAIVA, Marlúcia (Org.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: EDUFRN: Editora da UFRN, 2009. p. 101-115.

ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.7, p. 101-109, set./dez. 2008.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da Inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.) **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CHIE/Livpsiv, 2010. p. 45-61.

ESTRELA, Maria Teresa. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Lisboa, 15 abr. 2011.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes**: uma estratégia de formação de professores. 2. ed. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986.

FERNANDES, Preciosa. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Porto, 10 maio 2011.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; BASTOS, Amélia Rota Borges de; SELBACH, Paula Trindade da Silva. Estudo três: cursos de disciplinas de formação pedagógica do professor universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e Lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010. p. 125-145.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A formação e seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 329-344.

FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção**. 1999. Disponível em: <http://www.forgrad.com.br/documentos_publicacoes.php> Acesso em: 25 maio 2012.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009a. p. 73-92.

FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009b.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Professores na escola de massas: novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 143-164.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidade de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 105-136.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 35-67.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 69-90.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GRAÇA, Sandra Maria Fernandes Ribeiro. **Desenvolvimento profissional do professor universitário: um contributo para sua análise**. 2006. 251f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa - UL, Lisboa, 2006.

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed.ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

GUSKEY, Thomas R. Questions & Answers: a conversation with Thomas R. Guskey. The Evaluation Exchange. Cambridge, v. XI, n. 4, Winter 2005/2006. Disponível em: <<http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/professional-development/a-conversation-with-thomas-r.-guskey>> Acesso em: 2 jul. 2012.

GUSKEY, Thomas R. Professional development and teacher change. **Teachers and teaching: theory and practice**. Londres, v. 8, n. 3/4, p. 381-391, 2002. Disponível em: <<http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&tl=pt&u=http%3A%2F%2Fphysics.gmu.edu%2F~hgeller%2FTeacherWorkshop%2FGuskey2002.pdf&anno=2>> Acesso em: 2 jul. 2012.

HOWEY, Kenneth R. Six major functions of staff development: an expanded imperative. **Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 1, p. 58-64, 1985.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. La formación pedagógica del docente universitário. **Educación**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 387-396, set./dez. 2011.

ISAIA, Silvia Maria de A.; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 161-177.

ISAIA, Silvia Maria de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006. p. 63-84. Coleção Educação Superior em Debate, v.5.

ISAIA, Silvia Maria de A.; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Org.) **Qualidade da Educação Superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. (Série Qualidade da Educação Superior, v. 2). Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2012.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, 2005.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. União da Vitória: Face, 2006.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. 1.reimp. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1992.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 41-61.

LEITE, Denise. Verbetes gerais. In: MOROSINI, Marília C. (Ed.) **Enciclopédia da pedagogia universitária**: glossário. Brasília: Inep, 2006. V.2.

LEITE, Carlinda. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Porto, 10 maio 2011.

LIMA, Márcio Antônio C.; MARTINS, Pura Lúcia O. Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 51-63. set./dez. 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. Nº 8, jan./abr. 2009. p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/>. Acesso em: 13 maio 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**: cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTÍNEZ, Jorge H. Gutiérrez. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan Carlos. (Org.). **Educação e novas tecnologias**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; Brasília: UNESCO, 2004. p. 95-108.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 133-173.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na Universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 9-26.

MELO, Rodrigo Queiroz e. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Lisboa, 19 maio 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, escola. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSC, 2003. p. 59-91.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 11-65.

MORGADO, José Carlos. Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In: MORGADO, José Carlos; REIS, Maria Isabel (Orgs.). **Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias**. Braga: Centro de Investigação em Educação: Universidade do Minho, 2007. p. 41-58

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MOROSINI, Marília C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed.amp. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOROSINI, Marília C. Saberes docentes. In: ISAIA, Silvia Maria de A.; CUNHA, Maria Isabel. (Orgs.). Professor da educação superior. MOROSINI, Marília C. (Ed.) **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. Brasília: Inep, 2006. V.2.

MOROSINI, Marília C; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã. **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-481, set./dez. 2011.

MOURAZ, Ana. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Porto, 10 maio 2011.

NÓVOA, António. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Lisboa, 13 abr. 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. In: Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, 2007. **Anais...** Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007, p. 21-28.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PAZ, Cláudio Damaceno. **O desafio da formação inicial e continuada de professores para a educação superior: o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul (2004-2009)**. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, Tubarão, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 10 fev. 2011.

PEREIRA, Liandra. **Percursos de profissionalização docente no ensino superior: trajetória e renovação na prática pedagógica**. 2010. 270f. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Patrícia Rosado. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Lisboa, 27 maio 2011.

PONTE, João Pedro da. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: PONTE, João Pedro da. **Actas do ProfMat**. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/plano_das_sessoes.htm-28k>. Acesso em: 15 jul. 2003.

RAYS, Oswaldo Alonso. Pressupostos teóricos para o ensino da Didática. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 43-52.

RODRIGUES, Ângela. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação, 2006.

RODRIGUES, Ângela. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Lisboa, 15 abr. 2011.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRÍGUES, Pedro S. de Vicente (Dir.). **Desarrollo profesional del docente: em um modelo evaluativo de colaboración**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.

ROLDÃO, Maria do Céu. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Lisboa, 4 maio 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**, São Paulo, n.13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.10, n.30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias C. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. XI Endipe.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SERRANO, Glória P. **Investigación cualitativa**: retos e interrogantes I - Métodos. Madrid: Muralla, 1994.

TARDIF, Maurice. O que é saber da experiência no ensino? In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeri S. R.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVARES, José. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Percursos de Formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 59-73.

TAVARES, José. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Aveiro, 9 maio 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRINDADE, Rui. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Porto, 10 maio 2011.

UNESCO. **Tendências da educação superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998, Paris).

VEIGA, Ilma Passos A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VIEIRA, Flávia. Entrevista concedida a Kelen dos Santos Junges, Braga, 12 maio 2011.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. 2. ed. 2. reimp. Madrid: Narcea, 2006.

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

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NOS ENCONTROS DO GDR

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ANTUNES, Celso. A aula excelente na concepção de alguns grandes educadores do século XX. In: ANTUNES, Celso. **Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 151-193.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A conexão do paradigma emergente com o paradigma da complexidade num enfoque globalizado. In: BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 11-32.

FREIRE, Paulo. **Constructor de sueños (1/2)**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=qCZ_eoT19mo&feature=related> Acesso em: 25 ago. 2011.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. A avaliação dinâmica da propensão à aprendizagem. In: MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. 6. ed. Curitiba: Edição do Autor, 2010. p. 170-176.

O ESPELHO tem duas faces. Direção: Barbra Streisand. Produção: Arnold Milchan/Barwood. Canadá: Tristar Pictures, 1996. 1 DVD.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-263.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Conteúdo e forma da avaliação. In: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008. p. 91-132.

TARDIF, Maurice. O que é saber da experiência no ensino? In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeri S. R.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZABALZA, Miguel. O aluno universitário. In: ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 181-225.

**APÊNDICE A - QUESTÕES PARA DIAGNÓSTICO DE FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

1. Você tem interesse em participar de um curso de formação pedagógica, voltado especialmente para a docência universitária?

Sim Não

Por que?

2. Se sim, como prefere este curso:

presencial (encontros quinzenais)

semi-presencial (encontros presenciais mensais com atividades via internet)

On line (totalmente via internet)

3. Se você fosse organizar uma formação pedagógica de professores universitários o que acha importante colocar como tema?

4. Para você, quais horários seriam mais indicados para encontros presenciais, se for o caso:

durante a semana no período da manhã

durante a semana no período da tarde

durante a semana no período da noite (após o horário da aula)

sábado de manhã

sábado à tarde

5. Assinale por ordem de importância (de 1 a 3) três temas que seriam mais importantes serem abordados:

Recursos didáticos (usos de tecnologias)

Avaliação da aprendizagem

Metodologias inovadoras

Legislação do Ensino Superior

Relações Interpessoais (Professor/aluno; professor/professor; aluno/aluno, etc.)

Outros: _____

6. Assinale três tipos de atividades para os encontros presenciais:

palestras

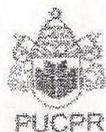
oficinas

estudo de textos

grupos de discussão (troca de experiências)

outras: _____

APÊNDICE B – TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, CIENTÍFICA E CULTURAL



AS
UNIVERSIDADE
DE LISBOA

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, CIENTÍFICA E CULTURAL QUE ENTRE SI CELEBRAM A UNIVERSIDADE DE LISBOA E A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR, MANTIDA PELA ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE CULTURA – APC.

A **UNIVERSIDADE DE LISBOA**, pessoa jurídica de direito público, com sede na Alameda da Universidade, 1649-013, na cidade de Lisboa, Portugal, neste ato representada por seu Reitor, Prof. **ANTONIO SAMPAIO DA NÓVOA**, e a **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**, instituição de ensino superior, doravante denominada **PUCPR**, neste ato representada por seu Reitor, Prof. **CLEMENTE IVO JULIATTO**, mantida pela **ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE CULTURA**, inscrita no CNPJ/MF sob n.º 76.659.820/0001-51, doravante denominada **APC**, neste ato representada por seu Vice-Presidente, **FREDERICO UNTERBERGER**, com sede nesta cidade, na Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prado Velho, resolvem, de comum acordo e na melhor forma de direito, celebrar o presente Termo, que será regido conforme as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – OBJETO

Constitui objeto do presente Termo de Cooperação a criação de um programa de cooperação e intercâmbio cultural, científico e tecnológico entre as partes, no que diz respeito à realização de:

- I. atividades conjuntas de investigação;
- II. intercâmbio e colaboração de docentes, em todos os níveis de ensino;
- III. cursos de pós-graduação, conferências, seminários e outras atividades formais;
- IV. intercâmbios específicos, reconhecidos mutuamente como de relevante interesse;
- V. mobilidade de alunos de graduação, pós-graduação e de docentes.

/s/



A. N. S.

CLÁUSULA SEGUNDA – TERMOS ADITIVOS AO TERMO DE COOPERAÇÃO

Para cada objeto específico, será assinado pelas partes um Termo Aditivo ao presente Termo de Cooperação, o qual descreverá os seguintes itens mínimos:

- objetivos do projeto específico;
- indicação dos coordenadores do projeto pelas Partes, responsáveis pela supervisão e gerência do Plano de Trabalho correspondente;
- descrição das etapas de desenvolvimento do projeto, dos resultados a serem alcançados ao final de cada etapa, bem como da forma como será conduzido o exame desses resultados;
- duração de cada etapa;
- recursos humanos, materiais e financeiros necessários;
- contrapartidas;
- outras informações necessárias para a perfeita execução do trabalho objeto do termo aditivo.

Parágrafo único: Modificações no Termo Aditivo poderão ser propostas a qualquer tempo e por qualquer das Partes. Essas modificações somente entrarão em vigor quando acordadas por escrito e após assinatura pelos representantes legais das Partes.

CLÁUSULA TERCEIRA – COORDENAÇÃO GERAL DO TERMO DE COOPERAÇÃO

A Coordenação Geral zelará pelo relacionamento interinstitucional, estabelecerá os procedimentos operacionais, encaminhará as propostas dos diferentes Termos Aditivos para aprovação pelas respectivas instituições e fará uma avaliação anual do desenvolvimento do Termo de Cooperação.

Parágrafo Único: A designação dos coordenadores deverá ser comunicada pelas Partes por escrito, por ocasião da assinatura do presente documento.

CLÁUSULA QUARTA – PUBLICIDADE

Toda e qualquer divulgação dos Projetos objetos dos termos aditivos subseqüentes, incluindo apresentação e publicação em eventos técnico-científicos, ficará vinculada à anuência das Partes.

CLÁUSULA QUINTA - VIGÊNCIA

O presente Termo vigorará por 5 (cinco) anos a partir da data de sua assinatura, podendo ser alterado ou complementado, por acordo entre as partes.



CLÁUSULA SEXTA – RESCISÃO

O presente Termo poderá ser revogado por acordo ou por denúncia notificada por escrito por qualquer das partes, respeitando-se o período de 2 (dois) meses de antecedência.

CLÁUSULA SÉTIMA – FORO

No caso de litígio ou divergências oriundas do presente Termo ou dos seus Aditivos, as partes envidarão esforços no sentido de resolvê-los inicialmente pela via amigável. A tentativa de acordo será considerada fracassada, assim que uma das Partes tiver feito tal comunicação à outra por escrito.

E, por se acharem justas e contratadas, as Partes assinam, perante as testemunhas abaixo, o presente instrumento, em 03 (três) vias de igual teor e forma, para que produza os efeitos legais.

Curitiba/PR, 16 de Maço de 2007.

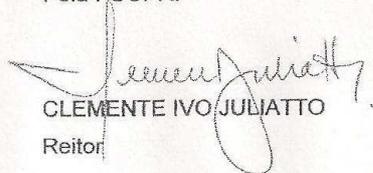
Pela Universidade de Lisboa



Prof. ANTÔNIO SAMPAIO DA NÓVOA

Reitor

Pela PUCPR:



CLEMENTE IVO JULIATTO
Reitor

Pela APC:



FREDERICO UNTERBERGER
Vice-Presidente

Testemunhas:

Nome:

RG.:

Nome:

RG.:



APÊNDICE C - GUIÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES PESQUISADORES PORTUGUESES¹

Tema: Formação Pedagógica do Docente Universitário.

Objetivo geral: Recolher dados relativos de como o entrevistado percebe a formação pedagógica do docente universitário².

Entrevistado: _____

<i>Blocos</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Tópicos para questões</i>	<i>Observações para a entrevista</i>
A) Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Apresentação do pesquisador; - Esclarecer ao entrevistado sobre os objetivos da pesquisa e da entrevista; - Explicar ao entrevistado a importância de sua colaboração para a investigação.	- Cuidar para deixar o entrevistado à vontade e sem dúvidas com relação à pesquisa.
B) Formação do docente do Ensino Superior	Conhecer a posição entrevistado acerca do interesse atual no discurso educacional na formação do docente do Ensino Superior.	- Solicitar ao entrevistado sua opinião sobre as preocupações atuais que estamos percebendo com relação à formação dos professores do Ensino Superior.	
C) Formação pedagógica para a docência universitária	Saber como é que o entrevistado associa o conhecimento pedagógico com o conceito de profissionalidade docente para a prática do professor universitário.	- Pedir ao entrevistado para falar do que pensa sobre a constituição de uma “profissionalidade docente universitária”; - Solicitar ao entrevistado que indique o papel do <i>conhecimento pedagógico</i> no quadro do reconhecimento de uma “profissionalidade docente universitária”.	
D) Dispositivos de formação pedagógica	Conhecer o modo como o entrevistado imagina a organização de um dispositivo de formação pedagógica para docentes universitários.	- A sua produção acadêmica, em parte, está voltada para a formação dos professores. Pedir ao entrevistado que, em se tratando da docência universitária, para destacar dois pontos comuns e dois pontos divergentes da formação do professor da educação básica e da formação do professor universitário; - Perguntar ao entrevistado como imagina que deveria ou poderia ser organizado, ou composto, um “dispositivo”, “modelo” ou “programa” de formação pedagógica do docente universitário; - Pedir ao entrevistado sua sugestão de como envolver os professores universitários neste processo de formação.	- Destaque para a organização de um curso de formação pedagógica e a participação dos professores.
E) Encerramento da entrevista	- Agradecer ao entrevistado e verificar se tem algo a acrescentar.	- Palavra livre.	

¹Guião de entrevista organizado a partir do modelo de Estrela (1986).

² As questões poderão ter alterações/complementações conforme a experiência e a produção científica de cada entrevistado.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou sendo convidado(a) a participar e contribuir com o estudo da tese de doutoramento de Kelen dos Santos Junges, sobre a “formação pedagógica do professor universitário”, cujo objetivo é “descrever e analisar a contribuição da formação pedagógica, numa perspectiva reflexiva, para o desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior e as possíveis repercussões desta formação para uma prática pedagógica inovadora dos professores de uma instituição pública municipal de União da Vitória/PR”.

Compreendendo que minha participação é de fundamental importância, por meio desse Termo autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos durante uma entrevista, que será gravada, para o trabalho de investigação da pesquisadora, desde que seja citada a fonte e preservada a fidedignidade dos conceitos e das informações prestadas.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

Também estou ciente de que poderei me comunicar com a pesquisadora ou com suas Professoras Orientadoras Dr^a. Marilda Behrens (PUCPR/Brasil) e Dr^a. Manuela Esteves (UL/Portugal), para obter todas as informações de que eu necessite antes, durante e depois do estudo. Para o contato com a pesquisadora poderei utilizar o telefone 92 738 9532.

Portanto, tendo sido orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendido sua natureza e seu objetivo, concordo voluntariamente em participar da entrevista, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Lisboa, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE PERFIL E INTERESSES

Hoje começamos a formação de um grupo de docentes da Uniuv, que irá se reunir mensalmente a fim de discutir e refletir sobre a prática e a docência universitária. Para nos conhecermos um pouco melhor, será importante que cada um descreva:

Informações Pessoais

Idade:

25 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos 41 a 46 anos acima de 47 anos

Sexo: Masculino Feminino

Informações profissionais:

Área de formação (Graduação): _____

Nível de formação profissional:

- Graduação
 Especialização em curso
 Especialização concluída
 Mestrado em curso
 Mestrado concluído
 Doutorado em curso
 Doutorado concluído

Há quanto tempo leciona no Ensino Superior

- menos de 1 ano 1 a 3 anos 4 a 7 anos 8 a 11 anos 12 a 15 anos
 mais de 15 anos

Tempo de atuação como docente na Uniuv:

- menos de 1 ano 1 a 3 anos 4 a 7 anos 8 a 11 anos 12 a 15 anos mais de 15 anos

Antes de atuar como docente no Ensino Superior, já havia atuado como docente em outros níveis de ensino?

- sim não

Qual(is)? _____

Exerce outra profissão além da docência?

- sim não

Qual?

Questões

1. Por que se tornou professor do Ensino Superior?

2. Quais foram as fontes mais importantes para a sua prática/formação profissional docente?

3. O que você acredita ser importante “saber” para poder ensinar?

4. Na sua opinião, quais são as finalidades do “ensinar” no Ensino Superior?

5. Para você, qual é o perfil de “aluno universitário ideal”?

6. Quais temas, problemas ou desafios da docência universitária você gostaria que fossem contemplados em nossos encontros? Indique por ordem de preferência, da mais importante para a menos importante.

Temas

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

Problemas

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

Desafios

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

APÊNDICE F - GUIÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA¹

Tema: Atividades do Grupo Docência em Reflexão e a prática pedagógica dos professores participantes.

Objetivo geral: Recolher dados relativos à repercussão das atividades do GDR na prática pedagógica dos professores participantes².

Entrevistado: _____

<i>Blocos</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Tópicos para questões</i>	<i>Observações para a entrevista</i>
A) Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Apresentação do pesquisador; - Esclarecer ao entrevistado sobre os objetivos da pesquisa e da entrevista; - Explicar ao entrevistado a importância de sua colaboração para a investigação.	- Cuidar para deixar o entrevistado à vontade e sem dúvidas com relação à pesquisa.
B) Reações e aprendizagem dos participantes	- Identificar as reações e satisfação dos participantes. - Conhecer as aprendizagens que o GDR proporcionou aos participantes.	- Solicitar ao entrevistado seu nível de satisfação em relação às atividades do GDR; à organização dos encontros; à otimização do tempo; ao espaço e materiais utilizados. - Perguntar ao entrevistado o que modificaria nas atividades do GDR. - Solicitar ao entrevistado que indique os temas ou atividades trabalhadas que mais lhe chamaram a atenção. - Perguntar ao entrevistado se as atividades do GDR permitiram que melhorasse seus conhecimentos, habilidades, atitudes ou crenças em relação ao seu exercício docente. Pedir para explicar o porquê.	- Se for o caso, lembrar da programação do GDR no decorrer do ano e dos desafios propostos.
C) O apoio organizacional	- Identificar o apoio dado pela instituição para o desenvolvimento do GDR	- Perguntar ao entrevistado se as condições de trabalho propiciam ou limitam sua atenção à sua formação pedagógica. - Perguntar ao entrevistado o que espera da Instituição em termos de formação.	
D) O uso dos novos conhecimentos pelos participantes	- Verificar se os participantes estão utilizando os conhecimentos adquiridos nas atividades do GDR em sua prática pedagógica.	- Perguntar ao entrevistado sobre a contribuição das atividades do GDR para a sua formação pedagógica e para o seu exercício docente, observando sua prática antes e depois da participação no GDR. - Perguntar ao entrevistado se houve uma mudança em sua prática pedagógica a partir das atividades do GDR. Pedir para citá-las e/ou exemplificá-las. - Pedir ao entrevistado para explicar como	

¹ Guião de entrevista organizado a partir do modelo de Estrela (1986).

² As perguntas do Guião foram elaboradas a partir do modelo de avaliação do impacto do desenvolvimento profissional proposto por Guskey (2000) citado por Day (2007a) e Marcelo e Vaillant (2009).

		vê a sua formação, o seu desenvolvimento profissional a partir das atividades do GDR.	
E) Encerramento da entrevista	- Agradecer ao entrevistado e verificar se tem mais algo a acrescentar.	- Palavra livre.	

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou sendo convidado(a) a participar e contribuir com o estudo da tese de doutoramento de Kelen dos Santos Junges, sobre a “formação pedagógica do professor universitário”, cujo objetivo é “descrever e analisar a contribuição da formação pedagógica, numa perspectiva reflexiva, para o desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior e as possíveis repercussões desta formação para uma prática pedagógica inovadora dos professores de uma instituição pública municipal de União da Vitória/PR”.

Compreendendo que minha participação é de fundamental importância, por meio desse Termo autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos durante uma entrevista, que será gravada, para o trabalho de investigação da pesquisadora, desde que seja citada a fonte e preservada a fidedignidade dos conceitos e das informações prestadas.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

Também estou ciente de que poderei me comunicar com a pesquisadora ou com sua Professora Orientadora Dr^a. Marilda Behrens (PUCPR/Brasil), para obter todas as informações de que eu necessite antes, durante e depois do estudo. Para o contato com a pesquisadora poderei utilizar o telefone 42 8403 9167.

Portanto, tendo sido orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendido sua natureza e seu objetivo, concordo voluntariamente em participar da entrevista, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

União da Vitória, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do Participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora