

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL**

MAGDA DE TONI

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE:
QUALIFICANDO AÇÕES DE GESTÃO**

PORTO ALEGRE

2016

MAGDA DE TONI

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE:
QUALIFICANDO AÇÕES DE GESTÃO

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof^a. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster

Porto Alegre

2016

CIP – BRASIL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: EUNICE PIGOZZO – CRB 10/824

D482p De Toni, Magda.
Programa de formação docente: qualificando ações
de gestão / Magda De Toni. -- Porto Alegre, 2016.

136 p.
Contém apêndices.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mari Margarete dos
Santos Forster.

Dissertação (mestrado profissional).
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e
Pós-graduação, Programa de Pós-graduação em
Gestão Educacional, 2016.

CDU: 37.07

1. Gestão da educação. I. Forster, Mari Margarete
dos Santos (orient.. II. t.)

Dedico este trabalho a todos que têm a coragem de enfrentar os desafios das próximas páginas da vida, mesmo tendo consciência de que só Deus sabe o final da história.

AGRADECIMENTOS

Escrever é sempre uma aventura com final desconhecido...

Gratidão! Esse é o sentimento que me invade ao escrever esta parte do meu trabalho, pois, nesta hora, as imagens das pessoas que me alimentam a existência me vêm intensamente carregadas de amor. Sou profundamente grata à vida por todas essas pessoas e pelas oportunidades de tê-las ao meu lado.

Apesar de ter aprendido a desenvolver este trabalho, continuo em uma jornada de aprendizado, e, nestes momentos é muito importante poder contar com pessoas competentes e dedicadas por perto para me ajudarem.

São tantas as pessoas que meu impulso é agradecer primeiro Àquele que me deu a vida e o privilégio de conhecê-las: Deus.

De todo o coração, quero agradecer aos meus pais Santo e Cecília, e meus irmãos Maciel e Maicon, por terem me ensinado a amar os livros e pelos seus sorrisos e entusiasmo, que me foram essenciais ao longo desta jornada. Obrigada por me acompanharem e, à sua maneira, me apoiarem, especialmente, em meus momentos de tudo ou nada. Agradeço, ainda pela paciência e força que me deram para seguir em frente.

Nesta caminhada, foram fundamentais a cumplicidade e a competência da minha orientadora, Prof^a. Dra. Mari, por sua influência em minha maneira de ver a docência e sua formação, a gestão educacional e o ser humano, me aconselhando, expondo suas opiniões e colocando a mão na massa comigo o tempo todo. Obrigada, mil vezes obrigada, meu anjo da guarda por me mostrar a luz e me acompanhar, por seus comentários e inspiração durante todo este trabalho, e me oferecer ferramentas para compreender questões que me intrigaram ao longo desta jornada. Quando nossos caminhos se cruzaram, nada mais foi o mesmo.

À minha querida fada-madrinha e amiga Karine, por ter me mostrado que a educação é a melhor profissão do mundo e ter me ajudado a enxergar a mim mesma. Foram seus questionamentos que mudaram meu destino.

Meus agradecimentos ainda aos amigos que ganhei no momento em que eu perdia. Pela camaradagem, pelas nossas conversas maravilhosas sobre a vida, que geraram inspirações, pela compreensão da minha ausência e muitas vezes, por me darem condições físicas para trabalhar horas a fio na conclusão de mais este desafio. São muito especiais!

Por fim, agradeço à Ftec Faculdades, unidade Bento Gonçalves, e a todos os docentes que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho fascinante. Vocês são muito especiais para mim. E, aos meus amados alunos, que me mostraram o que eu estava dizendo e para onde estava indo. Vocês são parte essencial do que sou. Obrigada do fundo do meu coração.

“Desta vez, fiz um percurso de dentro para dentro. Me percorri. Lembranças não são fatos, mas as verdades que constituem aquele que lembra. Recordações são fragmentos do tempo. Com elas costuramos um corpo de palavras que nos permite sustentar uma vida. Quem conhece as pessoas e as situações aqui contadas poderá rememorar-las por outros caminhos, a partir de suas próprias circunstâncias. Esta é minha memória. Dela eu sou aquela que nasce, mas também sou a parteira.”

Eliane Brum

RESUMO

Este estudo decorreu de uma pesquisa sobre docência universitária realizada em uma instituição de ensino privada localizada na Serra Gaúcha, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Envolveu cursos que formam Administradores, Gestores de Recursos Humanos e Processos Gerenciais. O desafio de trabalhar com docentes do ensino superior, na sua grande maioria, profissionais liberais, demonstra a importância da problematização, ao mesmo tempo, da provocação de reflexões críticas sobre as práticas educacionais. Logo, os Programas de Formação Docente necessitam contemplar as necessidades docentes, e também, que sejam provocadores de reflexão, desestabilizadores do posto, provocadores de uma cultura docente reflexiva/colaborativa. A partir desse pressuposto, o objetivo desse trabalho de pesquisa foi construir estratégias de gestão que visassem o desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo da equipe de docentes que coordeno, buscando significar a aprendizagem dos alunos e qualificando dessa forma, minha prática enquanto gestora educacional e dos docentes. Para isso, procurou-se conhecer melhor o grupo de docentes com os quais atuo, identificar as necessidades de qualificação deste corpo docente para o aperfeiçoamento de sua prática educativa, construir e implementar estratégias de ensino-aprendizagem que problematizassem mitos e verdades já estabelecidos, além de estabelecer pressupostos teórico-metodológicos que sustentassem as práticas de gestão e docência cooperativas. A abordagem investigativa foi predominantemente qualitativa e como instrumentos de coleta de dados utilizou-se questionários, encontros de formação, grupos dialogais formados por docentes dos três cursos pesquisados. Para compreender o objeto de estudo, foi preciso tomar como pano de fundo a formação docente. Também foram fundamentais os estudos sobre gestão educacional e competências. Os aportes de Zeichner e Schön, discutidos por Nóvoa (1995), Campos e Pessoa (1998), Geraldi e Messias (1998), além de Freire (1998), Rios (2011), Lück (2006 e Broilo (2015) contribuíram significativamente para a compreensão teórica dos achados. Os resultados demonstraram que os professores, nas suas trajetórias, enfrentam a complexidade da prática educativa e constroem, cada um deles, o seu modo de ser professor no próprio exercício dessa prática; durante os encontros de formação propostos me deparei com profissionais satisfeitos com os encontros, como oportunidade de qualificar suas práticas, entusiasmados em dar continuidade aos

mesmos e que experimentavam em suas aulas muitas das metodologias e reflexões vividas na formação. Além disso, percebeu-se que a experiência profissional constitui-se em fonte de aprendizagem sobre o trabalho docente, assim como auxílio para o enfrentamento das dificuldades surgidas no dia a dia, o que evidencia que a formação continuada é valorizada pelos participantes deste estudo. Foi possível, identificar, também, que as instituições precisam investir em setores pedagógicos para dar apoio aos docentes, bem como aos próprios coordenadores de curso, que muitas vezes assumem a incumbência de levar adiante essa formação, sem necessariamente estarem preparados para isso.

Palavras-chave: Profissionais liberais. Docência universitária. Práticas pedagógicas. Formação docente. Gestão educacional.

ABSTRACT

This study is the result of a research about Higher Education teaching, made in a private institution, located on the mountains region of Rio Grande do Sul, Brazil. It involved courses which qualify business administrators, Human Resources and Managerial Processes managers. The challenge of working with university professors, most of them, liberal professionals, demonstrates the importance of problematization, as well as, a provocation towards critical reflections about educational practices. Thus, Teaching Education Programs need to contemplate teaching necessities and also should provoke reflections, destabilize positions, leading to a reflexive/collaborative teaching culture. From this assumption, the objective of this research study was to build managerial strategies that aimed to the professional, personal and the group's development of the team I coordinate, searching for giving students' learning significance and qualifying my practice as an educational manager. Having this goal, there was a concern with getting to know the group of professors who I work with, identify their qualification necessities to their educative practice improvement, build and implement teaching-learning strategies that problematized myths and truths yet established, also establish theoretical-methodological assumptions which supported cooperative teaching and managerial practices. The investigated approach was predominately qualitative and as data collecting, quizzes, educational formation meetings and dialogic groups composed of professors of the three researched courses have been used. In order to understand the object of study, it was necessary to take teaching education as a backdrop. Also, studies about educational management and competencies were fundamental. The reading of Zeichner and Schön, discussed by Nóvoa (1995), Campos and Pessoa (1998), Geraldi and Messias (1998), besides Freire (1998), Rios (2011), Lück (2006) and Broilo (2015) contributed significantly to the theoretical comprehension of the findings. The results demonstrated that professors, in their professional path, face the complexity of educational practice and build, each one of them, their own way to be a professor in their practical routine. During the teaching education meetings, I came across professionals satisfied with the meetings, as an opportunity for their practice qualification, enthusiastic about having a continuity of those meetings, since they used to try to apply many of the methodologies and reflections experienced in the teaching education program in their lessons. Besides, it was perceived that the

professional experience became a source of learning about teaching work, as well as a support to a confrontation of difficulties emerged on daily basis, what enhances the fact that continuing education is considered valuable for participants of this study. It was also possible to identify that institutions need to invest in pedagogical sectors to give support for professors, as well as for the courses' coordinators, who, many times, take over the duty of keeping up with teaching education program, even though they are not necessarily prepared for that.

Key-words: Liberal professionals. Higher Education teaching. Pedagogical practices. Teaching education. Educational management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – 1º Cronograma de trabalho	60
Quadro 2 – Avaliação do trabalho realizado pelos sujeitos participantes.....	98
Quadro 3 – 2º Cronograma de trabalho	99
Quadro 4 – Identificação das produções acadêmicas.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	67
Tabela 2 – Tempo de experiência na docência dos sujeitos da pesquisa.....	69
Tabela 3 – Tempo de experiência docente no ensino superior dos sujeitos da pesquisa.....	70
Tabela 4 – Vinculação docente a outras instituições de ensino dos sujeitos da pesquisa.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação inicial dos sujeitos da pesquisa: tipo e área	68
Figura 2 – Titulação dos sujeitos da pesquisa.....	69
Figura 3 – Outros espaços de atuação dos sujeitos da pesquisa	72
Figura 4 – Busca por atividades que contribuam para a formação docente dos sujeitos da pesquisa	73
Figura 5 – Contribuição das atividades docentes dos sujeitos da pesquisa.....	74

LISTA DE SIGLAS

FTEC	Faculdade de Tecnologia
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 DIMENSÕES TEÓRICAS	20
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	20
2.2 GESTÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO.....	47
3 A INVESTIGAÇÃO: O PROBLEMA, AS QUESTÕES, A METODOLOGIA E OS ACHADOS	53
3.1 O CONTEXTO DA IES <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	53
3.2 O PROBLEMA INVESTIGATIVO	54
3.3 OBJETIVOS	56
3.3.1 OBJETIVO GERAL.....	56
3.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	56
3.4 METODOLOGIA INVESTIGATIVA.....	57
3.5 ETAPAS DO ESTUDO	58
3.5.1 ETAPA I: FASE DE SONDAAGEM – DIAGNÓSTICO.....	58
3.5.2 ETAPA II: PRIMEIRAS INCURSÕES ANALÍTICAS	66
3.5.2.1 ANÁLISE DO MAPEAMENTO DOCENTE	67
3.5.2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	67
3.5.2.1.2 EXPERIÊNCIA DOCENTE E VÍNCULOS PROFISSIONAIS	69
3.5.2.1.3 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E NECESSIDADES	72
3.5.2.2 ANÁLISE DA INTERAÇÃO DISCURSIVA NO CONTEXTO DO GRUPO DIALOGAL	74
3.5.2.2.1 A 1ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL.....	75
3.5.2.2.2 INTERMESO.....	78
3.5.2.2.3 A 2ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL.....	79
3.5.2.2.4 A 3ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL.....	81
3.5.2.2.5 A 4ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL.....	85
3.5.3 ETAPA III: AVALIAÇÃO – LIMITES E POSSIBILIDADES.....	86
3.5.4 ETAPA IV: DELINEAMENTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO	98
3.5.4.1 ANÁLISE DA INTERAÇÃO DISCURSIVA NO CONTEXTO DO GRUPO DIALOGAL	100

3.5.4.1.1 A 1ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL.....	101
3.5.4.1.2 A 2ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL.....	104
3.5.4.1.3 A 3ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL.....	109
3.5.4.1.4 A 4ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL.....	112
3.5.4.1.5 A 5ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL.....	114
3.5.4.1.6 A 6ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL.....	118
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO E MAPEAMENTO DOCENTE	130
APÊNDICE II – VISITANDO O SEMELHANTE	134

1 INTRODUÇÃO

Há tempos, a questão da formação docente está entre os meus interesses, incita-me a curiosidade e estimula-me a pesquisar e aprofundar teoricamente o tema, pois faz parte da minha trajetória de vida.

Sou Técnica em Enologia pelo IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul (1999), graduada em Administração com ênfase em Recursos Humanos pela FACEBG – Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves (2006), possuo MBA em Gestão Estratégica de Pessoas pela FSG – Faculdade da Serra Gaúcha, de Caxias do Sul (2009), Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Ftec – Faculdade de Tecnologia TECBRASIL, de Caxias do Sul (2011), e, atualmente sou aluna do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional pela UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Iniciei minha trajetória profissional na área organizacional e, no ano de 2009, a carreira docente, na instituição de ensino SENAC, Bento Gonçalves; paralelamente a esta atividade, atuava como analista de recursos humanos em uma organização do ramo moveleiro. Com o término de algumas disciplinas que ministrava no SENAC, o desejo e o amor pela docência cresciam e incitavam-me cada vez mais a praticá-la.

Em 2010, surgiu, então, uma oportunidade para participar de um processo seletivo docente em uma instituição de ensino de nível superior, no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e, a partir daí, ocorreu minha primeira experiência como docente universitária na Ftec Faculdades, unidade de Bento Gonçalves, despertando uma vontade enorme de crescimento profissional e pessoal. Deste momento em diante, minha carga horária trabalhada como professora só aumentou e fui percebendo o verdadeiro sentido da prática docente – o amor e a satisfação pelo trabalho, unidos ao processo de ensino da gestão de pessoas.

À medida em que o tempo passava, identificava-me muito mais com a área da educação do que com a organizacional. Foi então que, em 2011, recebi um convite para trabalhar no SENAI Cetemo – Centro Tecnológico do Mobiliário, também na cidade de Bento Gonçalves, com as turmas da Aprendizagem, na área da gestão. Pareceu-me um tanto desafiador, mas posso dizer que este ano foi um marco na minha vida, muitos desafios e aprendizagem, pois deparava-me, então, com outro

cenário educacional, público diferente – menores e jovens aprendizes –, cotidiano de sala de aula e, instrumentos de avaliação, além da dedicação exclusiva à área da docência.

No ano de 2012, recebi um convite para assumir a coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e do Curso de Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior da Ftec Faculdade de Tecnologia, unidade de Bento Gonçalves. Deste momento em diante, ser docente e gestora de um curso de graduação e pós-graduação passaram a ser minhas realidades. Percebi que minha carreira estava em constante transformação, que eu era desafiada a cada dia e que cabia a mim focar toda a minha motivação, dedicação e comprometimento, mais do que nunca, em meu processo formativo, pois ele seria determinante para o sucesso da minha atividade profissional.

A partir do ano de 2014, fui convidada a assumir a coordenação de mais dois cursos de graduação, o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais e o Curso de Bacharelado em Administração, e, no final do ano de 2015, assumi a gestão do Curso Superior de Tecnologia em Marketing.

Atualmente, sou docente universitária nos cursos de graduação referidos e gestora do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Marketing e Processos Gerenciais e Bacharelado em Administração na Ftec Faculdades, unidade de Bento Gonçalves.

Hoje, tenho a oportunidade de conviver com professores de diversas áreas do conhecimento e, assim, perceber as dificuldades que muitos deles, assim como eu, apresentam para planejar as ações de ensino e de aprendizagem, por falta de formação específica para a docência.

Diferentemente dos outros graus de ensino, o docente do ensino superior, geralmente, tem como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. Enquanto em outros níveis de ensino o docente é bem identificado em relação às exigências de sua formação para aí atuar, no ensino superior, parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua. Segundo Bourdieu (1983), a competência científica do professor é resultante da imbricação entre competência técnica e poder social, sendo a primeira definida no próprio campo científico, pelos pares.

Ao descrever minha história profissional pude perceber que assumi a docência e a gestão em um curto espaço de tempo, sem estar “preparada” para

isso. Esta tem sido a situação de muitos profissionais, especialmente das profissões liberais e, aqueles reconhecidos no mercado de trabalho, que, muitas vezes, são recrutados para atuar como docentes nas instituições de ensino superior (IES). Como nos diz Cunha (2012), “algumas decisões quanto à profissão ocorrem muito mais como fruto da experiência pessoal, meio ao acaso, do que decisões pré-destinadas ao magistério”, visto que o encaminhamento de muitos desses profissionais para o magistério superior tem sido, muitas vezes, fruto de uma situação circunstancial.

Frente a isso, e sentindo minhas limitações no trato das questões, sobretudo pedagógicas, procurei um curso de mestrado que contemplasse a gestão educacional e com o qual eu pudesse qualificar melhor minha ação. Defino, para tanto, como intenção de estudo, qualificar minha prática como gestora educacional, buscando transformar estratégias idealizadas em ações efetivas que favoreçam o desenvolvimento individual e coletivo da equipe de docentes que coordeno. Parto do pressuposto de que posso me qualificar, na medida em que construo com quem trabalha comigo possibilidades de aprendizagens conjuntas. Penso, também, que ao refletirmos e agirmos juntos nos fortalecemos e vamos construindo uma “nova cultura”, que pode se disseminar não só no nosso espaço de trabalho, mas em outros.

Para dar conta desta minha intencionalidade, envolvi os docentes com os quais atuo, não só para conhecê-los melhor, mas, também, para que, ouvindo-os, pudesse construir um espaço contínuo de formação, uma vez que eles demonstram interesse em compreender melhor o seu cotidiano da sala de aula. Este é particular, mas com desafios comuns e complexos para os docentes nas instituições de ensino superior.

O presente relatório que registra a experiência vivida, seus resultados e desafios, foi dividido em quatro capítulos: a introdução, as dimensões teóricas, a investigação: o problema, as questões e a metodologia e as considerações finais.

2 DIMENSÕES TEÓRICAS

Início o trabalho apresentando as duas dimensões teóricas que se configuraram como fundantes para me auxiliar nas reflexões sobre a temática eleita: FORMAÇÃO DE PROFESSORES e GESTÃO: a construção de uma concepção; concludo esse capítulo indicando alguns resultados de estudos, relacionados a temática em foco e que me ajudaram a melhor delimitá-la.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As crescentes mudanças sociais, econômicas e culturais que se desenvolveram em todo o mundo nos últimos anos têm trazido desafios para as instituições e, por consequência, para os professores, que se veem diante da tarefa de estabelecer novos parâmetros e novas práticas, movidos pelas necessidades que o contexto atual impõe.

Defronte a estas exigências, tanto a escola e a instituição de ensino superior quanto os professores buscam ressignificar seus papéis, a fim de oferecer um ensino de qualidade aos educandos, pois como nos diz Libâneo (2010, p. 10),

[...] diante das exigências contemporâneas, o desafio que se põe à educação escolar é oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual.

Contudo, essa tarefa é desafiadora frente às necessidades do mundo contemporâneo, uma vez que, o cenário atual exige dos professores uma permanente busca de saberes para o enfrentamento das questões surgidas no seu cotidiano.

Ainda, para o mesmo autor, ao tratar das novas exigências educacionais e da profissão docente,

os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. [...] por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje

importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. (LIBÂNEO, 2010, p. 7).

Nesse sentido, a formação de professores permanece um tema relevante e atual, fazendo-se necessários programas de formação continuada para viabilizar a construção e o desenvolvimento de saberes e, principalmente, a análise das mudanças que ocorrem na prática docente, bem como a condução tais mudanças.

A formação continuada do professor precisa ser encarada como um processo permanente, agregado à formação inicial, visando ao desenvolvimento profissional docente ao longo da vida, pois como define Garcia (1999, p. 137),

o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição ente formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Portanto, como afirma Nóvoa (1995), a formação de professores é considerada uma etapa importante de socialização e configuração profissional, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos. Entretanto, muitos deles acabam desenvolvendo a técnica e descuidando o ser humano, o que reforça a visão dicotômica de formação, fragmentando o conhecimento e gerando situações que distorcem a realidade.

Diante disso, esse desafio aponta para o significado do processo de formar professores, e faz-se necessário refletir sobre os paradigmas de formação, que se organizam a partir de determinadas referências. Isto ocorre pois de certa forma, o professor, ao fazer sua formação, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada do processo educativo.

O processo de tornar-se professor, em especial, do ensino superior, se dará ao longo da carreira e no enfrentamento cotidiano dos desafios de uma profissão

que inicia com suas especificidades, sobrepondo-se à profissão de origem. Assim, nesse processo de construir-se docente, os profissionais vão transformando os entendimentos, concepções e visões de docência que tinham inicialmente e se apropriando de novos saberes que permitem adequar-se à nova profissão.

Nessa linha, a formação continuada do professor precisa propor uma racionalidade crítico reflexiva que contribua com o professor profissional, que é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo de ensino-aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula.

A docência no ensino superior e seus saberes revelam-se na problematização das práticas e relações pedagógicas, na troca de experiências e na busca dos conhecimentos e estratégias que permitam desenvoltura nas atividades da docência.

Christov (2005) nos auxilia quando diz que “[...] pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente, a realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre”.

A docência existe como uma profissão e, como tal, devemos aprendê-la, pois envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser compreendidas em suas relações.

Portanto, esse processo exige do docente um modo de pensar a docência como profissão, e de ingressar nela disposto a caminhar na busca por desenvolver a capacidade de reflexão, avaliação e aprendizagem, abrangendo a docência em sua complexidade.

Antes de avançarmos na reflexão sobre a formação de professores, é necessário resgatarmos a compreensão sobre a profissão do professor. Desta forma, segundo Rios (2001, p. 46),

a ideia de profissão nos remete à de ofício, que guarda o sentido de dever, de obrigação. A ideia de exercício relaciona-se à ideia de atividade, de trabalho. O educador, enquanto profissional, enquanto trabalhador numa determinada sociedade, tem de realizar sua “obrigação” de uma maneira específica. O que compete ao educador?

Os ofícios relacionados ao ensino existem há muito tempo. Perrenoud (2001) lembra, com muita propriedade, que os professores são e sempre foram pessoas

que exerciam/exercem um ofício, isto é, são artifícios “profissionais”. Hoje, a corrente da profissionalização está simplesmente descrevendo um processo que se torna atualmente mais visível “à medida que, na educação, a colocação em prática de regras pré-estabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética” (PERRENOUD, 2011, p. 24). Logo, o exercício da docência tem ensinado a muitos dos profissionais liberais, que a ela vem se dedicando, que não basta “dominar” o conhecimento específico da área de formação, muito embora isso seja imprescindível; há especificidades nesta profissão. Não basta o professor saber X ou Y, ele precisa saber ensinar e aprender com seus alunos.

Entendo que a docência é um desafio permanente e que a afinidade e a afetividade são fatores importantes a se considerar na formação docente. Assim, esse processo de formação contínua do professor é marcado pela qualidade das relações pedagógicas e da partilha e, ao compartilhar experiências e conhecimentos, o professor vai (re)aprendendo a sua profissão e o modo de ensiná-la.

Há muito de subjetivo na formação de um profissional, no sentido de que a participação do sujeito, em sua própria formação, é essencial, principalmente se ele já se encontra no decurso de suas atividades profissionais.

A singularidade das diferentes situações da prática advém, pois, da singularidade das situações-problema encontradas na prática educativa, que requerem reflexões, soluções adequadas e específicas para cada circunstância.

Para além da crítica ao tecnicismo e da natureza das atividades do professor e dos problemas educativos, fica evidenciada a importância da formação profissional, atentando-se para a prática como referência para compreendê-la e (re)construí-la, o que oportuniza a discussão, a avaliação e o redimensionamento das experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se profissionais reflexivos.

Ressignificar a educação passa, essencialmente, pelas competências e habilidades do professor, agente essencial do processo formativo. Zabalza (2004) vincula a formação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, entendidos em um sentido global de “crescer como pessoas”, visto que aquela influencia direta ou indiretamente os indivíduos no processo de construção de si mesmos. Assim, a qualidade dessas influências condiciona-se tanto pelo conteúdo quanto pela maneira como esse processo ocorre.

Zeichner¹ explicita a origem do termo “prática reflexiva” em Dewey² que aborda uma importante distinção entre o ato humano que é reflexivo e aquele que é rotineiro (guiado por impulso, tradição e autoridade).

Dewey definiu a ação reflexiva como uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas consequências a que conduz. A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; ela envolve intuição e emoção, não sendo um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores³. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. A educação, no entender de Dewey, está continuamente reconstruindo a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um.

Dessa forma, como nos esclarecem Campos e Pessoa (1998, p. 190),

a educação enfocaria o processo de desenvolvimento e não mais o produto desse desenvolvimento, tendo como objetivo o próprio processo de reconstrução e reconstituição da experiência, caminhando sempre na direção da melhoria do processo permanente da eficiência individual. As finalidades da educação estariam centradas no processo de melhoria das experiências e se confundiria com o próprio viver. Trata-se de aumentar o rendimento do ser humano, seguindo os próprios interesses vitais dele.

Portanto, diante do exposto, entende-se que a busca pela construção da qualidade de ensino, com vistas à instituição comprometida com a formação para a cidadania e constituída por profissionais desafiados a inovar suas práticas, conduz-nos à reflexão sobre a formação de professores em uma perspectiva que considere a complexidade desse processo e, também, os desafios cotidianos do exercício docente. Tais elementos têm instigado a pensar sobre a relevância de assumir essa condição como base para o desenvolvimento profissional dos professores.

¹ As ideias de Zeichner são amplamente discutidas no artigo “Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas” 1998, de Geraldi, Messias e Guerra.

² John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, influenciou de forma determinante o pensamento pedagógico contemporâneo.

³ Mais informações são discutidas no artigo “Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön”, 1998, de Campos e Pessoa.

Segundo Geraldi, Messias e Guerra (1998), os docentes que se prendem somente às suas ações práticas, sem uma reflexão mais rigorosa sobre elas, acomodam-se a essa única perspectiva e aceitam, sem críticas, o cotidiano de suas instituições, com ações rotineiras no enfrentamento dos problemas que ali acontecem, sem vislumbrar as inúmeras alternativas dentro de um “universo maior de possibilidades” (*apud* ZEICHNER e LISTON, 1996, p. 9).

Na ação reflexiva, a lógica da razão e a da emoção estão atreladas entre si e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. Os docentes com ações reflexivas não ficam presos a uma só perspectiva, mas examinam criteriosamente as alternativas que a eles se apresentam como viáveis, como também aquelas que lhes parecem mais distantes da solução, com o mesmo rigor, seriedade e persistência.

Dewey integra na ação reflexiva três atitudes: abertura da mente, responsabilidade e dedicação, que, juntamente com a formulação de questionamentos e habilidades na observação e análise, constituem um professor reflexivo.

Cabe ressaltar que apesar de Dewey pouco ter considerado as condições sociais e políticas que afetam a ação docente, ele lançou as bases teóricas para o ensino reflexivo e suas proposições constituem uma parte importante para a compreensão do ensino reflexivo (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 193).

Assim como em outras profissões, também na docência é importante assegurar que as pessoas que a exercem (os professores) possuam competência profissional, no sentido de saber fazer bem o que fazem, e isso implica considerar as dimensões técnica, ética, política e estética (RIOS, 2006). Acerca desse tema, é pertinente fazer uma reflexão sobre a formação oferecida aos professores, a fim de compreender os pressupostos que estão sendo utilizados para viabilizar ou não a competência almejada.

Masetto (2003) relata que há aproximadamente duas décadas iniciou-se no Brasil, uma discussão a respeito da atividade docente e de suas competências, ao se perceber que a docência exige competências próprias.

No âmbito educacional, como as exigências são maiores, também as dificuldades de se interpor e resolvê-las aumentam, por isso, há a necessidade de identificar as competências docentes e buscar estratégias de gestão, ações e formas que possibilitem o autoconhecimento e o autodesenvolvimento docente.

Nas diversas pesquisas, vê-se a recorrência do conceito de “competência” em substituição ao conceito de “saberes e conhecimento”. Assim, é importante ressignificar esse conceito no contexto da formação continuada de professores.

Porém, conforme afirma Rovai, com base nos estudos de Rios (2010), falar em competência implica em transgredir o conceito, porque o tempo é único, mas os conceitos são plurais. Ou seja, se mantivermos a ideia de um único conceito, temos de reconhecer que se trata de um conceito de múltiplas significações:

[...] a noção de competência nas ciências da educação provoca, com frequência, incertezas léxicas e controvérsias, devido à dificuldade de identificar claramente os fenômenos que ela tenta objetivar. Ela faz parte daquelas noções cujas definições só podem ser apreendidas por meio da evolução de das tendências educativas e de pesquisas que a utilizam e que devem servir como referencial para esclarecer os diversos sentidos a ela atribuídos. (*apud* DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p. 9).

Trata-se, assim, de apontar a significação com que utilizamos o conceito, problematizando o uso de algumas outras significações ou, mais ainda, a apropriação do conceito como exclusividade de uma tendência no campo da formação profissional.

Embora se possa constatar que a noção de competência foi importada do mundo empresarial e ainda tem sido hegemônica nas propostas, principalmente oficiais, que se apresentam no campo da educação, há a possibilidade de utilizá-la de maneira distinta, com um significado mais abrangente e da marca ideológica de que se revestiu um contexto da tendência tecnicista.

Entende-se por “competências profissionais” o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Segundo Altet recuperando o pensamento de Anderson (2001, p. 27),

competências são “conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para garantir as tarefas e os papéis do professor”. Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula.

Para Rios (2001), falar em competência significa falar em *saber fazer bem*, aproximando-se de uma dupla dimensão: técnica e política, ou seja, o sentido político da prática docente se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político, da prática docente para o professor.

Com relação ao *saber fazer bem*, a mesma autora afirma que a dimensão técnica desta concepção deve-se ao *saber* e ao *saber fazer*, isto é, ao domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel (aquilo que se requer dele socialmente) articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele “dê conta do seu recado”, em seu trabalho. Porém, é preciso *saber bem*, *saber fazer bem*, e o núcleo, nestas expressões, é o pequeno termo “bem”, porque ele indicará tanto a dimensão técnica quanto a política, ou seja, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação.

Dessa forma, podemos dizer que a dimensão técnica é o domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em cada área específica de trabalho, e a habilidade de construí-los e reconstruí-los, relativa ao desempenho da profissão, já à dimensão política, é o nível de prontidão desejável do sujeito em sua profissão, à consciência e a definição da participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.

A competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*. Na verdade, ela refere-se sempre a um *fazer*, uma vez que se revela na ação, na prática do profissional mostrando suas capacidades, exercitando suas possibilidades e atualizando suas potencialidades. É no *fazer* que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário. Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente, porém sua significação é garantida somente na articulação com as demais dimensões, pois não é qualquer *fazer* que pode ser chamado de competente.

Contudo, para Rovai, referenciando Rios (2010), há que se verificar a qualidade do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência. É por isso que se fala em *saber fazer bem*. Também é importante considerar-se o saber, o

fazer e o dever como elementos historicamente articulados, construídos pelos sujeitos em sua práxis⁴.

Segundo Marguerite Altet “o saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência”, ou seja, o saber é uma ciência polissêmica. Assim, a autora diferencia a informação como algo “exterior ao sujeito e é de ordem social” já o conhecimento, para ela, é “integrado ao sujeito e de ordem pessoal”, enquanto o saber situa-se entre os dois pólos, na interface entre o conhecimento e a informação. (*apud* BEILLEROT e LEGROUX, 1989 e 1994, p. 27).

Há que se abordar, ainda a dimensão ética da competência do educador, considerando-se a questão dos valores que constituem a moralidade da prática educativa, uma vez que a qualidade da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em *fazer o bem*, sem questionar criticamente sua ação, segundo Rios (2001). Isso ocorre devido à consideração da prática educativa apenas na dimensão moral, ou na visão equivocada de um compromisso que se sustenta na afetividade e na espontaneidade, tendo em vista se confunde *saber bem* ou *fazer bem* com *conhecer o bem*, *fazer o bem*.

Portanto, é necessário negar essa convenção quando se procura uma consistência para o desempenho do papel do educador, ou seja, buscar uma desarticulação entre as dimensões técnicas e políticas, falar em competência pura e simplesmente, e nela apontar seus componentes interligados, indissolúveis e essenciais, sejam eles técnicos ou políticos.

Assim, a concepção de formação continuada do professor deve buscar uma visão mais holística, como afirma Candau (1996),

o professor em exercício é o agente principal de qualquer proposta de renovação escolar e das práticas pedagógicas. Desta forma, a formação continuada de professores constitui um tema atual e relevante, “de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões”.

⁴ O termo *práxis* provém de um termo grego e diz respeito à prática. Trata-se de um conceito que é utilizado em oposição ao de teoria. A *práxis* é considerada uma etapa necessária na construção do conhecimento válido.

A formação continuada precisa afastar-se do modelo que a autora chama de “clássico”, em que a ênfase é posta na reciclagem dos professores. De acordo com Candau (1996) pondera-se também que este modelo não seja suficiente para dar conta das mudanças necessárias na docência do professor do século XXI, uma vez que supõe uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que estão continuamente atualizados e os agentes sociais responsáveis pela socialização de tais conhecimentos.

Para Garcia (1999), a formação do professor precisa estar centrada na prática profissional, contemplando as iniciativas dos mesmos, confirmando o caráter voluntário da formação e priorizando as iniciativas de grupos de professores.

Como visto, o desafio de formação continuada de professores na atualidade é tentar afastar a ideia de formação como um processo de acumulação de conhecimento ou técnicas, e buscar uma aproximação com a prática reflexiva e a reconstrução permanente do conhecimento, pois somos desafiados enquanto professores e, principalmente enquanto gestores, a estabelecer sistematicamente novos diferenciais para nossas instituições de ensino devido à constante agregação de valor. Competências são exigidas de nós. Na fronteira, o que se cobra é um sujeito coletivo fortemente ajustado às competências essenciais institucionais.

Assim, fica esclarecido que, mais do que aperfeiçoamento, reciclagem e formação em serviço, convém atentarmos para o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, que “[...] tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Além disso, “[...] pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (GARCIA, 1995, p.55).

A profissão docente foi ao longo do tempo tornando-se mais complexa dado o contexto social, econômico e político transformado com muita rapidez pelo desenvolvimento científico e tecnológico. A sociedade atual atravessa um processo de transformação suscitado pela contemporaneidade e por todas as revoluções pelas quais tem passado notadamente, a revolução tecnológica, que afeta o modo como nos organizamos, nos relacionamos e aprendemos. Uma das características desse processo é conceber o conhecimento como um dos principais valores do cidadão, assim como a capacidade de inovação e empreendimento que este possui. Mas, os conhecimentos que aprendemos em um determinado momento da nossa

vida têm uma utilidade relativa em função dos avanços do conhecimento produzido pela investigação, o que nos obriga, mais do que nunca, a uma atualização constante (GARCIA, 1999). Como consequência, a ideia que se tinha há algumas décadas, quando se acreditava que, terminada a graduação, o sujeito estaria pronto para a profissão, hoje, não se sustenta.

Essas recomendações a respeito da formação ao longo da vida ganham mais sentido principalmente para os professores, que têm de responder às diferentes exigências que a escola de massa criou. Dentre os grandes desafios que o profissional docente enfrenta, o de manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes são os principais.

A partir daí, vê-se a necessidade de se formar professores que reflitam sobre a sua própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e, ainda, profissional. Dessa maneira, o professor passa a ser visto como sujeito que constrói seus conhecimentos profissionais a partir de sua experiência, saberes e através de sua compreensão e (re)organização alcançada pela interlocução entre teoria e prática.

Desse modo, realizando a leitura sobre os escritos de Schön, explicitado no artigo “Formar professores como profissionais reflexivos”, Nóvoa (1995) nos diz que, Schön centra sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três ideias centrais: *o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*.

O *conhecimento na ação*, segundo Nóvoa (1995, p. 81), traz consigo um saber. Este saber está presente nas ações profissionais que, por sua vez, vêm carregadas de um “saber escolar”. Saber escolar é entendido “como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas”. Quer dizer que na formação profissional há uma “noção de saber escolar [...] um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitas”. É com esse “saber escolar” que o profissional transitará, *a priori*. Trata-se de um conhecimento que o possibilita agir, um “conhecimento na ação”.

Todavia, Campos e Pessoa (1998) defendem que o conhecimento na ação não está carregado apenas de um certo “saber escolar”, mas também está colado a um certo modo de enfrentamento das situações do cotidiano e revela um conhecimento “espontâneo, intuitivo, experimental”. O conhecimento, portanto, está

na ação em si, e o revelamos por meio de ações espontâneas e habilidades. Estas ações não exigem o uso de uma explicação verbal, de uma descrição ou mesmo de um pensamento sistematizado.

De outra forma, observando e refletindo sobre nossas ações, podemos descrever um conhecimento que está implícito nelas. Portanto, a *reflexão na ação* pode ser vista como um momento que gera mudanças, ou seja, com base nesta reflexão podemos encontrar novas alternativas para soluções de problemas da aprendizagem. A reflexão na ação possui relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação.

Para Campos e Pessoa *apud* Schön (1998, p. 197) significa dizer que em meio à ação presente, produz-se uma pausa – *para refletir* –, um momento em que paramos para pensar, reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente. Esta reflexão na ação só se desencadeia porque não encontramos respostas às situações inesperadas.

O distanciamento da ação presente para refletirmos é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar necessariamente uma explicação verbal, uma sistematização teórica. Todavia, ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada, podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compressão do problema. Este momento é designado por Schön como o da *reflexão sobre a reflexão na ação*, desta forma, quando se reflete sobre a reflexão na ação, julgando e compreendendo o problema, podemos imaginar uma solução.

Ainda, segundo os autores citados supracitados, as limitações impostas pela aplicação do conhecimento científico aos problemas da prática impõem-nos uma reformulação de sua base epistemológica. Schön propõe uma epistemologia assentada na reflexão na ação, ou seja, a superação da racionalidade técnica requer uma outra base epistemológica, e esta só pode estar assentada na reflexão na ação, pois, ao refletir na ação, encontramos soluções para o problema que se apresenta no contexto do cotidiano, e não a aplicação de uma solução estabelecida anteriormente, criada fora do contexto.

Desta maneira, não há como pensar na formação de um profissional reflexivo, fundamentando-se na racionalidade técnica, uma vez que esta desfavorece um comportamento reflexivo dos profissionais diante das situações complexas, de conflito e que surgirão no decorrer do desenvolvimento profissional. Para Schön

(1998), a tradição da investigação universitária concebe uma competência profissional que está ligada estritamente à aplicação do conhecimento científico aos problemas da prática, por considerar estritamente a aplicação de técnicas.

Assim, somente a partir de uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua prática, pode-se orientar uma possível mudança para a formação de um profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o seu exercício diário lhe impõe e que somente a aplicação de teorias e de técnicas não soluciona.

Para tanto, Campos e Pessoa, *apud* Schön e Rein (1998, p. 200), esclarecem que precisamos reconhecer que não se pode tratar os problemas da prática como se fossem meramente instrumentais, mas considerá-los dentro de uma dimensão maior, que, geralmente, são situações de conflitos (e esta não é uma tarefa somente técnica).

Já Zeichner e Liston⁵ chamam a atenção para a relação dialógica que a atividade reflexiva exige e que é tratada por Schön como um processo solitário, quando o professor mantém-se em comunicação apenas com a sua situação e não com outros profissionais. Para os autores, há que se levar em conta as contribuições já apontadas por Dewey, no que diz respeito à responsabilidade e à dedicação, além da disposição intelectual de se abrir para a reflexão, propiciada por um ambiente onde a colaboração e a cooperação estejam sendo partilhadas com confiança entre aqueles que dela participam.

Os autores também apontam para o estreitamento da reflexão proposta por Schön centrada apenas nas atividades em si, deixando de considerar a dimensão contextual a que estas atividades estão ligadas. Portanto, além dos esforços objetivando uma mudança de sua prática individual apenas, a mudança de suas situações profissionais e faz-se necessária.

Diante das bases utilizadas por Schön, percebe-se que a singularidade da prática docente é desconsiderada. Porém, Freire (1998) nos diz que

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção

⁵ Campos e Pessoa discutem no artigo "Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön" (1998), críticas às contribuições teóricas de Donald Schön.

dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. [...] Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Professores são seres humanos e, portanto, estão imbricados de sentimentos e emoções que refletem e possibilitam mudanças em suas relações consigo mesmos e com os demais. Para Freitas (1998, p.46), na ação humana está a marca indelével do ser que interage, que não é apenas um integrante de uma classe social, um mero reprodutor de conhecimentos, “inserido nas relações histórico-culturais de seu meio: ele é um *indivíduo*, um ser único capaz de testemunhar sua própria experiência, mergulhado na complexa rede de interrelações a partir da qual constrói sua vivência singular”.

É este o tipo de docente que deveria estar sendo formado, mas, no nosso atual sistema educacional isso é raro, pois os professores ainda se preocupam com a transmissão do conhecimento, ao invés de enfocarem o todo, com a singularidade dos indivíduos, o contexto e a história de cada um. Talvez isso ocorra devido ao fato de os professores terem sido educados/formados sob uma perspectiva tradicional, o que dificulta o processo de transformação.

Por isso, Freire (1998) ressalta as discussões em torno da formação de professores e professores-pesquisadores, afirmando que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, uma vez que, no seu entendimento,

o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1998, p. 29).

Desta forma, para pensar no humano existente no professor e na sua formação, torna-se necessário entender esta última sob uma ótica reflexiva, pois a prática docente crítica, conforme Freire (1998) envolve “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” porque os sujeitos envolvidos nesta

prática são “epistemologicamente curiosos” e por estarem “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Isso reforça o que Nóvoa (1995) aponta: uma nova forma de pensar/compreender o professor, bem como sua formação, em que os professores têm “de se assumir como *produtores da (sua) profissão*, mas, além disso, é necessário mudar os contextos nos quais o professor intervém e não apenas mudar o profissional” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Desde a formação inicial até a continuada, a importância está centrada nas relações entre as práticas pedagógicas e muito pouco na pessoa do professor, o que interfere direta e indiretamente nas ações educacionais.

Toda a formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto. (NÓVOA, 1995, p. 131).

Para que o professor possa abarcar a gama de atividades que lhe é proposta, é necessário que esteja preparado em sua totalidade, para que, dessa forma, obtenha êxito em todos os aspectos de sua vida. Assim, Dewey (1998) definiu a ação reflexiva como uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica iluminada pelos motivos que a justificam e pelas consequências a que conduz. A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve a intuição e a emoção, não sendo um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina e entre o ato e o pensamento.

Segundo Zeichner⁶, para além do saber na ação que acumulamos ao longo do tempo, quando pensamos no nosso ensino cotidiano, também estamos a criar saber. As estratégias que usamos nas salas de aula encarnam teorias práticas sobre

⁶ Geraldi, Messias e Guerra discutem no artigo “Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas” (1998), as contribuições teóricas de Zeichner para a formação de professores.

o modo de entender os valores educacionais. Professores estão sempre a teorizar, à medida em que estão confrontando-se com os vários problemas pedagógicos.

Nesse sentido, assumir uma proposta de formação de professores tendo com eixo a reflexão sobre a prática significa assumir alguns pressupostos ou implicações que derivam de tal eixo:

- a) a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;
- b) a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;
- c) cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
- d) é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
- e) a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural.

Mudanças devem ocorrer na formação de professores, desde a formação inicial até a continuada. O indivíduo precisa ser formado com uma visão de totalidade, pois, visualizando em partes, ele percebe de forma isolada as dificuldades que interferem direta ou indiretamente, implícita ou explicitamente na escola e no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, ele precisa pensar em uma reforma sob a ótica pessoal (do ser humano carregado de sentimentos e emoções que interferem direta e indiretamente em toda sua vida).

Aprender a aprender e continuar aprendendo durante toda a vida profissional é uma competência exigida não só dos alunos, mas de todas as pessoas inseridas no mundo do trabalho.

Para tanto, Zeichner (1998) chama a atenção para as armadilhas da ilusão do desenvolvimento docente através da reflexão e para a vagueza com que este termo é usado. Sua primeira análise é que a *prática reflexiva* ou o *professor reflexivo* corresponde ao professor universitário ajudar o professor que está na escola a refletir sobre o seu trabalho; porém; o mérito da produção da reflexão fica com

quem, supostamente, fez a reflexão, ou seja, o professor universitário. Desta forma, nessa “parceria”, quem detém o conhecimento é a academia. A universidade patrocina e detém o conhecimento. Isso não configura uma prática do professor reflexivo e nem se trata de pesquisa na perspectiva do profissional reflexivo. Tal prática, na verdade, não rompe com a racionalidade técnica.

O segundo tipo de falso conceito de professor reflexivo, que também não rompe com a racionalidade técnica, refere-se a achar que a reflexão se dá sobre a questão técnica do ensino, a partir do que se desenvolve uma análise das destrezas e estratégias docentes, excluindo-se da competência dos professores os processos de definição dos fins da educação, o que significa, portanto, a exclusão do âmbito ético e moral do ensino. Consequentemente, trata-se novamente de uma análise tecnicista do processo pedagógico, que converte o ensino em uma mera atividade técnica.

Na opinião de Vasconcellos (2000, p. 13), tal problema com relação à visão tecnicista não se refere somente à escola, curso ou professor, mas, sim, a algo que perpassa todo o sistema educacional, “uma vez que é longa a tradição de um ensino passivo, desvinculado da vida”. Nele, o aluno é visto como um receptáculo de informações e o professor é aquele cuja função fica restrita a transmitir os conteúdos que considera importantes, acabando por não criar condições para que os alunos possam fazer as relações e construções com suas vidas (práxis).

Ainda, para Geraldi, Messias e Guerra (1998), o terceiro falso conceito de *prática reflexiva*, diz respeito a uma perspectiva segundo a qual a *reflexão* ocorre individualmente. Os professores ficam investigando sua prática como uma atividade individual e não determinada, ou seja: “... há um evidente interesse em centralizar as reflexões dos professores sobre seu próprio exercício docente, sobre seus alunos, ou ambos, deixando de lado todas as considerações a respeito das condições sociais de escolarização que influem no seu trabalho nas aulas”. (GERALDI, MESSIAS e GUERRA *apud* ZEICHNER, 1995, p. 390).

O último falso conceito, consequência dessa forma individual de compreensão do próprio trabalho, é considerar que os defeitos e os ganhos, os sucessos e os insucessos advindos do trabalho pedagógico na escola pertençam apenas ao professor, atribuindo-lhe uma carga muito pesada. Assumir uma prática reflexiva, segundo Zeichner, não significa individualizar responsabilidades, uma vez que, não cabe à escola (e muito menos a um professor) a capacidade de reverter questões

sociais, econômicas e políticas profundas. Tal individualização gera um *stress* docente, pois os professores acabam por ser responsabilizados por problemas na organização do trabalho pedagógico, sem relação alguma com os outros docentes, a estrutura das escolas, os sistemas educativos e o contexto sociopolítico e cultural. O processo em questão compõe o *mal-estar docente*, segundo (Esteve e Esteve (1994), e Franco e Vera, (1995)).

Através das leituras de Freire (1998), Nóvoa (1995), Schön (1998), Zeichner (1995), entre outros, percebe-se que a formação ainda acontece, seguidamente, sob forma de discussões teóricas. Nesse sentido, não seria importante pensar em uma formação voltada, para outras dimensões do humano, ou seja, passar de uma visão unilateral para um olhar mais complexo de formação de professores.

Refletir sobre o conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. A pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no do ideal, e a prática se estabelece a partir de uma amálgama de condições teóricas e contextuais. Por essa razão, é preciso explicitar, em uma perspectiva contemporânea e tendo como base a realidade brasileira, os diferentes contornos do papel docente, produzidos socialmente, em um tempo e lugar. São eles que favorecem a apreensão conceitual da formação de professores.

Estevão (2001, p. 75) entende “a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social”. Ele lembra que “a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, que ao mundo cívico e da cidadania” (2001, p. 75).

Se a concepção de formação não é neutra, torna-se imprescindível analisá-la a partir de uma perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade. Gauthier (1999, p. 89) registra, com propriedade, que “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objetivo implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”.

Nessa perspectiva é importante uma reflexão sistematizada sobre a formação de professores, pois em muitas situações a pesquisa, mesmo considerando sua natural condição questionadora, pode assumir uma contribuição relativa para processos educativos emancipatórios. O conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado.

O paradigma da ciência moderna, fortemente inspirador das ciências exatas e naturais, marcou a trajetória das ciências sociais, no seu intento de legitimidade. Nele, muitas vezes, a formação de professores foi tratada em uma dimensão eminentemente neutra, tanto na sua inspiração pedagógica, quanto na perspectiva psicológica.

Assumindo uma posição valorativa explícita, Arroyo (2004) defende uma “humana formação”, extrapolando a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos determinados. Para o autor, “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar um mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente”. Em conformidade com essa posição é possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores se faz em um continuum, desde a sua educação familiar e cultural, até a trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional. Nesse contexto, é possível mencionar um “processo formativo docente”, como nos diz Isaia (2006) que engloba “tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma interrelacionada ação auto, hetero e interformativas”.

Contudo, há que se reconhecer que existe, como ressaltam Garcia e Vaillant (2012, p. 124) “uma considerável polissemia de termos para referir-se aos processos pelos quais as pessoas adultas individualmente ou em grupos iniciam um processo de aprendizagem”. Há, entretanto, uma aceitação ampla de que esses processos se desenvolvem em um contexto específico, com organização material determinada e certas regras de funcionamento. Como afirmam os autores, “é a interrelação entre as pessoas que promove contextos de aprendizagem que facilitam o desenvolvimento complexo dos indivíduos que forma e se formam” (2012, p. 124).

Em uma dimensão mais pontual, a literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferenciais: o da formação inicial e o da formação continuada. Por

formação inicial, entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os Cursos de Licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

A formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como inserir-se em programas institucionais. Neste caso os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

Experiências dessa natureza têm sido recorrentes. Há algum tempo as instituições perceberam a importância de protagonizar situações de formação para seus professores. Entretanto essas ações nem sempre são acompanhadas ou são objeto de avaliação de percurso e, muitas vezes, sua eficácia é questionada, especialmente em relação aos recursos econômicos para elas mobilizados. Para muitos gestores, o desenvolvimento profissional ainda é responsabilidade individual do professor, que deve responder pela qualidade do seu trabalho.

Muitas críticas são feitas a essa concepção bancária⁷, aproximando-nos de uma expressão de Freire, até porque ela tem se mostrado pouco eficiente em termos de resultado.

Bem distante de seus princípios, institui-se o conceito de formação como condição de vida, que se dá na trajetória dos sujeitos, a partir dos significados a ela atribuídos. Para haver desenvolvimento profissional é preciso que os sujeitos estejam implicados, assumindo a concepção de autoformação, em que o sujeito exerce o seu arbítrio e interage com os objetivos, artefatos e produtos da própria formação.

Compreender a formação nessa perspectiva requer assumir a experiência como condição de aprendizagem, se tomarmos esse termo no mesmo sentido de Larossa (2002), para quem a experiência é o que nos passa, aquilo que sustenta e

⁷ Educação bancária é um termo utilizado por Paulo Freire para explicitar a educação assentada na narração alienada e alienante, compartimentada, na direção de submissão. Se opõem à educação emancipatória. (Enciclopédia Paulo Freire, p.152).

orienta as nossas ações. Como afirma Cunha (2014, p. 67), recuperando o pensamento de Contreras, trata-se de um saber, que “tem de ser vivido na primeira pessoa e, por isso, é sempre inconcluso, não diz tudo... não acaba a frase; tem que ser sempre reatualizado, sempre estar à espera de ser acabado para se significar. Um saber como o saber da vida”.

Tomar a experiência como referente da formação parece ser uma condição fundamental, quando se crê que a reflexão sobre a experiência é a base da produção do conhecimento profissional docente. Trata-se do momento em que o professor toma a sua prática como objeto de estudo e analisa intencionalmente suas consequências, à luz da teoria.

Tal condição, entretanto, raramente acontece de forma espontânea e será efetiva se houver um movimento institucional de estímulo e apoio para abrigar a reflexão. Além disso, o processo será bem significativo quando partilhado com os pares, compreendendo que os espaços coletivos são produtores das culturas em que os saberes docentes se instituem.

Para que se alcance esta condição, o desenvolvimento profissional docente está a exigir políticas institucionais, que assumam a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular e financiar processos formativos que resultem na qualidade da prática pedagógica que desenvolvem. E essa perspectiva estimula olhar atentamente para tais movimentos.

A formação continuada de professores é um tema já consagrado nos estudos da educação. Para Nóvoa (1995), a formação continuada tem por objetivo favorecer o desenvolvimento profissional, o aperfeiçoamento e o crescimento profissional e pessoal, visto que, se o professor se mostra interessado e motivado para o enriquecimento de sua prática e, dessa forma, consegue obter melhores resultados, seu trabalho se tornará mais gratificante, e isso, conseqüentemente, refletirá na sua vida pessoal.

A complexidade de fatores que permeiam a questão da formação continuada é bastante abrangente e está ligada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente. Para além da aprendizagem da matéria a ser dada em sala de aula, a formação de professores traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor.

Os instrumentos de formação são inúmeros, mas todos estão voltados para a metodologia, avaliação, etc., deixando de lado uma formação que priorize a pessoa do professor e sua vida.

Para que o professor possa criar condições para a aprendizagem dos alunos, é necessário que ele transforme sua relação com o saber, seu modo de ensinar, bem como sua identidade.

Quando se faz referência à educação continuada, fala-se de um profissional que está em pleno exercício de sua atividade – a prática docente. Tal prática é, por um lado, o ponto de partida da formação, na medida em que vai indicar a demanda para capacitação. Por outro lado, ela é o próprio objeto de capacitação. Os modelos de formação precisam sempre partir de uma reflexão, de uma tematização ou problematização da prática do professor.

Conforme Vasconcellos (2000), é necessário que a capacitação seja coerente com os princípios que se quer que o professor aprenda e aplique, fazendo-o tomar consciência dos conceitos que estão em jogo e da forma como se desenvolvem as situações de aprendizagem. A situação de capacitação deve ser um exercício daquilo que se quer que ele desenvolva em sua prática pedagógica. Por isso, deve-se pensar no professor em sua totalidade, sem dicotomizá-lo, pois para que ele possa ter consciência dos conceitos e das situações de aprendizagem, bem como saber o que quer desenvolver, é importante o autoconhecimento para, posteriormente, conhecer os outros e melhorar suas relações interpessoais.

A formação continuada vai ao encontro do fato de que, na sociedade do conhecimento e no mundo do trabalho, é impossível o profissional estagnar, ou seja, ele precisa continuar buscando novos aprendizados para se desenvolver.

Nunca se falou tanto em formação de professores como nos dias atuais colocando-se em evidência os professores e seus saberes. O conhecimento e a experiência profissional como *lócus* da prática educativa trazem à luz reflexões acerca das questões que permeiam a profissão docente. Os estudos sobre a formação docente implicam um conhecimento das relações que estruturam tal formação, considerando o professor como sujeito inserido em um debate para além do campo de sua atuação.

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são aspectos fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entendemos que se tornar professor é

um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1995).

Desta forma, a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, e seu objetivo, entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências dessas mudanças.

Assim, a formação continuada está diretamente ligada ao papel do professor, às possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e às possíveis mudanças do contexto escolar. Imbernón (2010) ainda ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Tal prática está além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente e supõe um alicerce balizado na teoria e na sua reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar. Logo:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

A formação continuada entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente, a partir das experiências profissionais que ocorrem nesse espaço e tempo, orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina tal formação.

Pareceu-me interessante trazer para nossas reflexões um estudo de Cunha (2014) em que a autora apresenta diferentes modelos de Programas de formação docente. De alguma forma, eles contemplam as discussões que venho fazendo, mas as sistematizam; pude, nas análises empreendidas valer-me desse referencial, para melhor entender como delinear Programas de Formação Docente, seus limites e

possibilidades. A autora mostra que pretendeu organizar um mapeamento para estudar iniciativas institucionais, mas indica que:

Essa não é uma tarefa simples, pois como a maioria dos exercícios que se propõem a capturar a realidade, apresenta complexidades. Trata-se especialmente, de formulações genéricas, assumindo as restrições que decorrem de exercícios dessa natureza. Não tem a pretensão de realizar enquadramentos definidos, mas de ajudar o exercício de análise de suas propriedades e pressupostos. [...] Esses modelos foram usados para analisar os Pressupostos e características dos indicadores, a Compreensão da Formação e do Desenvolvimento Profissional, os Formatos usuais das estratégias de formação e os Formatos de acompanhamento e avaliação (p.39).

Os pressupostos e características dos modelos apresentados, pela autora, respectivamente, são:

Modelo de centralização e controle das ações: Formação com a perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes. Decisões sobre os formatos e temas tomadas pelo órgão gestor: Localização episódica. Pouco investimento no acompanhamento de percurso. Resultados não controláveis. Descrição quantitativa do envolvimento dos participantes. (CUNHA, 2014, grifo nosso).

Neste modelo de formação, observa-se que não há a participação entre os pares no processo de articulação e também não há formatação, bem como não existe foco em um perfil característico dos professores que atuam na instituição, ou seja, independe se o professor é experiente ou iniciante, sua área de conhecimento, entre outros. Tal modelo mostra-se generalista, sem objetivos claros com o fim nele mesmo, no sentido de que não existe investimento no acompanhamento dos profissionais. Além disso, tem foco no quantitativo e não inclui periodicidade definida para os encontros.

Modelo de parcial de descentralização e controle das ações: desencadeamento de processos de formação diversificados **oferecidos a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades.** Decisões sobre os formatos tomadas no órgão gestor, mas a partir da

perspectiva multirreferencial. Localização temporal, em períodos previamente definidos no calendário acadêmico. Algumas ações de acompanhamento de percurso. Resultados controlados através de metas. Descrição quantitativa e qualitativa do desenvolvimento dos participantes e dos produtos alcançados. (CUNHA, 2014, grifo nosso).

Em relação ao segundo modelo, o mesmo parece ter importantes diferenciais em relação ao anterior. Há uma descentralização, embora continue existindo um controle das ações; uma preocupação com os diversos perfis de profissionais, havendo, assim, uma formação focada em grupos, por exemplo, por área de formação, conhecimento, anos de inserção na carreira docente, entre outros; e, também, uma preocupação em fazer uma seleção do grupo de acordo com interesses, perfis e necessidades. Embora as decisões e formatos estejam centralizados no órgão gestor, observa-se uma característica multirreferencial. Existe uma preocupação com cronogramas e prazos previstos em calendário institucional; contemplam-se metas, acompanhamento e uma preocupação não só com a quantidade dos participantes, mas com a qualidade dos resultados. Há o reconhecimento de que o professor possui saberes e sobre estes o desenvolvimento profissional se fundamenta. A docência é coletiva, compartilhada.

Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações: desencadeamento dos processos de formação pelos próprios grupos propositores. Decisões sobre o formato a cargo dos executores. O assessor atua como coadjuvante. Registra-se certa autonomia na localização temporal das atividades de formação e formas auto-gestionárias (sic) de acompanhamento. Descrição dependendo dos modelos e percursos gestados pelos participantes. (CUNHA, 2014, grifo nosso).

Nota-se, neste modelo de formação, a valorização de uma autogestão, e existe a coautoria entre os pares. Parte-se do pressuposto de que o professor é um profissional adulto, capaz de refletir e resolver problemas pertinentes à sua prática, que possui autonomia, saberes e conhecimentos. O espaço e o tempo de formação são bem definidos.

Em relação aos formatos usuais das estratégias de formação nos três modelos de Cunha (2014, p. 41, grifo nosso), a autora assim comenta:

Modelo de centralização e controle das ações: Realização de cursos, oficinas e palestras oferecidos para todos os professores. Escolha do tema e docentes realizada pelo órgão gestor. Em alguns casos as ofertas consideram a possibilidade de escolha, dentro de uma diversidade de alternativas. Há pouca escuta dos participantes sobre os resultados da formação.

Modelo de parcial de descentralização e controle das ações: Desenvolvimento de projetos diferenciados atendendo particularidades e interesses grupais e institucionais. Supervisão clínica na forma de acompanhamento. Equipes institucionais organizadas pelas demandas (de cursos, de projetos, de grupos etc).

Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações: Estratégias dependem da demanda dos grupos. Cursos pontuais, sessões de estudo, discussão de resultados, registros de campo, pesquisa e resolução de problemas.

A partir dos três modelos de formação apresentados, bem como a descrição dos formatos usuais, dentro do que já foi abordado em relação à formação docente, observa-se que o segundo e o terceiro modelos são os que melhor correspondem às expectativas dos professores, pois estes são, conforme os autores, produtores de saberes, adultos e críticos, que possuem experiências mobilizadas a partir do contexto da prática. Também são sujeitos com afetividade, considerando-se a afirmação de Tardif (2002, p. 130) de que “uma boa parte do trabalho do professor é de cunho afetivo, emocional”.

Os modelos e formatos citados também possuem formas de acompanhamento e avaliação, diferentes entre si (CUNHA, 2014, grifo nosso):

Modelo de centralização e controle das ações: Avaliação formal por indicadores de presença e controle de ações. Registros quantitativos de estatísticas simples. Preocupação com dar conta aos superiores da tarefa realizada. Avaliação final sem discussão de resultados. Qualidade referenciada na quantidade. Poucas oportunidades de retroavaliação (sic). Quanto feitas, usa especialmente gráficos ou planilha.

Modelo de parcial de descentralização e controle das ações: Preocupação com a avaliação do nível de satisfação dos envolvidos. Toma

como referente os objetivos traçados. Modalidades de registro e avaliação dependem da natureza estratégica da cultura acadêmica. Acompanhamento de pesquisa, em alguns casos. Uso de dados qualitativos. Registros em relatórios ou em diários de campo. Uso de tecnologias digitais. Preocupação com o tratamento e socialização dos dados referentes à experiência. Visibilidade institucional.

Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações:

Estratégias de acompanhamento e avaliação dependem das iniciativas grupais. Utilização, em muitos casos, de meios virtuais de acompanhamento e avaliação inter-pares (sic). Uso de dados quanti e qualitativos. Resultados dialogam especialmente com o grupo/comunidade envolvida. Interessados em pesquisa e na socialização dos resultados como forma de auto-sustentação (sic) do grupo. Visibilidade prioritariamente para o grupo envolvido ou para os pares.

Os diferentes modelos de formação apresentados por Cunha (2014), bem como as diferentes formas de acompanhamento e avaliação, fazem refletir seriamente sobre as estratégias de formação, acompanhamento e avaliação das IES.

Ao mesmo tempo, nos desafiam a promover uma mudança conceitual e prática sobre o que entendemos por formação docente, entendimento este que, no decorrer das últimas décadas, vem mudando, dada a urgência que se tem em transcender um modelo de formação instrucionista e academicista.

Sabe-se que a formação não é uma atividade neutra, com fins exclusivamente operacionais, mas é preciso que se dê voz ativa aos sujeitos que “sofrem” o processo, que se promova a autonomia, a reflexão, a valorização da prática, a afetividade, a expressão das angústias e dos medos. Uma formação que esteja alicerçada nas experiências, nos saberes da prática e na ação-reflexão-ação é necessária, sem deixar de lado os saberes específicos, acadêmicos e epistemológicos, mas reconhecendo a complexidade do modelo formativo. Também é preciso que se busque a melhor forma de proporcionar ao docente, seja ele experiente ou iniciante, uma formação sólida, continuada, que acompanhe os desafios da sociedade da informação e do conhecimento, e que não se reduza somente aos interesses institucionalizados de um grupo hegemônico e/ou gestor.

Segundo Cunha (2014), essa reflexão encaminha à outra mais ampla e complexa: Como o Projeto Pedagógico da IES se manifesta nas estratégias de formação docente? Como se expressa na constituição de sua assessoria pedagógica? Conforme a autora, só será possível sair do espontaneísmo amador a partir do momento em que se assumir uma condição mais profissional e corresponsável, enquanto Instituição, para com a formação docente.

2.2 GESTÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO

Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto sócio-econômico-cultural marcado não só pela pluralidade, como pelas controvérsias, resultantes de uma rede de relações que neles atuam ou interferem direta e indiretamente (LÜCK, 2006). Esta é a complexidade posta para o gestor, o que demanda um novo enfoque de organização e de gestão, em que o trabalho cada vez mais precisa ser visto e vivido como prática social. As contradições do momento vivido, em que forças de tutela convivem com espaços de abertura criados, aumentam o desafio mas, ao mesmo tempo, instigam a assumir ações para as quais ainda não se adquiriram competências necessárias. Portanto, as instituições e seus dirigentes defrontam-se com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes porque não dispõem mais de modelos, e sim de concepções.

Desse modo, um novo paradigma emerge e se desenvolve na educação, na instituição e sua gestão, em que a demanda por espaços de participação associados aos esforços de responsabilidade surge, modificando a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e a compreensão do trabalho da equipe gestora, associado a uma demanda social por participação.

Esse paradigma é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência e de enfoque do conceito de administração pelo de gestão, ressaltando que não se trata apenas de uma simples mudança de terminologia, mas sim, de uma transformação de atitude e orientação conceitual.

É no contexto desse entendimento que emerge o conceito de gestão escolar, ultrapassando o de administração escolar, que, conforme Lück, (2006, p. 34), abrange uma série de concepções, como a democratização, o processo de construção social da instituição e realização de seu trabalho, mediante a

organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compressão da questão dinâmica, conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, o que demanda uma atuação especial de liderança e articulação, e a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Assim, a temática gestão, há alguns anos, é foco de atenção de estudiosos, principalmente no que diz respeito à gestão educacional. Este trabalho propõe-se a reflexões em torno da gestão educacional vivenciada e desenvolvida no cotidiano de uma instituição de ensino superior privada.

Defende-se que uma gestão fomentada na parceria, na democracia e no envolvimento de toda a comunidade escolar tende a aumentar a autonomia e a qualidade na organização do trabalho pedagógico, como preconizam as orientações da LDB 9394/96, quando delegam ao diretor a tarefa de constituir uma gestão democrática e participativa.

Assim, a ação do gestor educacional, conjunta à da direção ou à coordenação de curso, pode contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas coletivas. Esse caminho faz muita diferença, uma vez que a educação se constrói com parceria e coletividade, postura inerente ao gestor educacional.

Para Lück (2006), ao se pensar em algum setor da instituição, deve-se pensar em suas relações com os demais setores, bem como com a comunidade. Assim, aborda-se a coordenação pedagógica e sua estreita relação com a gestão, conceitos e reflexões em torno do trabalho da coordenação, que sofre diuturnamente influência de diferentes tipos de gestões institucionais.

Historicamente, no Brasil, a existência da coordenação pedagógica está diretamente relacionada à supervisão educacional, cuja ênfase residia no controle do fazer docente como meio de garantir uma suposta qualidade do ensino, sendo marcada, portanto, ora por ações de inspeção, ora por ações de cunho assistencialista. Sua origem, historicamente conflituosa, tem contribuído positivamente para uma atitude permanente de questionamento das práticas cotidianas de modo a (re)significar a presença e responsabilidades do coordenador pedagógico no contexto educacional.

A presença do coordenador pedagógico como um agente responsável por acompanhar as atividades de ensino-aprendizagem, criando um ambiente de trabalho coletivo em busca da construção conjunta de um projeto pedagógico democrático é de fundamental importância, conforme Atta (2002).

Portanto, é importante perceber que a presença e os modos de atuação do coordenador pedagógico podem apresentar contribuição significativa (ou não) para professores e alunos, sujeitos diretos da ação educativa.

Para Rivas (2005), a maneira como o coordenador pedagógico produz cotidianamente seu trabalho evidencia as bases ou princípios orientadores de suas práticas, tendo em vista que sua atividade profissional implica investir em uma aprendizagem ampla, dividindo estes saberes com quem está na sala de aula. Isso é gestão pedagógica democrática.

Assim concebida, a gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e desdobramentos de seu processo de implementação.

Logo, aos gestores educacionais compete compreender tais perspectivas e respectivos processos, de modo a desenvolverem sua competência para liderar a unidade de ação sobre a qual têm responsabilidade, uma vez que a gestão está relacionada à questão de democratização, e não pode ser um sistema rígido, pois envolve pessoas e compartilhamento da tomada de decisão.

Como gerir com alguma possibilidade de êxito, trabalho tão complexo? Acresce-se a isso a forma como se concebe a docência universitária e os critérios institucionais de seleção docente

De maneira geral, é possível observar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinada; o pedagógico, por sua vez, só é percebido como necessário, quando na prática profissional. Ocorre, portanto, que os docentes têm se “formado” no próprio exercício da docência, adquirindo aí um conhecimento prático, que tem valor, mas que, muitas vezes é frágil, senão colocado em confronto, em debate, e ressignificado.

Nessa direção, percebe-se que a docência nos cursos de graduação têm sido protagonizada por profissionais pós-graduados, cada vez mais jovens na carreira

docente, que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, pouca experiência profissional e preparação pedagógica.

No contexto universitário, caracterizado por tensões e diversas representações institucionais, as assessorias pedagógicas universitárias se fazem presentes como um dos possíveis recursos aos quais as instituições de ensino podem recorrer para empreender processos de transformação no campo do ensino.

Como argumentam Lucarelli e Cunha (2014, p. 35), a assessoria pedagógica universitária é reconhecida como uma *profissão de ajuda* em um meio onde as práticas de intervenção se orientam, para alcançar mudanças que afetem a instituição educativa como um todo e a aula em particular.

Ainda, Lucarelli (2000, p. 35) afirma que

como profissão de ajuda, manifesta e requer um marco teórico valorativo que permite compreender e justificar o desenvolvimento dessa prática na universidade. Seu trabalho cotidiano expressa a existência dessa concepção, que articula um *conjunto de teorias factíveis de proporcionar ordem, clareza e fundamento às ações*, e que, ao mesmo tempo, permite definir que decisões se tomam e por que se escolhem determinados caminhos de ação para intervir nos processos pedagógicos. Às vezes, operam como um referente para os professores, que é utilizado como orientador da prática cotidiana em reconhecimento da sua validade teórica, técnica e ideológica.

Os estudos realizados sobre as práticas de assessoramento pedagógico são escassos, pouco contínuos, pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores universitários que ora implementam equipes e programas pontuais de formação continuada, ora desativam essas estruturas. Portanto, as assessorias pedagógicas universitárias precisam deixar de ser amadoras e assumir uma condição profissional.

Nesse sentido, o assessor pedagógico é um dos atores principais na qualificação dos processos de ensinar e aprender, junto ao docente e ao investigador do campo da didática universitária. Este campo abrange “o processo do ensino que um docente ou uma equipe docente organiza em relação às aprendizagens dos estudantes e em função do conteúdo altamente especializado e orientado para a formação numa profissão”, como diz Lucarelli (1998, p. 4).

Há algumas décadas tem sido possível localizar experiências de formação no contexto das universidades brasileiras e estrangeiras, algumas mais consolidadas e outras mais frágeis nas possibilidades de permanência, e pouco institucionalizadas como culturas acadêmicas. Diante disso, o desenvolvimento profissional docente, muitas vezes, fica a critério dos gestores, que o coloca ou não em suas prioridades. Sendo assim, a cada mudança de gestão, pode-se registrar uma perda do esforço anterior, caracterizando o que Santos (2002) considera “desperdício da experiência”.

Dessa forma, as experiências de formação docente no espaço universitário nem sempre têm se apresentado com a devida qualidade e com os reflexos esperados tanto por quem planeja, como pelos participantes. Em alguns casos, podemos averiguar um certo amadorismo que caracteriza as ações institucionais relativas à formação continuada de professores universitários, uma vez que são poucas as iniciativas fundamentadas em reflexões teóricas sobre o sentido da formação, que precisa ter continuidade e reflexo na prática.

É importante olhar para a assessoria pedagógica nas instituições de ensino como uma condição profissional de melhoria e mudança do cenário da educação superior, pois o contexto atual necessita iniciativas propositivas de investimentos nos saberes da docência, uma vez que as demandas docentes precisam de atitudes e ações pedagógicas capazes de envolver os alunos e gerar aprendizagens significativas.

Assumir a importância do assessoramento pedagógico pressupõe admitir a incompletude da formação, independentemente do nível em que se encontra o docente, e, portanto, assumir a razão de um permanente processo de desenvolvimento profissional.

Souto (2012, p. 64) alerta que,

pensar atualmente a atuação das assessorias implica em perceber que não se trata de uma imposição ou de superposição sobre o docente. Trata-se sim, de uma relação de parceria universitária, onde há especialistas em determinadas áreas do conhecimento, mas que, como docentes, necessitam de novos conhecimentos, experiências e a criação de espaços de reflexão sobre suas próprias práticas docentes para poder pensar, repensar e gerar modificações sobre elas.

Também, Finkelstein (2012, p. 213) contribui sobre essa reflexão, afirmando que a tarefa do assessoramento nas instituições de ensino pode ser entendida como uma prática especializada em situação. Porém não significa reduzir o fazer do assessor a um técnico que busca respostas desvinculadas dos contextos institucionais e sociais, dos conteúdos, dos sujeitos e, dos fins, baseando-se em uma neutralidade científica e tecnológica. Portanto, não se trata de uma tarefa instrumental e técnica a prescrever caminhos universais para a ação.

Revisando a literatura, observei quão poucas e descontinuadas são as ações de assessoramento nas instituições e, não raras vezes, ainda marcadas por um enfoque técnico, na construção de suporte para o desenvolvimento de determinada tarefa. Contudo, sei que os docentes esperam ampliar seus conhecimentos instrumentais, e isso é legítimo, pois, muitas vezes, são eles o ponto de partida para expandir um processo mais reflexivo. Assim, este precisaria ser o objetivo das assessorias dentro das instituições, não ignorar o instrumental, mas contextualizá-lo e ampliá-lo.

Cabe ressaltar, ainda, que a não institucionalização das assessorias pedagógicas mostra-se relevante quando se observa a descontinuidade, oscilando de gestão para gestão e não como uma política institucional.

Para Souto (2012) e Finkelstein (2012) a importância da institucionalização das assessorias pedagógicas é um dos caminhos para a construção de uma cultura docente universitária, que necessariamente envolve distintos conhecimentos, para além das especificidades de cada área profissional.

Portanto, percebi que o assessoramento implica convidar o outro a pensar conjuntamente os motivos e circunstâncias em que aparece a demanda, em lugar de responder de imediato a ela; vincula-se a possibilidades de diagnóstico, sempre em diálogo com o projeto pedagógico da instituição.

3 A INVESTIGAÇÃO: O PROBLEMA, AS QUESTÕES, A METODOLOGIA E OS ACHADOS

Este trabalho foi desenvolvido na instituição de ensino onde hoje atuo – Ftec Faculdades, unidade de Bento Gonçalves, que, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, é credenciada junto ao MEC – Ministério da Educação, pelo Decreto nº 5.773/06, como faculdade, e teve como objetivo a qualificação da prática pedagógica e da formação docente de profissionais que lá atuam. A partir disso e com o desenvolvimento deste trabalho, pretendo qualificar minha atuação como gestora, pois como nos diz Sousa Santos (1987) “todo conhecimento é autoconhecimento”.

3.1 O CONTEXTO DA IES LÓCUS DA PESQUISA

De acordo com a pesquisa realizada no site <http://Ftec.com.br/conhecaaFtec>, a história da Ftec Faculdades inicia nos primeiros anos da década de 90, em Caxias do Sul, na Serra Gaúcha, como uma escola de informática denominada DATAPRO. Seu objetivo era transmitir conhecimentos de informática para os jovens da região, que, assim poderiam trabalhar nas empresas, utilizando o computador.

Alguns anos depois, com base no sucesso da proposta da escola de informática, foi lançada a Escola Técnica TECBRASIL, para promover o Ensino Técnico de nível médio nas áreas de Informática, Automação Comercial, Administração, Publicidade, Telecomunicações, Indústria e Design.

No ano de 2002, nasceu, em Caxias do Sul, a Ftec Faculdades, credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) em 09 de dezembro do mesmo ano. Em 2004, surgiam as unidades de Bento Gonçalves e Porto Alegre, credenciadas também pelo MEC, em 25 de janeiro de 2005. Em 2006, foi inaugurada a segunda unidade da Ftec Faculdades em Porto Alegre, e o ano de 2009 marca a entrada das Ftec no Vale do Rio dos Sinos, na cidade de Novo Hamburgo, e a abertura da terceira unidade de Porto Alegre.

Em novembro de 2012 a instituição foi credenciada pelo MEC para a oferta de Educação a Distância (EAD), e, no mesmo mês desse credenciamento, foram inaugurados no Rio de Janeiro os estúdios da Ftec Politécnica Virtual, novo

empreendimento do grupo, focado na geração e na disseminação, via internet, de conhecimentos tecnológicos relevantes, produzidos por cientistas e educadores provenientes das melhores IES e institutos de pesquisas do Brasil.

Atualmente, a Ftec Faculdades, unidade de Bento Gonçalves, possui 09 Cursos Superiores de Tecnologia e 03 Cursos de Bacharelado, 05 Cursos Técnicos e 04 Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, além de um corpo funcional distribuído em 100 docentes e 25 técnicos administrativos.

3.2 O PROBLEMA INVESTIGATIVO

Pensar é começar a mudar. Todo o ser humano, porque é imperfeito, é passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional.

Hoje são muitos os adjetivos que tentam classificar os esforços e as experiências para a formação de professor, sobretudo, o debate sobre a formação inicial e continuada de docentes. Dessa forma, ao realizar algumas reflexões sobre a formação de professores, a partir de concepções de conhecimentos e de práticas docentes desses profissionais, se reconhece a complexidade que envolve ser profissional da educação, principalmente, aqueles que atuam diretamente na sala de aula.

Refletir, como nos diz o dicionário Aurélio, é “fazer retroceder, desviando da direção inicial”, é “causar reflexão”. Segundo a mesma fonte, reflexão é “ato ou efeito de refletir”, ou ainda, “volta da consciência do espírito, sobre si mesmo, para examinar o próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão”. Em ambos os casos, *refletir* e *reflexão*, está presente a exigência do distanciamento, ou seja, da verificação a distância. Poderíamos, ainda, considerar a reflexão como um ato voluntário e consciente, diferente do pensar cartesiano⁸.

Freire (1998) explica que há um nível de consciência capaz de perceber as problemáticas advindas da realidade; porém, que não estabelece uma relação de criticidade:

⁸ Matos discute no artigo “Professor Reflexivo?” (1998), apontamentos para o debate.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, a prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1998, p. 38-39)

A reflexão necessita acontecer, mas não isoladamente, separando os sentimentos e emoções do professor, visto que, para ele refletir sobre o acontecido, é preciso ter conhecimento de suas habilidades e limitações.

São muitas as tentativas de orientar e pensar sobre a formação de professores. Porém os momentos fundamentais dentro da formação permanente docente são os da reflexão crítica sobre a prática.

Partindo, em suma, dessas reflexões, propõe-se a seguinte problemática de pesquisa:

Que estratégias de gestão podem ser construídas pelo gestor do curso com o intuito de problematizar a prática docente, com vistas a qualificá-la?

Penso nessa problemática como forma de contribuição ao meu próprio desenvolvimento profissional e dos professores com os quais atuo e que têm recorrido a mim em busca de alternativas para questões com as quais se deparam em seu cotidiano. Acredito que este trabalho possa ajudar a encontrar algumas respostas nesse sentido. Freire (1998, p. 29) já nos ensinava: “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa”.

A formação precisa estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vistas à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional.

A formação não se constrói por acumulação, mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de

uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e nos saberes da experiência, promovendo a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de uma cultura e emancipação profissionais, consolidando uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Esse é um desafio para assumirmos juntos.

3.3 OBJETIVOS

Para dar conta da problemática anteriormente anunciada, propus-me alguns objetivos.

3.3.1 OBJETIVO GERAL

Construir estratégias de gestão que visem ao desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo de minha equipe de docentes, buscando significar a aprendizagem dos alunos e qualificando, dessa forma, minha prática enquanto gestora educacional e dos docentes.

3.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Conhecer melhor o grupo de docentes com os quais atuo.
- b) Identificar as necessidades de qualificação do corpo docente para que todos possam aperfeiçoar sua prática educativa.
- c) Construir e implementar estratégias de ensino-aprendizagem que problematizem mitos e verdades já estabelecidos.
- d) Estabelecer pressupostos teórico-metodológicos que sustentem práticas de gestão e docência cooperativas.

3.4 METODOLOGIA INVESTIGATIVA

A escolha do caminho metodológico é bastante difícil, pois precisa manter uma coerência com o referencial teórico sobre formação docente e gestão educacional defendida e também porque precisa ajudar-me na busca de respostas aos objetivos traçados. A ânsia por dar um nome para a metodologia, objetivo que me dispus a perseguir, fez-me inicialmente, demorar a entender que não havia necessidade para tanto. Auxiliou-me uma leitura de André (2013), que nos mostra ser fundamental

[...] descrever o que se quer e o como se pretende chegar nisso, sem necessariamente nomear. [...] Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. [...] Desse modo, a definição do tipo de pesquisa torna-se um dos itens a ser mencionados na metodologia, se a sua tipificação for evidente, mas não é algo imprescindível, principalmente se não tem ainda uma designação apropriada para identificá-la. (ANDRÉ, 2013).

Ao mesmo tempo, dei-me conta de que, precisava vislumbrar uma metodologia que me ajudasse a trabalhar com os professores e outra que me auxiliasse nas análises investigativas; em alguns momentos, elas se imbricariam. De imediato, percebi que o enfoque do trabalho seria mais qualitativo do que quantitativo, embora pudesse trazer informes mais pontuais sobre o contexto e os sujeitos envolvidos. Segundo Minayo (2001, p. 14), a metodologia qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. (MAANEN, 1979, p.520).

O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Como propõe Manning (1979), esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolverá, isto é, o território a ser mapeado.

Para tanto, municeiei-me de alguns instrumentais teórico-metodológicos, que orientassem as diferentes etapas do estudo, as quais foram nomeadas:

- a) Sondagem – Diagnóstico.
- b) Primeiras Incursões Analíticas.
- c) Avaliação: limites e possibilidades.
- d) Delineamento de um Programa de Formação.
- e) Definindo pressupostos teórico-metodológicos para Programas de Formação Docente.

3.5 ETAPAS DO ESTUDO

3.5.1 ETAPA I: FASE DE SONDAGEM – DIAGNÓSTICO

A fase de Sondagem – Diagnóstico, foi realizada em dois momentos: o primeiro, de mapeamento docente, foi realizado em agosto de 2014 e teve como objetivo conhecer melhor os docentes com os quais atuo, ouvindo-os sobre suas necessidades, possibilidades e expectativas na direção de um trabalho pedagógico mais contínuo, favorecedor de práticas educativas mais qualificadas. Já, o segundo momento, foi a oferta de um exercício de formação docente, foi realizado em quatro encontros, de outubro de 2014 a fevereiro de 2015, com vistas a organização de um Programa de Formação.

O trabalho foi inicialmente realizado com um grupo de profissionais que coordeno, junto aos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais e Gestão de Recursos Humanos e Bacharelado em Administração, da IES em estudo. Registro que percebi a necessidade de realizar este trabalho uma vez que, na

maioria, somos profissionais com formações técnicas e sem preparo para a docência. Em um primeiro momento, apresentei aos colegas os objetivos do trabalho e envolveram-se nele os profissionais que se sentiram convidados a participar.

Tendo em vista o objetivo do mapeamento docente, antes referido, elaborei e validei um instrumento de coleta de dados para identificar e ouvir os sujeitos a serem envolvidos. O instrumento – um questionário misto – foi composto de uma pergunta aberta e doze perguntas fechadas, que admitiam a múltipla escolha de respostas (apêndice I). Procurei agrupar o máximo possível de elementos que pudessem caracterizá-los, tendo como interlocutores, na ocasião, treze (13) docentes.

A validação do instrumento de coleta de dados e conteúdo consistiu em avaliar se o instrumento contemplava aquilo a que se propunha. Convidei para essa atividade a gestora de Graduação, Pós-graduação e Extensão, e também docente da instituição de ensino superior em estudo, com experiência na área da educação e conhecimento em formação docente, com o intuito de identificar se os itens do instrumento de coleta de dados representavam o universo do conteúdo e se permitiriam alcançar o objetivo traçado.

Neste trabalho, utilizou-se o julgamento da gestora e docente convidada para a validade do conteúdo e instrumento de coleta de dados. A validade de conteúdo é um processo baseado no julgamento, sendo composto por partes distintas e não havendo meios objetivos de fazê-lo.

De acordo com Alexandre e Coluci (2011), a validade verifica se o instrumento mede exatamente o que se propõe a medir e, avalia o grau em que cada elemento de um instrumento de medida é relevante e representativo de um específico constructo, com um propósito particular de avaliação.

Segundo os mesmos autores, os elementos de um instrumento são todos os aspectos do processo de medida que podem afetar a coleta de dados. No caso de um questionário, consideram-se como elementos as instruções, o formato das respostas e os itens, de forma individual. A validade de conteúdo é fundamental no processo de desenvolvimento e adaptação de instrumento de medidas. Nessa fase, abordam-se, inicialmente, os procedimentos recomendados para realizar tal validade durante os processos de construção e de adaptação de instrumentos de medida.

Dentre os comentários sobre o instrumento de coleta de dados, obtive que este se encontrava coerente, autoexplicativo e de fácil entendimento e compreensão. Porém, a validadora acrescentou algumas sugestões que foram

incorporadas: as perguntas nº 05 e 06 deveriam possuir a informação “assinale 01 ou mais alternativas”, e, na pergunta nº 07, deveria haver a inclusão da alternativa “não se aplica” como mais uma opção de resposta, tendo em vista que muitos docentes da IES em estudo trabalham em outros espaços.

Após a fase de validação, ocorreu, em julho de 2014 o primeiro encontro com os docentes participantes da pesquisa, no qual foi apresentado e aplicado o instrumento de coleta de dados, intitulado Mapeamento Docente. Depois do preenchimento do formulário pelo grupo, obtive comentários muito positivos, dentre eles, que o questionário estava claro e que nenhum dos integrantes teve dificuldades no preenchimento e entendimento das questões. Todos demonstraram empolgação e grande expectativa com o trabalho a ser desenvolvido.

A partir dos dados analisados através do Mapeamento Docente, e com o intuito de melhor direcionar as ações de formação sugeridas pelos professores, propus ao grupo um primeiro exercício do que poderia se constituir um Programa de Formação Docente. Organizei, para tanto, um cronograma de trabalho para ser apreciado pelo grupo.

Quadro 1 – 1º Cronograma de trabalho

	Data / Horário	Assunto	Local
1ª Interação	01/10/2014 19h30 às 21h	Texto: CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora - as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino , 1997. Memória Pedagógica.	Sala 410
2ª Interação	02/02/2015 19h30 às 21h	Metodologias de Ensinar e Aprender.	Sala 410
3ª Interação	05/02/2015 19h30 às 21h		
4ª Interação	06/02/2015 19h30 às 21h	Avaliação: Concepções, Instrumentos e Comunicação de Resultados.	Sala 410

Fonte: A Autora (2014).

O trabalho foi orientado por duas diretrizes: uma educativa, que se dava pela apropriação, por parte dos docentes sujeitos da pesquisa, de metodologias de ensinar e aprender e instrumentos de avaliação para a aplicabilidade em sala de

aula e outra dialógica, ao estabelecer uma relação entre a prática vivida – um *saber fazer* insatisfatório – e a prática perseguida – um *saber fazer* crítico. A investigação, então, não propiciava apenas a coleta de dados, mas objetivava a participação dos envolvidos, considerando, pois, necessário também contribuir com o processo de formação dos sujeitos, pela possibilidade de reflexão conjunta entre os docentes e a pesquisadora.

O grupo dialogal, inscrito no modelo de pesquisa qualitativa, conforme Pimenta, Ghedin e Franco (2006), constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado em um conjunto de técnicas que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente, pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos.

Este recurso admite como princípio que os sujeitos envolvidos na pesquisa são seres culturais e históricos em processos permanentes de desenvolvimento profissional e, por se acharem inseridos em uma temporalidade e em uma territorialidade, na relação com outros que vivem sua profissionalidade, têm saberes e usam seus conhecimentos para enfrentar os desafios postos.

As pautas das interações com o grupo de docentes sujeitos da pesquisa, foram articuladas com as questões propostas no Mapeamento Docente aplicado. O objetivo foi utilizar os dados, ampliando ou problematizando as respostas dadas ao questionário, para conhecer o que pensavam os professores sobre sua prática docente e ser possível, assim, iniciar um processo reflexivo.

Segundo o dicionário Houaiss, a palavra "diálogo", do grego *dialogos*, significa fala entre duas ou mais pessoas na busca pelo entendimento de alguma ideia mediada pela comunicação, objetivando a solução de problemas e sua harmonia. O diálogo é a essência da comunicação humana, sempre com um locutor, que apresenta um tema discursivo, e um interlocutor, que percebe, reage, responde e constrói sentidos com o discurso emitido. Portanto, dialogamos quando conseguimos nos abstrair um pouco de nossas verdades para estarmos abertos à verdade dos outros – ampliando nossa compreensão da realidade, e assim construindo um novo pensamento capaz de atender às nossas necessidades individuais e coletivas.

Já a palavra "discussão" é o método de comunicação mais encontrado no dia a dia. Ela origina-se do latim *discutere*, que significa fragmentar, reduzir a pedaços

ou quebrar em partes. Ou seja, ao contrário do diálogo, é mais comum ver as pessoas se relacionarem e buscarem a solução de seus problemas por meio da discussão.

Portanto, enquanto o diálogo diz respeito ao ajuntamento ou descoberta de novos significados, a discussão refere-se à defesa de argumentos ou pressupostos individuais. Como lembra Mariotti (2010, p. 2), o diálogo é “um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência”, que nos permite ampliar nossa limitada compreensão individual de mundo.

O que atualmente vem sendo chamado de diálogo é uma metodologia de conversação que busca os seguintes resultados: a) melhoria da comunicação entre os interlocutores; b) observação compartilhada da experiência; e c) produção de percepções e ideias novas. O diálogo amplia a percepção cooperativa do real e sua marca fundamental é a fertilização mútua.

A proposta não inclui chegar a sínteses nem tomar decisões; estas são as finalidades da discussão e do debate. Na interação dialógica, o propósito é exercitar novos modos de ver e criar significados em conjunto. Por esse motivo, a denominação “diálogo” é até certo ponto inadequada. Em nossa cultura, aquilo que conhecemos com esse nome é uma interação verbal — a discussão/debate — em que os participantes defendem posições, argumentam, negociam e, eventualmente, chegam a conclusões ou acordos⁹.

Diante do exposto, Mariotti (2010, p. 3) afirma que diálogo (reflexão conjunta e observação cooperativa da experiência) é uma metodologia de conversação que visa a melhorar a comunicação entre as pessoas e a produção de ideias novas e significados compartilhados. Ou, posto de outra forma: é uma metodologia que permite que as pessoas pensem juntas e compartilhem os dados que surgem dessa interação sem procurar analisá-los ou julgá-los de imediato. O método se opõe à fragmentação, ao imediatismo e à super-simplificação — três das características fundamentais do sistema de pensamento, ou modelo mental, que condiciona a nossa cultura.

Em uma sessão de diálogo, aquele que usa a palavra não deve esperar necessariamente uma resposta — que seria como uma reação à sua fala —, mas sim, as percepções e ideias que esta faz surgir nos interlocutores. Dessa forma, não

⁹ Mariotti discute no artigo “Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência” (2010), as contribuições e dificuldades da metodologia dialógica.

se trata necessariamente de responder ao que foi dito pelo outro, mas de falar complementando ou acompanhando o que ele disse, produzindo algo que não existia antes em cada interlocutor e que surge como propriedade emergente no fluxo da relação. Alguma coisa é produzida — algo que não existia nos interlocutores individualmente, a não ser em estado latente. No diálogo, o padrão “eu falo, você responde” é substituído pela alternativa “eu falo, você também fala; falamos juntos”. As ideias novas surgem por meio da cooperação, não do confronto.

Ainda, no diálogo, não há enfrentamento ou competição. Existem interações, ligações e competências interpessoais, e, a relação é sistêmica. A finalidade do diálogo é observar e participar para aprender pela compreensão. No diálogo a postura observadora é o princípio, o meio e o fim, porém é indispensável ter em mente que a observação dialógica é participante: observo, mas, ao mesmo tempo, me observo observando; faço parte daquilo que observo.

Não existe um padrão de comportamento ideal para a interação dialógica, como afirma Maritotti (2010), e as (poucas) regras do método dialógico são meramente operacionais. Além disso, não podem ser tomadas como normas rígidas, pois isso quebraria a naturalidade do processo. O compromisso básico de quem entra em um grupo de diálogo é suspender a atitude habitual, ou seja, procurar afastar a rigidez dos condicionamentos. Ao mesmo tempo, em uma sessão dialógica, às vezes, a conversação é entremeada de momentos de discussão e debate e/ou tentativas de interpretação/explicação.

Do mesmo modo, para Mariotti (2010), os pontos cruciais para o diálogo como instrumento de busca de ideias novas e, portanto, de conhecimento e aprendizagem, são:

- a) atitude habitual – é o fato de que as pessoas quase sempre definem o seu comportamento a partir de referenciais firmemente consolidados, que acabam se constituindo no principal bloqueio à percepção e ao aprendizado;
- b) essa atitude é a principal manifestação do modelo mental fragmentador que formata a nossa cultura. Suas características básicas são: a) visão de mundo voltada predominantemente para fora, isto é, busca constante pela objetividade, como se o conhecimento pudesse

- ser exclusivamente objetivo; b) conseqüente desprestígio da subjetividade e da qualidade, que são vistas como maneiras “inferiores” de conhecer; e c) pensar quase que exclusivamente em termos de causalidade imediata;
- c) o aprendizado eficaz depende do modo como aprendemos a questionar nossas ideias prévias. Como resultado, poderemos chegar à abertura mental necessária à diminuição da resistência à mudança.

A atitude habitual pode facilmente transformar-se em uma posição defensiva. É ela que faz com que a maioria de nós assuma uma posição resistente, sempre que colocada diante de ideias novas. Para diminuir essa resistência, é preciso aprender a “suspender” tal postura.

A suspensão nos leva a uma visão de mundo mais abrangente. Esta, por sua vez, mostra que o conhecimento não é apenas objetivo nem somente subjetivo: é o resultado da transacionalidade entre o observador e o observado. Por isso, lidar com ele implica que as pessoas aprendam a lidar também com sua subjetividade, isto é, com o modo como enxergam o mundo e como essa visão gera comportamentos.

Se aprendermos a suspender a atitude habitual, poderemos remover — pelo menos em parte — as defesas que entravam esse aprendizado. Ao agir defensivamente, imaginamos que estamos nos protegendo, quando na verdade estamos perdendo eficácia perceptiva e estreitando a nossa compreensão. A principal característica da atitude defensiva é a recusa à auto-observação e ao auto-questionamento, com a conseqüente criação do hábito de atribuir as causas de nossos problemas a fatores externos.

A reflexão coletiva é extremamente importante, porque há muito se sabe que os outros conhecem bem melhor que nós os nossos pressupostos. Ao localizá-los e expô-los, estamos implicitamente reconhecendo esse fato e dando permissão para que as pessoas nos deem retorno a respeito de nossas “verdades”. Ao proceder assim, lhes pedimos que nos ajudem a superar algumas de nossas limitações.

Conforme Mariotti (2010) dialogar é pôr-se à prova, o que, reconhecidamente, não é fácil. Os resultados, porém, são compensadores. A posição dialógica é uma troca de impressões, um compartilhamento de ideias ou significados que vão surgindo à medida que as pessoas conversam.

Interações dessa espécie configuram todo um movimento de produção de propriedades emergentes, ou seja, produzem sinergias. Pode-se dizer que elas põem em prática o princípio básico do pensamento sistêmico, que diz que em um sistema, o mais importante não são as partes isoladas, mas o modo como elas se entrelaçam e fazem surgir propriedades novas (emergentes), que não existiam — ou só existiam em estado latente — nas pessoas isoladas.

As propriedades emergentes surgem em resposta ao convite implícito em todo diálogo: cada participante convida os demais a ajudá-lo a dar-se conta do que não consegue perceber sozinho, pois suas “certezas” o impedem de fazê-lo. Posições diferentes das nossas não devem provocar em nós a rejeição nem o ímpeto de contestação. Pelo contrário, precisamos aproximar-nos delas, conhecê-las e observar as modificações que elas produzem em nossa estrutura.

Ainda, o autor citado esclarece que há quem imagine que a abordagem dialógica não tenha metodologia, ou seja, que seja algo totalmente intuitivo. Porém, trata-se de um equívoco, uma vez que há muito de intuitivo em sua prática, mas, evidentemente, existem outros aspectos a serem observados¹⁰.

O ser humano, conforme as circunstâncias do seu meio e toda a sua história de vida, escolhe viver de uma forma, e, assim, constrói um mundo próprio e único – a sua verdade –, lugar onde encontra sentido para o seu viver, seja para o bem ou para o mal. Logo, é melhor pensar que tais mundos têm muitos pontos positivos em comum, e é por isso que a prática do diálogo torna-se imprescindível para podermos descobrir os bons potenciais existentes em nossos relacionamentos. Assim, o diálogo representa, acima de tudo, a criação das condições sociais necessárias para a renovação e melhoria contínua do ser humano e das sociedades.

Ao trabalhar e refletir durante as interações com os interlocutores participantes sobre os processos de formação propostos por eles, foi possível vivenciar uma experiência cuja fronteira entre a pesquisa e a formação docente era pouco definida. Isso nos conduziu a uma reflexão sobre o tipo de pesquisa, que nessa perspectiva, podia ser entendida como uma “uma pesquisa de intervenção” e, por isso, apresentava características de estudo denominado como pesquisa-ação, principalmente no que diz respeito à possibilidade de “co-laboração” entre os

¹⁰ Mariotti discute no artigo “Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência” (2010), as contribuições e dificuldades da metodologia dialógica.

docentes e a pesquisadora, de modo a promover a formação crítica dos participantes:

A pesquisa-ação, com fins emancipatórios [...] como instrumento de crítica e transformação do senso comum em bom senso [...] ao distanciar-se do senso comum, não por negação, mas por crítica, para superação e construção do conhecimento real [...] pode contribuir para o estudo de situações, instituições, movimentos ou processos sociais onde se desenvolve uma ação coletiva, servindo para captar a dinâmica social. SILVA e SILVA (1986, p. 125).

Com relação a esses aspectos, o trabalho proposto aproximou-se da pesquisa-ação, principalmente, pela intenção de constituir-se em um instrumento emancipatório do grupo docente, por meio da transformação do senso-comum em conhecimento crítico, do *professor* em *professor pesquisador* e do *saber fazer* rotineiro em um *saber* e *fazer* mediados pela teoria, que se tornava o elemento tematizador da reflexão sobre a prática.

Durante o tempo em que estivemos juntos, as questões propostas buscavam problematizar os saberes, trazendo um olhar externo. Contudo, também existia o convite a enxergar realidades distintas, a perceber os limites da atuação docente.

Nessa perspectiva, segundo Pimenta, Ghedin e Franco (2006), a pesquisa também apresenta características da linha denominada participante, especialmente, pela valorização dos saberes docentes e pela possibilidade de construção de ações e projetos a partir da experiência desses profissionais.

Assim, este trabalho ora apresenta características de investigação na linha da pesquisa-ação, por constituir-se em um instrumento emancipatório e, pela proposição do diálogo como um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência; ora pela pesquisa participante, principalmente, pelo envolvimento dos sujeitos e valorização de seus saberes.

3.5.2 ETAPA II: PRIMEIRAS INCURSÕES ANALÍTICAS

Esta etapa envolveu três movimentos: a) análise do mapeamento docente empreendido; b) análise do primeiro exercício de um Programa de Formação

Docente; e c) análise da avaliação dos docentes sobre o exercício formativo realizado.

Início com a caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo, sua formação inicial e continuada, sua experiência docente e expectativas sobre as temáticas a serem exploradas em um Programa de Formação Continuada.

3.5.2.1 ANÁLISE DO MAPEAMENTO DOCENTE

3.5.2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como já mencionado, treze (13) docentes dos Cursos Superiores de Tecnologia em Processos Gerenciais e Gestão de Recursos Humanos e Bacharelado em Administração da IES em estudo responderam ao Mapeamento Docente, o que possibilitou a análise que segue.

Quanto ao gênero, 69,23% dos docentes são mulheres e 30,77% são homens.

A tabela adiante indica a faixa etária dos sujeitos desta fase da pesquisa:

Tabela 1 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa

Faixa Etária	% de sujeitos da pesquisa
Até 24 anos	7,69 %
De 25 a 29 anos	0,00 %
De 30 a 39 anos	84,62 %
De 40 a 49 anos	7,69 %
Acima de 50 anos	0,00 %

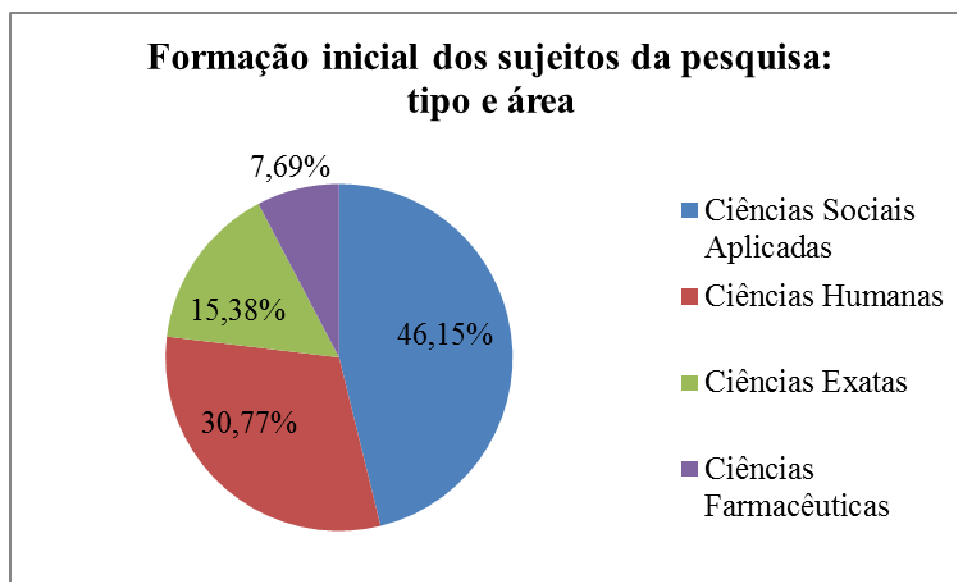
Fonte: Mapeamento Docente (2014).

O tipo de formação dos sujeitos da pesquisa e as suas respectivas áreas¹¹ podem ser verificados na figura 1. Há uma predominância de docentes da área de Ciências Sociais Aplicadas, seguidos de docentes da área de Ciências Humanas e Ciências Exatas e Farmacêuticas.

¹¹ Cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis e Direito; cursos da área de Ciências Humanas: História, Pedagogia e Psicologia; cursos da área de Ciências Exatas: Matemática, e cursos da área de Ciências Farmacêuticas: Farmácia e Bioquímica.

Observou-se que os bacharelados, em maior proporção no grupo de sujeitos da pesquisa, não têm em sua formação inicial disciplinas pedagógicas, o que precisa ser levado em consideração quando se direcionam ações de formação docente.

Figura 1 – Formação inicial dos sujeitos da pesquisa: tipo e área



Fonte: Mapeamento Docente (2014).

Um dos treze (13) docentes pesquisados realizou uma segunda graduação. Já 38,46%, ou seja, cinco (05) docentes, sujeitos da pesquisa, frequentaram cursos de licenciaturas ou pedagogia, o que pode indicar que possuem um maior conhecimento pedagógico já desenvolvido.

No momento da coleta de dados, 100% dos docentes sujeitos da pesquisa já haviam realizado algum curso na modalidade de pós-graduação *lato sensu*. Deste total, 83,33% haviam frequentado cursos de especialização¹² e 41,67% cursos de formação de executivos, os MBA¹³ – *Master in Business Administration*.

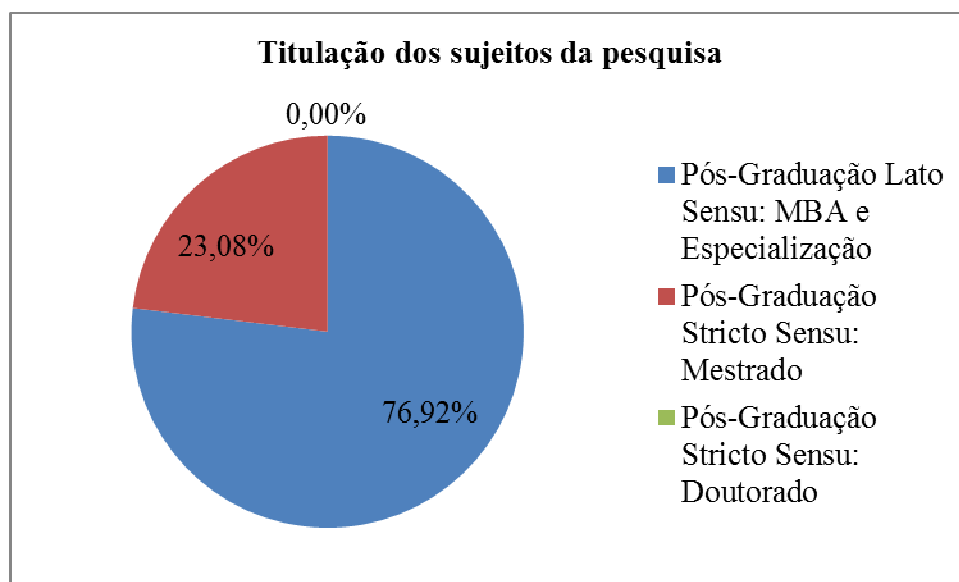
Além disso, 23,08% dos docentes sujeitos da pesquisa já haviam cursado programas de pós-graduação *strictu sensu* – mestrado. Nenhum deles, até o momento, ingressou em programas de pós-graduação *strictu sensu* – doutorado.

¹² Cursos de Especialização: Análises Clínicas, Direito Processual, Educação de Adultos na Perspectiva da Educação Popular, Engenharia de Produção, Ensino da Matemática, Gestão e Docência do Ensino Superior, Gestão Empresarial, Gestão Financeira e Psicopedagogia.

¹³ Cursos de MBA – *Master in Business Administration*: Executivo Internacional, Gestão Empresarial, Gestão Empresarial com Ênfase em Gestão de Pessoas, Gestão Empresarial com Ênfase em Serviços e Gestão de Pessoas.

Como pode ser observado na figura 2 – a predominância da titulação dos docentes sujeitos da pesquisa ainda é a nível de cursos na modalidade de pós-graduação *lato sensu*.

Figura 2 – Titulação dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Mapeamento Docente (2014).

3.5.2.1.2 EXPERIÊNCIA DOCENTE E VÍNCULOS PROFISSIONAIS

Com base nos dados coletados no momento da aplicação do questionário, a tabela adiante indica o tempo de experiência na docência dos sujeitos da pesquisa:

Tabela 2 – Tempo de experiência na docência dos sujeitos da pesquisa

Tempo de Experiência na Docência	% de sujeitos da pesquisa
Menos de 01 ano	0,00 %
De 01 a 03 anos	53,85 %
De 04 a 06 anos	23,08 %
De 07 a 09 anos	7,69 %
Acima de 10 anos	15,38 %

Fonte: Mapeamento Docente (2014).

Considerando somente o tempo de experiência docente no ensino superior do grupo de docentes sujeitos da pesquisa, encontramos os dados a seguir:

Tabela 3 – Tempo de experiência docente no ensino superior dos sujeitos da pesquisa

Tempo de Experiência Docente no Ensino Superior	% de sujeitos da pesquisa
Menos de 01 ano	15,38 %
De 01 a 03 anos	76,92 %
De 04 a 06 anos	7,69 %
De 07 a 09 anos	0,00 %
Acima de 10 anos	0,00 %

Fonte: Mapeamento Docente (2014).

Cabe ressaltar, aqui, que os dados encontrados e mencionados na Tabela 3 - Tempo de experiência docente no ensino superior dos sujeitos da pesquisa são idênticos para o questionamento com relação ao tempo de atuação dos docentes, especificamente, na IES em estudo. Constata-se que a maior parte dos professores envolvidos no trabalho investigativo encontra-se no início da carreira docente.

Já ao considerar o tipo de instituição de ensino em que os docentes sujeitos da pesquisa já atuaram, os dados apresentados indicaram que os treze (13) docentes passaram pela rede privada, sendo que três (03) deles somente atuaram na instituição de ensino superior em estudo.

Além disso, três (03) dos treze (13) docentes já atuaram na rede pública municipal, dois (02) na rede pública estadual e um (01) na rede pública federal.

Ao mesmo tempo, observando-se a atuação docente dos sujeitos da pesquisa nas etapas da educação, nota-se a predominância de atuação no nível de ensino superior.

No momento da coleta de dados 100,00% dos docentes sujeitos da pesquisa já haviam atuado no nível de ensino superior. Dez (10) dos treze (13) docentes haviam atuado no nível de ensino profissionalizante, quatro (04) na educação básica e três (03) a nível de ensino médio.

Igualmente, buscando conhecer a carga de trabalho dos docentes sujeitos da pesquisa na IES em estudo, questionou-se sobre seu vínculo empregatício¹⁴. Do total, 76,92% possuem um regime de trabalho como horistas (contratação por hora aula) e 23,08%, ou seja, três (03) docentes, possuem regime de trabalho parcial (acima de 12 horas, com, no mínimo, 04 horas fora da sala de aula para atividades extraclasse).

¹⁴ Conforme dados disponíveis no PDI da instituição de ensino superior *lócus* da pesquisa.

Observa-se, pelos dados analisados, o empenho da instituição de ensino superior em estudo em diminuir, progressivamente, o número de docentes horistas, atribuindo aos mesmos uma jornada parcial de trabalho, com o intuito de aumentar o seu comprometimento profissional com a instituição.

Contudo, esse cenário é complexo e relaciona-se com muitas variáveis, como, por exemplo, o fato de muitos profissionais docentes atuarem em outros espaços e terem a docência superior como um “segundo emprego”, e, ainda levarem em conta o relativo “status” de docente do magistério superior (BEHRENS, 1998).

Tal complexidade destacou-se quando foram analisados os dados referentes à vinculação dos sujeitos da pesquisa com outras instituições de ensino, considerando-se que 46,15% deles declararam manter outros vínculos.

Pela análise da tabela 4, constata-se que 58,33% dos docentes sujeitos da pesquisa têm vínculo somente com a IES em estudo.

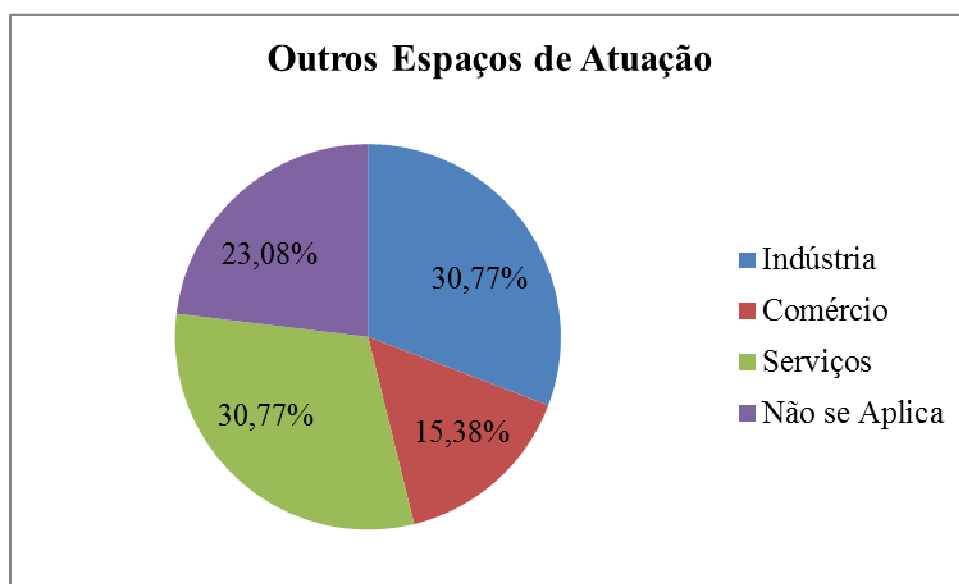
Tabela 4 – Vinculação docente a outras instituições de ensino dos sujeitos da pesquisa

Vínculo com Outras Instituições de Ensino	% de sujeitos da pesquisa
Apenas nesta Instituição de Ensino	58,85 %
Em 02 Instituições de Ensino	23,08 %
Em 03 Instituições de Ensino	23,08 %
Acima de 04 Instituições de Ensino	0,00%

Fonte: Mapeamento Docente (2014).

Ainda, considerou-se a atuação docente em outros espaços observando que 61,54% do grupo de sujeitos da pesquisa já atuou na indústria e em serviços. Já 15,38% deles trabalharam em espaços do comércio e 23,08%, ou seja, três (03) docentes sujeitos da pesquisa, nunca atuaram em nenhum outro espaço que não fosse a docência.

Figura 3 – Outros espaços de atuação dos sujeitos da pesquisa



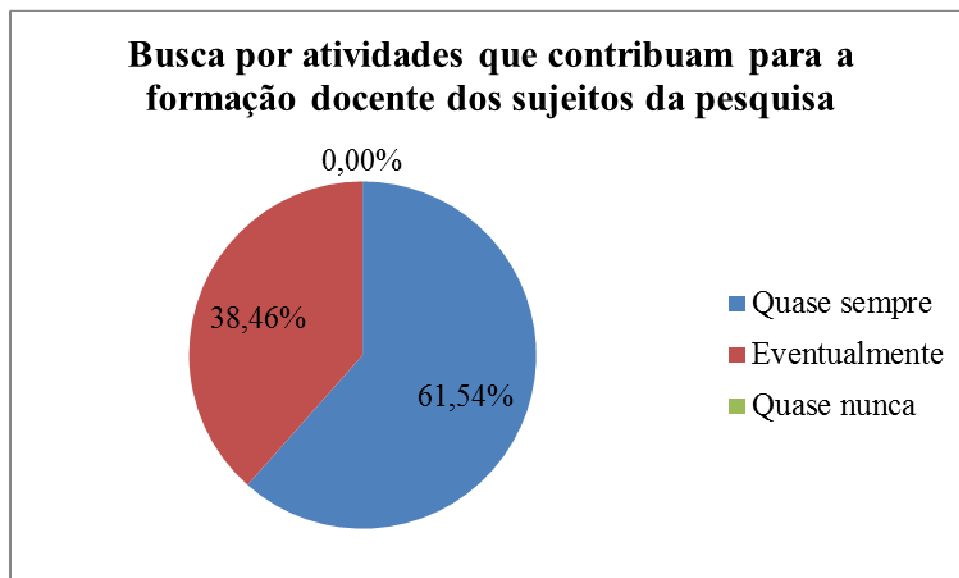
Fonte: Mapeamento Docente (2014).

3.5.2.1.3 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E NECESSIDADES

O docente precisa dedicar um tempo específico para planejamento e preparação das suas aulas e correção das atividades avaliativas, além de atualização pessoal e profissional. Por conta disso, perguntei para os docentes sujeitos da pesquisa se costumavam realizar outras atividades que contribuíssem com sua formação docente.

Como podemos observar a partir da figura 4, a maior parte, ou seja, 61,54%, declarou que quase sempre realizava outras atividades que contribuíssem com sua formação docente, enquanto 38,46% afirmou que buscava realizar eventualmente outras atividades nesse sentido. Nenhum docente assinalou a alternativa “quase nunca” elencada para a pergunta analisada. Isso pode indicar que existe uma preocupação com a qualificação do trabalho docente.

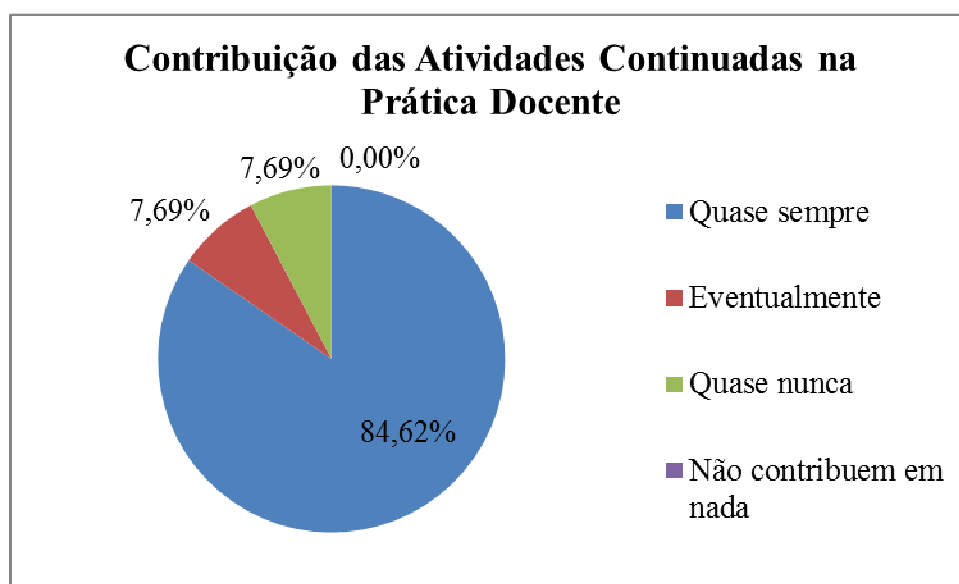
Figura 4 – Busca por atividades que contribuam para a formação docente dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Mapeamento Docente (2014).

Ainda em relação à formação docente, foi perguntado se os sujeitos da pesquisa utilizavam os conhecimentos que adquiriam nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula. Analisando-se a figura 5, observa-se que 84,62% dos pesquisados quase sempre utilizavam os conhecimentos que adquiriam nas atividades de formação continuada, enquanto 15,38%, ou seja, dois (02) docentes utilizavam eventualmente ou quase nunca tais conhecimentos para melhorar sua prática em sala de aula.

Figura 5 – Contribuição das atividades docente dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Mapeamento Docente (2014).

Relacionando as respostas sobre as necessidades ou sugestões de temáticas que os docentes sujeitos da pesquisa gostariam que fossem trabalhadas para qualificar sua prática docente, encontrei os seguintes assuntos:

- a) Comunicação: como deixar a aula mais dinâmica.
- b) Aumentar o portfólio de estratégias de ensino, atividades, dinâmicas e metodologias: diversificação para não se tornar repetitivo e que motivem os alunos a interagir e participar.
- c) Elaboração de instrumentos de acompanhamento e avaliação de visitas técnicas.
- d) Emoções, Criação de Vínculo e Primeiro Dia de Aula: como construir/fazer um *briefing*, uma avaliação diagnóstica para o primeiro dia de aula.

3.5.2.2 ANÁLISE DA INTERAÇÃO DISCURSIVA NO CONTEXTO DO GRUPO DIALOGAL

Conforme já explicitado no cronograma de encontros anteriormente anunciado, realizei quatro interações com o grupo de docentes.

3.5.2.2.1 A 1ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL

O primeiro encontro do grupo ocorreu em 1º de outubro de 2014. O convite havia sido feito para os treze docentes sujeitos da pesquisa, e todos confirmaram suas presenças. Porém, no dia anterior ao encontro, sete docentes informaram que não poderiam estar presentes por motivos particulares. Desta forma somente cinco deles participaram.

A abordagem para o primeiro encontro foi trabalhar com a memória pedagógica, visto que, conforme Cunha (1997), o uso didático da memória pedagógica e/ou história de vida tem se revelado um interessante instrumento de formação.

Antecipadamente, foi enviado aos docentes sujeitos da pesquisa um roteiro para que pudessem escrever as suas memórias, ao menos a parte que dizia respeito a sua trajetória e sua formação, para que pudessem estabelecer relações entre sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica, possibilitando, assim, que refletissem sobre como se tornaram uma pessoa com algumas preferências, atitudes, modos de vida e desejos. As questões do roteiro se constituíam de provocações para reflexão e serviram como guia para os escritos de cada um (APÊNDICE I).

Além disso, juntamente com o roteiro para a escrita da memória pedagógica, foi enviado um texto de apoio, chamado *“Conta-me agora – as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”*, visto que, segundo a autora supracitada, esta proposta tem sido a principal alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de um processo de ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como ponto básico de referência. Diferentemente das situações de pesquisa, não é tanto o produto das narrativas o que mais interessa nesta circunstância, mas o processo de produção pelo qual passa o sujeito. Sobre as memórias, vale explorar, como sugestão de categorias, aquelas que a sociologia e a psicologia já nos ajudaram a construir: de quem é a voz que fala, de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e porque são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações, etc.

Inicialmente, foi explicado aos docentes que este trabalho seria realizado em um único grupo, visto que estávamos em um número pequeno de participantes, e que, da maneira como se sentissem à vontade, utilizando as suas memórias

pedagógicas, deveriam levantar os pontos de convergência e o que era singular entre eles.

Cunha¹⁵ (2011) nos diz que

ao contar ou escrever nossas experiências e memórias realizamos um exercício que nos ajuda a estabelecer a relação teórica-prática, e essa condição tem sido um valor para quem, dedica especial atenção aos temas da formação de professores e da pedagogia universitária. [...] percebo que essa forma mais coloquial de falar ao público toca as pessoas, que percebem um saber vivo e contextualizado. Pretensiosamente, talvez, penso que posso estar exercitando aquilo que os autores contemporâneos chamam de reflexão sobre a própria prática. (CUNHA, 2011, p. 95).

Ao realizarem esta atividade, alguns docentes fizeram a troca de seus escritos com outros para leitura em voz alta. Porém, alguns não se sentiram confortáveis e preferiram, pessoalmente, contar suas histórias de vida.

Em geral, no momento das leituras, a escuta dos demais docentes era muito atenta e, por diversas vezes, muitos se emocionavam com as histórias de vida dos colegas, pois todas as histórias descreviam uma infância muito sofrida. Muitas vezes, os próprios autores das memórias se emocionavam muito por escutarem o relato sobre a trajetória percorrida por eles até aquele momento.

Percebeu-se, através da audição das memórias, que os docentes sujeitos da pesquisa, atualmente, reproduzem, dentro de suas salas de aula as metodologias e estratégias de ensino que mais gostavam dentro dos espaços escolares que percorreram, tendo como referência e exemplos algumas pessoas que marcaram sua trajetória.

A propósito disso, Cunha (2011, p. 100) defende que “em nossas lembranças há uma mistura de nossos professores e eles nos constituem, uma vez que voltam à memória com uma conotação positiva”.

Ao destacarem os pontos de singularidade, ou seja, as marcas particulares de cada um, encontraram-se diversas questões, como os castigos sofridos na infância e o abandono dos pais, a persistência em não desistir dos seus objetivos sem pensar

¹⁵ Mais informações são discutidas no texto “No tempo em que o telefone era preto e a geladeira branca: a escola, a vida e as aprendizagens”, (2011), de Maria Isabel da Cunha.

nas dificuldades anteriores, a mudança do rumo no seu próprio destino, as ações pela emoção e não pela razão e a personalidade e a postura fortes.

Já no levantamento dos pontos de convergência entre os depoimentos, encontraram-se a sinceridade, o sentimento de rejeição e inferioridade, o preconceito sofrido na escola e em alguns espaços de atuação e a habilidade de atribuir um significado positivo para um acontecimento que muito os incomodou ou prejudicou a vontade de fazer o que é certo.

É preciso também enfatizar que a memória coletiva, as recordações do grupo e suas narrativas, marcam as lembranças individuais, e uns e outros auxiliam-se mutuamente. Em outras palavras, é necessário ter o outro para reforçar e lembrar a recordação ou as práticas que os grupos tentam manter.

A revisitação das memórias pedagógicas e/ou histórias de vida também serviu como um momento de (re)significação da prática atual, em que se pôde perceber que as marcas que trazemos refletem nas nossas escolhas e que muitas coisas vão nos construindo:

Narrativas constituem um “contexto no qual a identidade é praticada”, eis nossas memórias. A cada tempo são invadidas por novos arranjos, incessantes, calidoscópios, irrepetíveis. Mesmo aquelas narrativas mais frequentadas, constantemente declaradas, mesmo nestas, há algo de sutilmente distinto a cada repetição. Somos assolados pelas vicissitudes, contingências, desassossegos do movimento da vida, e o mesmo sucede com nossas memórias. [...] a memória representa uma invenção difícil. E busca representar no presente coisas ausentes do passado. (FISCHER, 2011 *apud* CERTEAU 2006, p. 12).

Fischer ainda afirma que:

na verdade, as narrativas ou memórias não necessariamente guardam uma verdade, mas uma representação, restando esta tensão entre o que aconteceu e o que o sujeito desejaria que tivesse acontecido, ou como ele concebe hoje o acontecido. Estes aspectos são necessários para trazer à tona reminiscências. Não interessa a busca por uma (ilusória) verdade absoluta. (FISCHER, 2011, p. 12).

Ao se utilizar as memórias de cada professor, enfatizou-se a importância das análises, das observações e das reflexões acerca das histórias narradas pelo grupo em referência e que as narrativas sempre são contextos, sendo reconstruídas pelo professor sempre que escritas. É bem verdade que a história de um não se confunde com a história do outro, mas apresenta situações similares e congruentes.

Por isso, ouvir os professores, suas histórias, seus conhecimentos técnicos e suas experiências de vida e de escola, é dar lugar à participação e ao diálogo, romper barreiras e permitir que novos professores, juntamente com os mais experientes, interajam na perspectiva de abrir novos caminhos. As narrativas propiciaram adentrar estes novos caminhos, colaborando com os processos de formação e de autoformação continuada dos docentes sujeitos da pesquisa.

Vale insistir que “os sentidos das narrativas produzem relações com aqueles que as leem”, como sustenta Fischer (2011, p. 20). Quando essas relações se perdem ou se dissipam, as narrativas ficam execradas à perda de sentido e ao esquecimento.

De um modo geral, como Cunha (2011, p. 95) afirma “o que é difícil de começar passa a ficar difícil de terminar, pois uma lembrança traz as outras”. Logo, este é o sentimento que tomou conta da maioria dos docentes participantes, com o qual lembranças até então aparentemente submersas passam a aflorar de modo antes sequer imaginado.

Assim, como conta Fischer (2011, p. 20) “é da janela do presente que os sujeitos contemplam a paisagem do passado”. Narrar-se, reconhecer-se narrando significa, afinal, um exercício de identidade, em sua transitoriedade e inconstância.

3.5.2.2 INTERMESO

Como já tinha conhecimento não só pelas leituras que tenho feito, mas pelos depoimentos de alguns colegas e professores, o planejamento nem sempre segue seu curso, sem entraves... Vamos a eles!

Em um primeiro momento, este trabalho possuía um grupo de treze (13) docentes. Porém, após o primeiro encontro realizado, a instituição de ensino rescindiu o contrato de trabalho com quatro (04) docentes; desta forma, o grupo passou a ser composto por nove (09) professores.

Além disso, o cronograma de trabalho para o grupo também sofreu alterações com relação às datas dos encontros. Em função do final do período letivo e, da sobrecarga de atividades pedagógicas a serem realizadas pelos docentes nesta época, as datas foram reprogramadas para ocorrerem dentro do período de férias docentes, por sugestão dos próprios docentes da pesquisa.

Entretanto, a partir das considerações sobre o primeiro encontro realizado, perceberam-se os desafios metodológicos e futuras perspectivas sobre a temática em questão, o que reforça o intuito de melhor direcionar as ações de formação.

3.5.2.2.3 A 2ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL

O segundo encontro do grupo ocorreu em 02 de fevereiro de 2015. Neste dia, participaram do encontro quatro docentes, dos nove sujeitos da pesquisa, que integravam o grupo.

A abordagem para esse segundo encontro foi trabalhar com metodologias de ensinar e aprender, pois conforme Anastasiou e Alves (2004), um dos elementos básicos de discussão da ação docente refere-se ao ensinar, ao aprender e ao apreender. Porém, existe uma diferença entre aprender e apreender, embora nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento.

Assim, surge o termo “ensinagem”, usado para indicar uma prática social complexa efetivada entre professor e aluno. Ele engloba tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo de parceria deliberada e conscienciosa para enfrentamento da construção do conhecimento, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

Havia sido entregue aos docentes participantes um material de apoio, chamado “*Estratégias: Elementos Determinantes – Estratégias de Trabalho Docente*”, uma vez que, a identificação, a análise e a utilização de estratégias de trabalho em grupo podem servir como norteadores das escolhas e acompanhamento dos processos de mudança em sala de aula.

Inicialmente, foi solicitado aos docentes que refletissem sobre o que seriam estratégias de ensino diversificadas e diferenciadas, visto que, na construção dos roteiros de desenvolvimento de seus planos de ensino, é necessário mencionar que estratégia será utilizada para desenvolver determinada base tecnológica (conteúdo) e habilidade da disciplina.

Na literatura, frequentemente encontramos para se referir aos meios ou processos que o professor utiliza em sala de aula, termos como “técnicas”, “estratégias” ou “dinâmicas” de trabalho. Portanto exigem-se, por parte de quem as utiliza, criatividade e capacidade de colocar em prática a estratégia a ser trabalhada:

Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente, essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o repasse tradicional. (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

A partir da provocação feita, reforçou-se o quanto é preciso estar atento à utilização das estratégias de ensino, tendo em vista que, uma mesma estratégia pode objetivar perspectivas diferentes, e às suas condições de efetivação, uma vez que, existem algumas estratégias de ensino em que a contribuição do aluno é feita de forma individual diante de um coletivo, e, desta forma, a condução e diretividade devem ser específicas. Elas podem ser vivenciadas em grupo ou em outras formas de organização.

Assim, para realizar tal atividade, foi efetivada a leitura de cada uma das estratégias do material de apoio, correlacionando-se as formas de operações predominantes do pensamento, por meio do que cada docente participante poderia visualizar as estratégias de ensino que utilizou em seus planos de ensino e, verificar se alcançava o desenvolvimento das habilidades e, conseqüentemente, atingia as competências relacionadas em suas disciplinas.

Por diversas vezes, no momento das discussões sobre cada estratégia de ensino, os interlocutores participantes pontuaram que utilizavam muitas das estratégias elencadas. Todavia alguns conceitos sobre elas estavam equivocados e a aplicação do acompanhamento e avaliação não eram realizadas de forma efetiva.

Além disso, eles mencionaram o quanto era importante poderem participar de momentos como aqueles em que pudessem compartilhar com os colegas seus problemas, frustrações, sucessos e fracassos relativos à sua prática docente, além de dividir saberes e construir junto com o outro.

Assim, em um mundo complexo, em que também se tornam mais complexas as atividades dos docentes a possibilidade de estarem juntos, discutindo e

analisando a ação empreendida, além de qualificar o trabalho, estreita os vínculos pessoais e institucionais.

Como uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos, se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando o significado que ele tem pra nós, para os sujeitos com que trabalhamos e, para a comunidade da qual fazemos parte, além de estarmos construindo novas possibilidades. Segundo Rios (2001), é no espaço da nossa prática, na experiência cotidiana da atividade que realizamos e na reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios, que encontramos respostas.

Nesse sentido, percebeu-se, através da atividade realizada nessa interação, que os docentes sujeitos da pesquisa demonstraram adesão, comprometimento e uma atitude de reflexão sobre sua prática docente.

Após esse segundo encontro, pude reforçar a importância de minha problemática de pesquisa e do processo de formação e construção contínua de tais docentes. Aprendo, com eles, como gestora e aprendo como professora e pessoa.

3.5.2.2.4 A 3ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL

O terceiro encontro do grupo ocorreu em 05 de fevereiro de 2015. Nesse dia, participaram do encontro seis dos nove docentes que integravam o grupo.

A abordagem para este terceiro encontro foi continuar trabalhando com metodologias de ensinar e aprender, focando na utilização de tecnologias educacionais.

Em um primeiro momento, questionei os docentes sujeitos da pesquisa sobre os desafios que haviam ficado a partir das reflexões que foram realizadas no encontro anterior e o que estavam aprendendo ao ensinar.

A partir dessas provocações para reflexão, alguns docentes se manifestaram elencando que, ao ensinar, possuem a oportunidade de ter novas visões sobre diversos assuntos e, que o ato de ensinar requer organização de pensamentos e ideias, desenvolvimento da comunicação e aprimoramento do relacionamento com as pessoas. Além disso, também pontuaram que o ato de ensinar é o ato de aprender e, se fossem pensar sobre o ensino como um gesto de socialização – construção e reconstrução de conhecimentos e valores –, quanto mais

conhecimento se compartilha, mais conhecimento retorna, acrescentando à sua própria bagagem.

Nessa perspectiva, Luckesi (1994) ao discutir a respeito dos procedimentos de ensino no cotidiano escolar argumenta que nós, professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na sala de aula, devemos nos perguntar: será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, por sua facilidade, ou pelo fato de dar menos trabalho ao professor? Ou, pior, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico?

Considerando o dinamismo do mundo moderno, o profissional docente sente-se pressionado por um ambiente externo altamente exigente, precisando proporcionar aos estudantes uma educação de elevado nível e com sólida formação. Logo, se a atualização didática dos docentes não acompanha o ritmo desse novo cenário, poderá haver uma falta de sintonia entre os procedimentos, métodos e estratégias de ensino e o perfil dos alunos, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe, aqui, salientar que Itoz e Mineiro (2005) defendem que o paradigma que considerava a competência técnica docente como elemento fundamental da didática vem sofrendo gradualmente alterações, no sentido da indagação sobre outros fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e os agentes impactados neste processo.

A sociedade atual é tecnológica, de modo que não é mais possível pensar em educação sem a utilização das tecnologias. O processo de ensinar-aprender também já vem, gradativamente, se modificando, exercitando formas de ensinar e aprender diferentes, onde o docente não é mais um simples transmissor do conhecimento e o discente não é mais um mero ouvinte.

Assim, o docente precisa utilizar recursos que transformem suas aulas, de modo a instigar mais e mais a busca pelo conhecimento por parte dos alunos, ministrando aulas dinâmicas, atrativas e entendendo que as tecnologias disponíveis podem, se bem utilizadas, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Ribas (2008), o professor precisa ser alguém criativo, competente e comprometido com o advento das novas tecnologias, interagindo em meio à sociedade do conhecimento, repensando a educação e buscando os fundamentos

para o uso dessas novas tecnologias, que causam grande impacto na educação e que podem determinar uma nova cultura e novos valores na sociedade.

Em função dessa transição, o ambiente acadêmico tem se preocupado com o desenvolvimento de novas metodologias e atitudes para melhorar a efetividade no processo de aprendizagem. Tais artifícios são denominados estratégias de ensino-aprendizagem e são definidas, por Mazzioni (2009), como os meios que vêm sendo utilizados no processo de ensino, com o intuito de atingir a qualidade desejada e os resultados esperados. Penso, todavia, que esses recursos precisam ser bem trabalhados, para não se confundirem com “modismos”, que nada modificam a concepção de conhecimento.

Combinar atitudes e recursos didáticos que favoreçam o processo de aprendizagem parecem ser a tônica do que se convencionou denominar estratégias de ensino-aprendizagem “eficientes”. Assim, o processo de ensino-aprendizagem tem sido alvo de discussões e pesquisas que visam a contribuir para seu desenvolvimento e efetividade.

Aprender a ouvir, olhar no olho e buscar constante atualização, também foram itens mencionados no encontro em questão. Nessa incursão, foi citada a questão de estar de bem consigo mesmo, para poder dividir/somar com os alunos. Em especial, destaco dois depoimentos que reforçam a importância deste estudo, como postura diante do conhecimento e da metodologia para nos auxiliar a manter a prática docente com avaliação contínua e possibilidade de construção de uma nova relação com o conhecimento e, eventualmente, como postura diante do mundo: *“A sala de aula me faz muito bem”* e *“Que eu possa ir além de formar profissionais: formar pessoas melhores. Além do que, com cada aluno, aprendo um pouco com suas histórias de vida, com seus conhecimentos e, acima de tudo, aprendo como ser uma professora melhor, através da reflexão sobre as aulas dadas”*.

Novamente, aqui, reforça-se a importância de buscar formar professores como profissionais reflexivos, o que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir sobre sua prática.

Após a discussão sobre as provocações realizadas, apresentou-se aos docentes participantes como utilizar alguns aplicativos móveis em sala de aula, os quais podem ser, particularmente, úteis para a aprendizagem. Para demonstrar

como o docente pode utilizar os *smartphones*¹⁶ que os alunos possuem, foram elaboradas dez perguntas com múltipla escolha respostas sobre a temática proposta pelo encontro, e, simulou-se, no formato de um *Quiz*, através do software *Socrative*¹⁷, a atividade. Deste modo, as questões possuíam múltiplas alternativas afirmativas para serem analisadas como verdadeiras ou falsas, e em seguida o docente escolhia a alternativa que correspondia ao resultado da análise efetuada.

À medida que os docentes respondiam às perguntas do *Quiz*, em tempo real, podiam visualizar os resultados e a apropriação efetiva do conteúdo visto ao longo do encontro. O software apresentado faz uso criativo das tecnologias educacionais e abordagens pedagógicas emergentes, além de ser facilmente acessível para os alunos e apoiar a aprendizagem autodirigida.

Por meio da utilização das tecnologias, a associação das práticas pedagógicas, juntamente com o aprendizado, representa uma possibilidade a mais para os docentes, pois estimula o aprendizado, de modo que os participantes desse processo passam a investigar as soluções para os problemas e para as situações em estudo. Essa nova maneira está relacionada a uma nova visão de construção do conhecimento, em um processo que envolve todos os participantes, professores e alunos, superando as formas tradicionais na relação de ensino-aprendizagem (BRIGNOL, 2004).

Através da atividade realizada nesse encontro, percebeu-se que os docentes participantes demonstraram adesão, curiosidade e receptividade em utilizar de forma eficaz, em sala de aula aplicativos móveis que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Ainda, os resultados em tempo real da aplicação de atividades como essa para os alunos em sala de aula foram outro ponto positivo elencado pelos docentes sujeitos da pesquisa, pois permitem identificar com mais precisão as necessidades de aprendizagem dos alunos e adequar as estratégias de ensino de forma relevante aos alunos.

¹⁶ O *smartphone* é um tipo de aparelho celular que agrega, também, algumas funções dos computadores. Mas estas funções, bem conhecidas nos computadores, só se tornaram possíveis nos *smartphones* graças a sistemas operacionais, que foram adaptados para este tipo de celular.

¹⁷ O software *Socrative* permite os professores avaliar seus alunos com atividades educativas em *tablets*, *laptops* e *smartphones*, através do uso de questionamento em tempo real, a agregação de resultado imediato e visualização.

Logo, as estratégias de ensino-aprendizagem precisam ser praticadas de forma a acompanhar as exigências do novo perfil discente, favorecendo reflexões de todos envolvidos no processo

3.5.2.2.5 A 4ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL

O quarto encontro ocorreu em 06 de fevereiro de 2015. Neste dia, participaram do encontro três dos nove docentes que integravam o grupo.

A abordagem para este encontro foi trabalhar com a avaliação, suas concepções, instrumentos e como comunicar os resultados, visto que, conforme Silva (2003), a avaliação é concebida como processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretação das informações, julgamento de valor do objeto avaliado através das informações tratadas e decifradas, e, por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas). Nessa medida, a avaliação é espaço de mediação – aproximação – diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos.

Enricone (2000) argumenta que a avaliação é um processo permanente iniciado na ação de planejar o ensino e dimensionada na totalidade do processo educativo, daí a relação entre ensino e avaliação como processos coerentes.

Havia sido entregue aos docentes sujeitos da pesquisa um material de apoio, chamado “*A avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora*” e “*Avaliação escolar: um diálogo com professores*”, uma vez que, conversar sobre avaliação é ter que relacionar vários fatores, tanto do ponto de vista macro, das políticas educacionais e institucionais, como do micro, o espaço da sala de aula, onde ocorrem todas as questões reais do processo de ensino e de aprendizagem.

Inicialmente, foi solicitado aos interlocutores participantes que refletissem sobre as concepções de avaliação: o que avaliar, porque avaliar e como avaliar? No entanto, travou-se uma discussão com a qual se constataram respostas variadas e algumas discordâncias, tendo em vista que, a forma como o ensino é concebido e o entendimento do que é aprender, do que é ensinar e do papel da instituição de ensino estão intimamente relacionados com a forma de avaliar.

Anastasiou e Alves (2004) indicam que a avaliação envolve necessariamente, uma ação que promova a melhoria do processo, o que aponta para uma nova concepção de fazer ensino e aprendizagem. Assim, foram apresentados aos docentes sujeitos da pesquisa algumas novas possibilidades de instrumentos de avaliação e linhas norteadoras que se aproximam de tais práticas avaliativas, e demonstrou-se que algumas estratégias de ensino apresentadas nos encontros anteriores podem ser utilizadas, também, como instrumentos de avaliação nos processos de ensinagem, na busca por alternativas de avaliação capazes de superar os instrumentos tradicionais.

Considerando os entraves encontrados nesse encontro, percebe-se o quão importante é o processo de avaliação para identificar problemas de aprendizagem e encaminhar decisões para a sua superação, possibilitando a descoberta de modos de ensinar e de melhor acompanhar a aprendizagem.

Desse modo, evidenciou-se após o final da atividade, que os docentes participantes ficaram mais interessados sobre a temática abordada para a troca de experiências e que lidar com a mudança a respeito das questões relativas à avaliação não é simples. Porém, as formas tradicionais de avaliação necessitam ser recriadas e inovadas, sempre buscando o respeito pela singularidade no desenvolvimento de cada aluno.

3.5.3 ETAPA III: AVALIAÇÃO – LIMITES E POSSIBILIDADES

Tendo em vista esse primeiro exercício de um Programa de Formação Docente, avalei-o com o grupo, através de questionários individuais, entregues pessoalmente. Entendo que a avaliação é um componente importante no processo de formação, na medida em que faz um diagnóstico de carências a serem superadas e de potencialidades a serem mantidas, mensura resultados alcançados e identifica possíveis mudanças de percurso necessárias.

Tradicionalmente, quando fazemos referência à avaliação, um dos primeiros pensamentos que nos vêm à mente é o da avaliação enquanto instrumento de controle. Porém, estudos (Vasconcellos, 1995; Dias Sobrinho, 2000; Luckesi, 2002; Villas Boas, 2004, 2005; Marback Neto, 2007) vêm demonstrando que a avaliação precisa ser vista como instrumento de auxílio à aprendizagem, à melhoria da qualidade do ensino e, também, à gestão.

A ação educativa tem sempre um caráter intencional. Isso significa que temos como meta provocar modificações específicas nas pessoas, em seu comportamento, em suas ideias, em seus valores e em suas crenças.

O que se pretendeu com essa primeira incursão foi refletir sobre a prática educacional, a partir da experiência e trajetória pessoais, profissionais e acadêmicas de cada docente sujeito da pesquisa, além da criação de um espaço de produção de sentido e de (re)significação da experiência vivida, objetivando verificar que sentidos foram produzidos a partir das atividades desenvolvidas.

Foi através da avaliação aplicada sobre as atividades desenvolvidas a partir dessa primeira incursão realizada que obtive os aspectos positivos e os que poderiam ser melhorados na proposta deste trabalho, além de sugestões de outros assuntos, temáticas e metodologias que poderiam ser abordados ou utilizados. Também através da avaliação, pude coletar informações com relação à participação dos docentes sujeitos da pesquisa, suas aprendizagens feitas e aspectos que reconsiderariam em sua prática docente.

Cabe ressaltar que a avaliação envolveu dois aspectos indissociáveis. Um deles referiu-se à coleta de informações relevantes e úteis, que me permitiu formar um juízo acerca de cada docente sujeito da pesquisa a partir das atividades desenvolvidas; o segundo aspecto é relativo à orientação para os próximos passos desta investigação.

Vejamos como os docentes sujeitos da pesquisa apontaram os aspectos positivos sobre as atividades desenvolvidas a partir dessa primeira incursão:

Docente MPFP: – *Adoro nossos trabalhos, uma excelente iniciativa. Minha avaliação geral foi muito positiva, não vejo a hora de chegar os dias dos nossos trabalhos para podermos trocar ideias, ouvir sugestões e reflexões dos e com os meus colegas.*

Docente KJL: – *Os trabalhos ajudaram a perceber formas não praticadas de condução em sala de aula, como cativar os alunos e utilizar-se de ferramentas tecnológicas para o acompanhamento destes. Os temas abordados possibilitaram uma reflexão sobre o que estamos fazendo em sala de aula e o que ainda podemos fazer, utilizando a inovação de estratégias para prender a atenção dos alunos. Particularmente, me ajudou muito, principalmente pela vivência, troca de informações e experiências expostas de como conduzir determinadas situações, entre elas, aulas e avaliações.*

Docente PCM: – *Como atuo na área de RH, venho me questionando já faz algum tempo sobre algumas práticas, como, por exemplo, a preocupação do RH em constantemente desenvolver gestores mas, e quanto ao desenvolvimento do próprio RH, quem se preocupa? Fiz este gancho, porque foi justamente isso que senti ao participar dos trabalhos: a preocupação em relação ao nosso desenvolvimento, enquanto docentes, para que estejamos "preparados" e possamos desenvolver nossos alunos em sala de aula. Antes de pensarmos em desenvolver pessoas, é necessário nos desenvolvermos. E, no meu entendimento, foi o que fizemos. Parar para refletir sobre nossas práticas, avaliar possíveis erros e acertos, ouvir os colegas e aprender com eles, enfim, aprender. Um dos aspectos bastante positivos foi a aproximação dos professores e equipe como um todo.*

Docente PCM: – *Os textos selecionados, metodologia utilizada. Bem, daria para fazer um memorial reflexivo dos nossos encontros. Desde o primeiro encontro reflexivo sobre "nossos" (alunos e professores) saberes. E foi a partir daí que pudemos refletir sobre quem somos enquanto profissionais, enquanto humanos, enquanto pessoas. Discutimos a importância de gostarmos de "gente", de gostarmos da profissão que escolhemos.*

Dessa primeira incursão, considerei as seguintes dimensões: *pontos positivos, pontos a melhorar e aprendizagens realizadas*, intencionalmente sistematizadas para situações de reflexão sobre a prática educacional, e que averiguassem os sentidos produzidos a partir das atividades desenvolvidas.

Nessa primeira dimensão, *pontos positivos*, três indicadores importantes foram apresentados: *vivência da docência, escolha da docência e desenvolvimento da docência*, que revelam aspectos que inquietam os professores, relacionados a: *procedimentos metodológicos e procedimentos atitudinais pertinentes à profissão docente e demandas pessoais dos docentes*.

O primeiro aspecto *procedimentos metodológicos*, pertinente ao indicador *vivência da docência*, diz respeito ao tempo-espço que os docentes vivenciaram em conjunto, à troca de experiências e à reflexão sobre suas próprias práticas docentes. A partir das atividades realizadas na primeira incursão entre os interlocutores participantes, confluem o pensamento, o sentimento e a ação. Assim, as interações constituíram o lugar do vínculo, da participação, da comunicação, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos (GONZÁLEZ, *apud* CANDAU, 1995, p. 117).

Essa experiência enquanto prática democrática e participativa realizou-se mediante a abertura dos docentes a vivenciarem as atividades propostas e proporcionou a visualização de que a construção do saber é inacabada, pois, como nos diz Freire (1998, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Já, o segundo aspecto, *procedimentos atitudinais pertinentes à profissão docente*, relacionado ao indicador *escolha da docência*, permeou a aproximação dos docentes e equipe como um todo e as reflexões sobre os saberes necessários à docência e à escolha da profissão. Esta está relacionada a uma diversidade de relações, circunstâncias e até mesmo coincidências que vão construindo nossas trajetórias e selecionando nossas escolhas. No contexto do ensino superior, principalmente, é que os docentes vão se construindo, na medida em que possuem a possibilidade de se autoconhecer e refletir sobre sua escolha enquanto profissão.

A experiência vivenciada permitiu aos docentes participantes a aproximação de como cada um, a seu modo, aborda questões que estão envolvidas na constituição do “ser docente”, na escolha da profissão” e no “por que ser docente”. Assim, a escrita de si é sempre uma forma de constituir uma representação de si, ou seja, ao escrever sobre si, os docentes registraram as marcas implícitas a uma condição de ser atual. Portanto, vejo que o “ser docente” constitui-se historicamente, ou melhor, o processo em que um sujeito se torna docente é histórico, mesmo sem o pretender, pois como Kramer (1994, p. 199) sinaliza “é no plural que se constitui o singular”.

O terceiro aspecto, *procedimentos atitudinais relacionados às demandas pessoais dos docentes*, referente ao indicador *desenvolvimento da docência* envolveu o próprio desenvolvimento profissional do docente e a reflexão sobre quem somos enquanto profissionais, enquanto humanos e enquanto pessoas. Segundo Nóvoa (1995, p. 145) “as experiências profissionais não são formadoras de si. É o modo como as pessoas as assumem que as torna potencialmente formadoras”.

Dessa forma,

é que é possível pensar que os processos de formação de cada docente é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidade, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio; processo de

aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e o processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e a escola onde trabalha. (NÓVOA, 1995, p. 145).

Ainda, de acordo com Nóvoa (1995, p. 147), “estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade pessoal, que também é uma identidade profissional”. Então, a formação constrói-se por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Além disso, segundo Candau (1997, p. 64),

a formação continuada não pode ser considerada como meio de acumulação (cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Ao mesmo tempo, devemos considerar que dependendo do meio ou grupo no qual estão inseridos, os docentes são influenciados diretamente no seu modo de vida profissional e pessoal:

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir, e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. (NÓVOA, 1995, p. 82).

Por conseguinte, o processo de formação docente, tanto inicial como continuado, pode legitimar e institucionalizar as escolhas. Pensar, portanto, o processo de formação docente passa, a meu ver, pelo pensar o processo de produção de si, articulando a reflexão sobre a sua própria prática.

Analisando a segunda dimensão *pontos a melhorar* dois indicadores importantes foram expostos: *interesses do grupo* e *regularidade das atividades*, que

mostram aspectos relacionados à: *continuidade e periodicidade da formação docente*.

Observemos o que docentes sujeitos da pesquisa assinalaram aos aspectos que poderiam ser melhorados sobre as atividades desenvolvidas a partir dessa primeira incursão:

Docente MPFP: – *Minha sugestão é poder realizar estes trabalhos durante a semana, no turno da noite, para que mais colegas possam participar. Trazer pessoas externas e utilizar filmes também.*

Docente KJL: – *Tivemos um início muito forte, com declarações pessoais íntimas, que parece ter suavizado no decorrer dos trabalhos. Eu achei isso muito interessante, as pessoas abriram seus corações e sua vida, alguns de forma feliz, outros com resquícios de um passado que ainda deixa sulcos profundos. Este trabalho foi muito interessante, mas me pareceu que foi findado devido às colocações. Como sugestão, penso nas colocações em prática em grupo.*

Docente PCM: – *Encontros quinzenais, mais frequentes. Quem sabe uma imersão com a equipe de professores?*

Docente DBP: – *Eu manteria a mesma metodologia, dinâmica e sistemática utilizada.*

O primeiro aspecto, *continuidade da formação docente*, pertinente ao indicador *interesses do grupo*, considera o prosseguimento e a constância de atividades de formação docente, além dos espaços coletivos, que são produtores de culturas nas quais os saberes docente se instituem.

Logo, o segundo aspecto, *regularidade das atividades*, relacionado ao indicador *periodicidade*, diz respeito a encontros mais frequentes, turnos de trabalho e atividades durante a semana, para que mais docentes pudessem participar.

A literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferenciais: o da formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Segundo Cunha (2014, p. 35), “a formação continuada pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como

processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais”.

Assim, a formação continuada passa a ser fundamental para a transformação do docente, pois é através do estudo, da reflexão e do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Ressalta-se que, fica mais difícil o docente mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências.

É importante criar espaços interativos que propiciem a cada docente a expressão e a reconstrução de entendimentos sobre a sua prática, pois a formação docente sempre abrange uma pluralidade de saberes e práticas, principalmente no ensino superior, onde os professores têm uma formação diversificada.

A formação continuada de docentes tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional e que precisa ser significativa para o professor, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

Inegavelmente, é complicado para os processos de formação continuada contemplar as necessidades de todos os docentes, dada a heterogeneidade do grupo.

Em vista, a formação continuada precisa ser encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos docentes, gerando, de certa forma, mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.

Considerando a terceira dimensão, *aprendizagens realizadas*, três indicadores importantes foram pontuados: *estratégias de ensino*, *semelhanças na docência e identidade docente*, os quais revelam aspectos relacionados à: *prática docente*, *identidade profissional e continuidade das aprendizagens feitas*.

Tal dimensão marca, positivamente, a importância do grupo para a ampliação dos sentidos e significados da prática docente e, o pensar sobre novas possibilidades para a sala de aula, além do desenvolvimento da capacidade reflexiva na (re)construção de conhecimentos e da docência, os quais constituem a identidade docente.

Verifiquemos como os docentes sujeitos da pesquisa mencionaram as aprendizagens realizadas sobre as atividades desenvolvidas a partir dessa primeira incursão:

Docente MPFP: – *Este trabalho que está sendo realizado agregou muito na forma como planejo minhas aulas, me faz buscar cada vez mais ideias diferentes e também métodos de ex-professores.*

Docente KJL: – *Estratégias de ensino como estudos de caso, seminário e outras definições que antes eram conhecidas superficialmente agora estão claras e, outro ponto que me chamou muito a atenção foi uma ferramenta que se utiliza do celular em sala de aula, foi muito bom. A partir dos primeiros encontros, tudo o que foi trabalhado está sendo estudado para ser colocado em prática. Alguns dos assuntos vistos já são aplicados e possibilitam uma maior tranquilidade por parte do professor, pois há uma fundamentação.*

Docente PCM: – *As aprendizagens realizadas sobre os trabalhos foram muita reflexão sobre minha prática e uma inquietação muito grande sobre alguns assuntos abordados que eu desconhecia. Senti-me instigada e desafiada a sair da minha zona de conforto. Falo tanto em sala de aula #tbc, então, é preciso tê-la como uma prática constante! Os aspectos que, a partir desses trabalhos eu reconsiderarei na minha prática docente foram questões relacionadas às avaliações e, também, questões relacionadas à metodologia utilizada, em virtude das trocas com os colegas e suas experiências positivas.*

Docente DBP: – *Como somos pessoas, humanas, aprendi que somos muito parecidos e que, no fundo, a justificativa para nossos comportamentos é a mesma – “queremos fazer o melhor”. Reconsiderarei que nem sempre acertamos e que tentando fazer o melhor - erramos. Não somos perfeitos. A partir dos nossos encontros, trocamos experiências pedagógicas que eu coloquei em prática nas minhas aulas. Acredito que me tornei uma pessoa melhor, mais preocupada com o bem-estar comum, mais altruísta. Enquanto nos reuníamos, por vezes, não li os textos sugeridos e cheguei a comentar que acabamos nos comportando como os alunos quando estão sentados em suas carteiras. É um sentimento estranho de irresponsabilidade, parece.*

O primeiro aspecto, *prática docente* relacionado ao indicador *estratégias de ensino*, considera os elementos que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem, além da troca de experiências pedagógicas com os colegas. Nesse

sentido, o foco no processo de ensino não está apenas em “como fazer?”, mas também, em “por que fazer?” e “para quem fazer?”.

Ao utilizar os métodos e dinâmicas de ensino, o docente torna-se o profissional que busca facilitar do processo de aprendizado, ao invés de simplesmente buscar transmitir conhecimento, atendendo à colocação de Mascaretti (1998).

A formação e a prática docente têm sido parte dos temas mais debatidos atualmente em função da tão desejada e necessária obtenção de melhorias o processo de ensino e aprendizagem. Assim, tanto em programas de formação inicial como nos de formação continuada, o desafio renova-se.

As noções de saberes docentes problematizam a própria prática docente e, segundo Alarcão (1996), Nóvoa (1999) e Tardif (2007), superam a dicotomia entre a teoria e a prática, possibilitando a articulação dos diversos saberes na prática profissional. Esta proposta ancora-se na concepção do professor como um profissional prático-reflexivo.

Ao indicar subsídios para a formação de professores prático-reflexivos, Alarcão (1996) propõe que a formação docente seja amparada por três características: a holística, que está ancorada no desenvolvimento do eu articulado à vida cotidiana; a participativa, que promove a construção de saberes por meio da colaboração e da participação, e a descentralizadora, que visa à superação da dicotomia entre a teoria e a prática, centrada na problematização dos saberes experienciais.

Os estudos de Alarcão (1996) expressam concordância com os de Schön (1983), defensor da proposta de que os profissionais precisam questionar as situações práticas para edificar a sua formação. Esta atitude propicia o enfrentamento das novas situações, capacitando os indivíduos a tomarem decisões apropriadas.

Desse modo, a formação de professores centrada na prática e na análise da própria prática tem sido evidenciada como sendo de extrema importância na constituição do ser professor, resultado de todo o processo formativo onde o saber é vital, necessário e indispensável, diante dos novos desafios sócio educativos. O importante papel que o professor exerce no sistema de ensino exige o reconhecimento de que este profissional necessita de uma formação continuada através de capacitação, qualificação, aperfeiçoamento e, antes de tudo, com o

propósito da reflexão inovadora, reelaborando continuamente suas práticas docentes. Além disso, este profissional enfrenta o grande desafio de se consolidar como profissional reflexivo frente às dificuldades e aos obstáculos do cotidiano escolar, em que a base de sua prática é a sala de aula.

Já o segundo aspecto, *identidade profissional*, referente ao indicador *semelhanças na docência*, envolveu questões relacionadas à construção do sujeito enquanto profissional. A dinâmica das atividades realizadas oportunizou perceber e explicitar que a identidade profissional registra-se no jogo do reconhecimento, focalizando o docente na sua relação consigo mesmo e com os outros.

Logo, o terceiro aspecto, *continuidade das aprendizagens feitas*, relacionado ao indicador *identidade docente*, diz respeito às posturas e concepções dos docentes no exercício de suas variadas atividades docentes, além de compreender a construção da identidade docente em sala de aula, seus anseios, e como estão encaminhando a melhoria de sua prática docente.

Tap, citado por Santos (1990), destaca, como aspecto principal do conceito de identidade, o reconhecimento que provém das relações sociais. Para o autor, o indivíduo define-se a partir de como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social. Assim, é importante considerar a identificação como processo precursor da construção da identidade por sugerir um vínculo ou atração, por parte do indivíduo, com algum objeto que esteja “lá” onde ele deseja estar.

Já Gouveia (1993), por sua vez, destaca o processo de identificação como fundamental e até imprescindível para se falar em identidade. Além do exposto no que se refere à construção da identidade, a autora congrega o elemento semelhanças e diferença, que são percebidas entre os parceiros com os quais se compartilha a mesma identidade, e diferenças, que são dirigidas aos outros, que não compartilham tal identidade.

Enquanto o conceito de identidade considera aspectos ligados ao individual, a ideia de identidade profissional leva-nos a pensar em aspectos do social. Segundo Nóvoa (1995), embora por caminhos ora semelhantes, ora divergentes, os seres humanos passam por um processo identitário, chegando a uma construção profissional ou a um posicionamento em suas ações e escolhas didático-pedagógicas.

A construção da identidade profissional, bem como as tramas que levam alguns profissionais a fazer suas escolhas didáticos-pedagógicas, conscientes ou não, reflete diretamente na atuação docente, enquanto sujeitos inseridos no contexto da educação. Dessa forma, os procedimentos pedagógicos e suas consequências nos processos de ensino e de aprendizagem ficaram evidenciados.

Vemos a figura do professor como um profissional que necessita de espaços humanos, de afeto e de ser afetado (ENGERS, 2000, 2006; PEREIRA, 2004, 2007). Para isso, é necessário apenas um tempo, não muito longo, mas suficiente que os elementos proporcionem o encontro com a sensibilização necessária. Creio que o mesmo é possível acontecer em espaços de formação. Igualmente, a formação docente deve ocupar-se com o ser, com a pessoa do professor, com a sua identidade e com o “si mesmo” possível (KAUFMANN, 2001). Um si mesmo que valorize o “si mesmo” do aluno e que busque a (re)construção das aprendizagens. Só assim todo o processo assume sentido, já que a transformação tão sonhada pelos teóricos da educação ainda está longe de acontecer.

Além disso, as práticas utilizadas pelos próprios professores contribuem para o seu aprimoramento como docente, proporcionando uma ação-reflexão-ação a respeito da formação de professores e de seus saberes pedagógicos.

A construção da identidade de um docente é cada vez mais complexa. A busca por aperfeiçoamento é uma prática na maioria das profissões, e não pode ser diferente entre os educadores. Nesta perspectiva, os professores veem-se às voltas com a busca da formação continuada para melhorarem suas práticas, e, neste movimento, o destaque vai para os saberes pedagógicos (TARDIF, 2007) que podem contribuir para a evolução do docente.

Em qualquer área de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão, que o torna capaz de desenvolver todas as suas funções. O referido conhecimento constrói-se na formação inicial e continuada e é aprimorado na prática diária de sua profissão.

A forma com que o indivíduo se relaciona com o outro e o conhecimento de mundo são situações formativas. Assim, considera-se que o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes teóricos e experienciais, que se expressam, portanto, em um saber agir conforme a situação e em conformidade com o contexto do indivíduo (FREIRE, 1998).

A formação profissional é um processo que exige do professor um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, bem como sobre a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se manifestam na instituição e as formas de ensinar e aprender. Masetto (2003) enfatiza que o professor deve ser ativo e comprometido com esta realidade.

O conhecimento do professor não se constrói somente com esses elementos. É preciso que haja, nesse contexto, a construção de saberes que possam servir como instrumento para análise da realidade e compreensão do que há por trás das situações com que se depara no seu cotidiano profissional.

Assim, a construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, como aluno. Pelo contrário, deve ser avaliada, também, através de toda uma história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência social e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas em sala de aula.

O docente precisa acreditar que a própria docência também serve de referência ao ensino, sendo ele o sujeito de sua própria prática, somando sua história, seus valores e seu dia a dia, disso tudo, resulta a sua identidade.

Junges (2006) destaca que a formação, a construção e a percepção da atuação profissional do professor ora é essencialmente reprodutora, ora é extremamente crítica. De uma parte, a formação exige do professor técnica e competência; de outra, requer consciência e criticidade. Acredita-se, assim, que é no espaço dessas contradições que o sujeito vai constituindo sua identidade.

É nesse sentido que a reflexão sobre a prática docente se consolida e faz com que o professor consiga desenvolver seu papel de educador e formador das mais variadas opiniões, conscientizando os jovens para a construção dos seus conhecimentos e de seus direitos e obrigações como cidadãos (Masetto, 2003).

A seguir, apresenta-se o Quadro 2, síntese do apresentado, de acordo com as dimensões, aspectos de análise e indicadores, a partir dos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa que serviram de base para a construção da ETAPA 3 – AVALIAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES deste trabalho.

Quadro 2 – Avaliação do trabalho realizado pelos sujeitos participantes

Dimensão	Aspectos de análise	Indicadores
Pontos positivos	Procedimentos metodológicos	Vivência da docência
	Procedimentos atitudinais pertinentes à profissão docente	Escolha da docência
	Procedimentos atitudinais pertinentes à demandas pessoais dos docentes	Desenvolvimento da docência
Pontos a melhorar	Continuidade da formação docente	Interesses do grupo
	Periodicidade da formação docente	Regularidade das atividades
Aprendizagens feitas	Prática docente	Estratégias de ensino
	Identidade profissional	Semelhanças na docência
	Continuidade das aprendizagens feitas	Identidade docente

Fonte: A Autora (2016).

3.5.4 ETAPA IV: DELINEAMENTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Levando-se em conta as primeiras interações anteriormente descritas e as considerações apontadas na avaliação realizada com o grupo de docentes participantes, reforço a compreensão de que a atual realidade educacional esforça-se para promover mudanças, e que formar é criar condições de questionamento, de experimentação, de reflexão e de transformação dos docentes, buscando a criação de uma cultura reflexiva e crítico-transformadora nos professores e nas próprias instituições.

Diante disso, organizei um programa de formação que alicerça-se sobre os eixos: a) o aluno: estratégias de ensino, aprendizagem; e b) o docente: saberes da docência, considerando as exigências do contexto atual e as dificuldades que o docente encontra no exercício de sua prática. Tais eixos ofereceram as orientações para as atividades de formação, a seguir apresentadas.

Quadro 3 – 2º Cronograma de trabalho

	Data / Horário	Assunto	Local
1ª Interação	17/03/2015 17h30 às 18h40	Texto: SILVA, Rosângela Paulino da. Aprendizagem e Motivação dos Alunos e Jovens Adultos.	Sala 211
2ª Interação	15/04/2015 17h30 às 18h40	Texto: BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência.	Sala 211
3ª Interação	21/05/2015 17h30 às 18h40		
4ª Interação	15/09/2015 17h30 às 18h40	Texto: ENGERS, Maria Emília Amaral, MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior e Aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática.	Sala 211
5ª Interação	29/09/2015 17h30 às 18h40	Texto: CUNHA, Maria Isabel da. O Bom Professor e sua Prática: os procedimentos.	Sala 211
6ª Interação	14/10/2015 17h30 às 18h40	Texto: CUNHA, Maria Isabel da. O Bom Professor e sua Prática: as habilidades.	Sala 211

Fonte: A Autora (2015).

Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os docentes que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas. Porém, é interessante que se possa compreender o que somos como professores, além de como nos sentimos nesta profissão.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Segundo Alarcão (2007), é central, nesta conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Há alguns aspectos que são suscetíveis a propiciar a evolução da formação de professores no campo disciplinar.

O professor não pode agir isoladamente na sua instituição de ensino, pois é neste local, que ele, junto com outros colegas, constrói sua profissionalidade¹⁸ docente. Desta forma, as instituições de ensino têm de ser organizadas de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas.

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. Entretanto, Alarcão (2007) aponta que é necessário também considerar o fator reflexão, uma vez que é grande a dificuldade que as pessoas possuem em colocar em ação os mecanismos reflexivos. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.

Neste trabalho, buscou-se constituir grupos dialogais através dos docentes de todos os níveis de ensino e cursos (técnico, graduação e pós-graduação) da instituição em estudo, com a finalidade de contribuir para a constante mudança na atitude de reflexão da prática docente, almejando a criação de uma identidade docente, além dos desafios da própria formação profissional, através do diálogo construtivo e cooperativo entre os integrantes.

Diante disso, Alarcão (2007) atenta que, em contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância, uma vez que dialogam consigo próprios, com os outros e com a situação.

3.5.4.1 ANÁLISE DA INTERAÇÃO DISCURSIVA NO CONTEXTO DO GRUPO DIALOGAL

Conforme já explicitado no cronograma de encontros anteriormente anunciado, realizei seis interações com o grupo de docentes.

¹⁸ Autores introduzem o conceito de profissionalidade associado à competência. O termo profissionalidade está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais e, geralmente, vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação. Mais informações são discutidas no artigo “Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes, de Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing.

3.5.4.1.1 A 1ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL

A interação do grupo dialogal ocorreu em uma sala da IES, em 17 de março de 2015. Nela participaram: a mediadora do grupo dialogal e oito docentes do nível de graduação.

A mediadora do grupo dialogal iniciou as atividades contextualizando o objetivo do trabalho a ser desenvolvido, realizando intervenções pontuais e informando, também, que fora criado um espaço junto à plataforma de aprendizagem virtual da UNIC Ftec Faculdades – Universidade Corporativa Ftec Faculdades, e que, neste espaço, seriam disponibilizados todos os materiais e sínteses dos trabalhos construídos dentro do grupo dialogal.

A partir da prática docente de cada um dos sujeitos participantes do grupo dialogal e utilizando como texto de referência para reflexão: *“Aprendizagem e motivação dos alunos jovens adultos”*, de Rosângela Paulino da Silva, iniciou-se a discussão, tendo como microcontexto de referência a sala de aula e as vivências dos participantes e outros quadros teóricos de referência pertinentes à temática tratada foram sendo inseridos ao longo dessa primeira interação.

As reflexões iniciaram com alguns questionamentos: *Como as pessoas aprendem? Aprendem da mesma forma? Como ensinar os adultos? Que elementos são motivadores para a aprendizagem de adultos?*

Como não houve uma imediata reação do grupo, neste momento, procurei trazer alguma contextualização:

Mediadora: – *Há quase um século, Vigotski nos dizia que a aprendizagem é resultante de um processo interativo e que considera a existência de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que uma pessoa pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de atingir em colaboração com outras pessoas.*

Ao contextualizar uma possibilidade de compreensão sobre a aprendizagem, levantei a carência de reflexões sobre a aprendizagem do aluno adulto. Com isso, tentei pensar junto com os colegas sobre como poderíamos melhor conhecer os nossos alunos e como eles aprendem. Talvez coubesse a cada um de nós obter pistas para possíveis respostas no cotidiano da sua sala de aula, pois, como diz Leal (2007, p. 5), “os dois maiores desafios talvez sejam o aprender a aprender e o aprender a ensinar”, uma vez que aprender é tecer possibilidades de transformação

de si e do mundo ao redor, estabelecendo prioridades na busca por soluções para as mais diversas questões.

Ao lançar os questionamentos, percebeu-se, através da escuta das discussões realizadas que, de forma consensual, os docentes compreendem que o espaço escolar para o aluno adulto configura-se como um local privilegiado, no qual o aluno vem buscar possibilidades para suprir a sua falta de conhecimento formal. Os professores também percebem, no entanto, que falta às instituições de ensino e a muitos de seus profissionais preparo, especialmente pedagógico, para favorecer a aprendizagem do aluno.

No momento em questão, um dos docentes referiu-se ao conhecimento que todo o docente deve buscar sobre os caminhos que possam propiciar essa aprendizagem para os alunos e autocriticou-se ao dizer:

Docente KJL: – *Eu estava refletindo sobre isso que estamos discutindo e penso que, mesmo que busquemos estes caminhos, nada garante que esse aluno vá efetivamente se engajar em seu processo de escolarização. Porém, o desconhecimento de como ocorre esse processo, certamente, incidirá em uma educação pouco significativa e duradoura.*

É possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações enquanto docentes, descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para determinado resultado, como nos dizem Shön (2000), e Arendt (1971) ao reforçarem que é necessário fazer uma pausa no meio da ação, “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente, porém, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la.

Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável como o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos, ou seja, refletimos-*na-ação*. (SHÖN, 2000).

Ao destacarem que para a aprendizagem do aluno se tornar mais duradoura e significativa, é necessário conhecer os aspectos formadores e constituintes da aprendizagem, os docentes puderam dar-se conta de que é necessário adaptar ou criar um método didático e específico a cada público de alunos, ainda mais no ensino superior. Neste nível há saberes da experiência feitos, uma vez que o

indivíduo nesta etapa acumula variadas experiências de vida, aprende com os próprios erros, percebe aquilo que não sabe e o quanto tal desconhecimento lhe faz falta, analisando criticamente as informações que recebe.

Assim, enquanto docentes em construção, também passamos por um processo de tentativa e erro, porém, as tentativas não se relacionam aleatoriamente umas com as outras. A reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima, como afirma Shön (2000, p. 33).

Segundo Alarcão (2007, p. 41), a noção de um professor reflexivo baseia-se “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

É, portanto na relação com as pessoas e com o pensar sobre o mundo que nos cerca que aprendemos. Nas palavras de Freire, a educação é um processo no qual as pessoas vão se completando ao longo de sua vida. Tendo em mente que o professor é o principal ator (entre outros) na configuração dos processos de ensino e aprendizagem, é preciso concebê-lo, como nos diz Gómez (2001), como um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as características específicas daqueles processos, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo. A partir da reflexão é que podem surgir os processos de significação visando, ampliar a sua compreensão e atuação diante do ato complexo da docência.

Partindo dessa concepção, algo que antecede a ação docente, há algo que acontece durante a ação docente e algo que acontece quando se reflete sobre a ação docente já realizada. Por isso, não basta apenas ter o domínio do conteúdo e de algumas técnicas pedagógicas, é preciso ir além. No entanto, esta visão simplista da prática docente ainda parece ser predominante para a maioria dos professores.

A partir da análise e reflexão da própria prática docente, acredito ser possível levar um grupo de professores universitários a tecer reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. A intenção foi promover, junto ao grupo participante do estudo, questionamentos sobre suas práticas, proporcionando a ampliação da compreensão sobre a complexidade da prática docente, questionando e superando visões simplistas da mesma, através de análise crítica do fazer docente. Em outras palavras, procurei promover a ampliação de sentidos e significados da prática

docente e viabilizar um processo de formação continuada de professores no contexto escolar.

3.5.4.1.2 A 2ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL

A 2ª interação do grupo dialogal ocorreu em uma sala da IES, em 15 de abril de 2015. Nela, participaram: a mediadora do grupo dialogal e dez docentes do nível de graduação.

A dinâmica de trabalho utilizada ocorreu conforme a 1ª interação. Contudo, utilizei como texto de referência para reflexão “*Notas sobre a experiência e o saber da experiência*”, de Jorge Larossa,

As reflexões iniciaram sobre a produção de significado e de sentido sobre as coisas a partir da prática docente de cada um, com vistas a pensar a educação sob a ótica das relações entre ciência e técnica e teoria e prática, mas, também, explorando outras possibilidades, a partir das relações entre experiência e sentido.

Neste momento, explanei aos participantes o cenário que seria comentado na interação:

Mediadora: – *Na leitura realizada, o autor Larossa (2002) refere-se à relação estabelecida entre a ciência e a técnica expedindo uma perspectiva positiva e retificadora, em que as pessoas que trabalham com educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as tecnologias pedagógicas, além de serem partidárias de uma educação como ciência aplicada, ou seja, tecnicista.*

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do professor é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. A metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa conforme diz Schön (1983). Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e de socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular.

Seguindo a contextualização:

Mediadora: – *Além disso, Larossa (2002) refere-se à relação estabelecida entre a teoria e a prática remetendo a uma perspectiva política e crítica, em que as*

peças aparecem como sujeitos críticos, com distintas estratégias reflexivas, com maior ou menor êxito e com práticas educativas concebidas sob uma perspectiva política, além de serem partidárias de uma educação como práxis política, ou seja, crítica. É somente nesse aspecto que têm sentido a palavra “reflexão” e as expressões “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática” e “reflexão emancipadora”.

No entanto, como mediadora mencionei que o texto de referência para reflexão explora outra possibilidade de pensar a educação, a partir da relação estabelecida entre experiência e sentido, remetendo a uma perspectiva em que as palavras produzem sentido e criam realidades, funcionando como potentes mecanismos de subjetivação.

Em todos os casos apresentados observei o interesse dos sujeitos participantes do grupo dialogal para a reflexão sobre a temática abordada e troca de experiências.

No momento em questão, um dos docentes explorou o texto realizando a seguinte observação:

Docente DBP: – No texto lido, podemos perceber que as palavras determinam nossos pensamentos porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, como nos diz o autor estudado. Refletindo sobre isso, é assim que ensinamos, utilizamos as palavras e a nossa experiência para dar sentido aos problemas e situações que encontramos na sala de aula.

Leiamos a posição de outros docentes:

Docente FAS: – O autor do texto nos diz que “O homem é um vivente com palavra” isso significa dizer que todos nós, docentes e alunos, temos a ver com a palavra e, quando fazemos, correlacionamos as palavras com as coisas, situações, exemplos, damos sentido aos nossos pensamentos.

Docente MPFP: – Eu estava refletindo sobre isso que estamos discutindo e penso que, as palavras têm a ver com como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos são o modo como agimos em relação a tudo. Assim, conseguimos dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

A mediadora, que, ao longo desta interação, não interveio, deixando os docentes falarem livremente e discutir as suas opiniões, ressaltou, então, que, na educação, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, as

palavras apoiam o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos e o que sentimos, ou seja, são o modo como agimos em relação a tudo isso. Assim, os atos de conhecer na ação e reflexão na ação entram em experiências de pensar e fazer que são compartilhadas por todos, uma vez que o processo de conhecer na ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado. Dele compartilha uma comunidade de profissionais, conforme Schön (2000), quando nos diz que a nossa visão do conhecimento profissional afetará em muito nossas interações.

Além disso, a mediadora interrogou: *E sobre a outra parte dessa relação, a experiência, quais foram as reflexões realizadas?*

Segundo Larossa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. A cada dia, se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Ao refletir sobre como e de que forma evoluir as práticas pedagógicas, percebemos que muitos aspectos da formação do professor precisam ser mais aprofundados e definidos para que possamos sofrer uma intervenção.

A mediadora, então, recorreu a conceitos do texto de referência para manter aberta a reflexão, com base na observação de cada sujeito participante do grupo dialogal.

Mediadora: – *O autor do texto em questão refere-se à experiência organizada sob quatro óticas distintas e a destruição da experiência. O primeiro ponto de vista aborda que a informação não é experiência, ou melhor, a informação não deixa lugar para a experiência; ela só faz cancelar as possibilidades de experiência. É necessário separar o saber da experiência da informação, ou seja, o saber das coisas. Colegas, quais reflexões foram produzidas?*

Eis as palavras de dois dos docentes referindo-se à primeira ótica da experiência, que autocriticaram-se ao dizer:

Docente FAS: – *Vivemos uma ênfase contemporânea da informação, em que temos que estar informados. Sabemos de muitas coisas. A grande maioria das pessoas possui dados e consegue evolucionar esses dados para informações; porém, poucos conseguem transformar essas informações e construir um conhecimento, e, mais além do que isso, transcender ao estágio de sabedoria sobre algo. Podemos visualizar isso nas nossas salas de aula, onde nossos alunos sabem*

muitas coisas, porém, com tudo o que aprendem, nada os sucede ou os toca no sentido de como o autor estudado define “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca”.

Docente LHO: – Estamos na “sociedade do conhecimento” ou “sociedade de aprendizagem”, mas é irônico, pois nos deparamos com uma “sociedade da informação”. É muito curioso como as pessoas trocam o termo conhecimento e aprendizagem sob a forma de informação, e mais absurdo ainda é perceber que as pessoas pensam como se aprender não fosse outra coisa senão adquirir e processar informação. Assim, é frustrante pensar na conclusão que o autor estudado nos traz, pois ele menciona que “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível”.

Mediadora: – Isso que o professor está comentando vem para introduzir a próxima ótica da experiência, pela qual o autor do texto nos diz que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O que pensam sobre isso?

Docente FAS: – Como eu mencionei anteriormente, por vivermos uma fase da informação, em que é uma obrigação estarmos informados, também temos que ter uma opinião sobre algo, e me parece, por alguns momentos, que, assim como a informação, a opinião se faz necessária, pois se você não tem uma opinião, não tem uma posição própria sobre algo. Refletindo sobre o que o autor do texto aborda, isso anula as possibilidades de experiência, uma vez que faz com que nada nos aconteça e isso nos traz uma ideia equivocada, muitas vezes, nas nossas salas de aula, sobre a aprendizagem. Se analisarmos, isso tudo é demasiado complexo e sistêmico.

Segundo Gómez (1995), o êxito profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica. Essa capacidade, também denominada conhecimento prático, é analisada por Schön (2000) como um processo de reflexão na ação ou como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

Cabe ressaltar que, através da escuta das discussões realizadas, é importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual; ela implica na imersão consciente do indivíduo no mundo da sua experiência. Como nos diz Gómez (1995), a reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um

conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Mediadora: – *Ainda, o autor do texto nos diz que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo; assim, podemos perceber que a velocidade da informação e o que ela provoca (a falta de reflexão e conhecimento) são inimigas da experiência.*

Neste momento, um dos docentes empreendeu a seguinte observação:

Docente ACFR: – *Realizando a leitura do texto e ouvindo as discussões dos colegas, estou cada vez mais convencida de que a escola, alguns aparatos educacionais e o sistema educacional também funcionam cada vez mais para inviabilizar que alguma coisa aconteça, pelo funcionamento perverso, generalizado e acelerado da informação. Não temos mais tempo para nada e usamos isso como um valor, uma mercadoria.*

É preciso reconhecer que, no momento em questão, os sujeitos participantes do grupo dialogal ficaram pasmos com a reflexão alcançada e buscaram produzir sentidos distintos para não assumir como verdade única a observação realizada.

Mediadora: – *Por fim, o autor do texto nos diz que a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho e, este ponto, não que os demais não tenham sido importantes, mas este ponto de vista confunde a experiência com trabalho. Que reflexões tiveram sobre isso?*

Docente KJL: – *Com o avanço da leitura e de nossa discussão me dou conta do quanto temos que aprender, e isso é realmente difícil, distinguir experiência e trabalho, uma vez que para o mercado de trabalho a experiência é o trabalho, é o saber que vem da prática e se converte em valor de troca. Nunca havia parado para refletir sobre isso e, realmente, concordo com o professor FAS quando ele menciona a elevada dimensão e complexidade do que estamos discutindo aqui.*

Então, outro docente referiu-se ao acontecimento do ponto de vista da ação e autocriticou-se ao dizer:

Docente MPFP: – *Para que isso ocorra, é necessário um gesto de interrupção que é quase impossível nos tempos em que vivemos. Se já é difícil para nós, que estamos tendo a oportunidade de refletir e perceber isso, imaginem para nosso aluno? Dizer que é necessário suspender o juízo, cultivar a atenção, parar para escutar, parar para pensar é uma grande pretensão e seria um salto quântico na evolução, enquanto indivíduos que somos.*

O diálogo entre os docentes é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individualmente podem ser úteis para a aquisição e conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Já práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores, conforme Nóvoa (1995).

Diante disso, a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente, em que o importante é valorizar os paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como atores na implementação de ações e políticas educativas. É importante acrescentar, também, que os movimentos individuais precisam ser solidificados por ações institucionais contínuas que favoreçam a qualificação docente.

3.5.4.1.3 A 3ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL

A 3ª interação do grupo dialogal ocorreu em uma sala da IES, em 21 de maio de 2015. Nela, participaram: a mediadora do grupo dialogal e dez docentes do nível de graduação, dando continuidade à discussão e reflexão sobre o texto de referência da 2ª interação.

A discussão iniciou resgatando a 2ª interação realizada pelo grupo dialogal a qual abordou o pensar a educação a partir da relação estabelecida entre experiência e sentido e as reflexões sobre a experiência organizada sob quatro óticas distintas e a destruição da experiência.

A partir disso, as reflexões iniciaram sobre o sujeito da experiência, com vistas a pensar nele como algo como um território de passagem, uma travessia, onde o que acontece afeta o sujeito de algum modo, produz marcas, efeitos e deixa vestígios.

Na ocasião, explanei aos participantes:

Mediadora: – *Continuando a leitura realizada, o autor Larossa (2002) alega que*

o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos e, em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade e por sua abertura. (LAROSSA, 2002, p. 19).

Ao contextualizar o sujeito da experiência, lembrei o início das reflexões sobre a passividade e a receptividade, como uma disponibilidade fundamental e como uma abertura essencial para o sujeito da experiência.

Segundo Larossa (2002),

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”, por isso é incapaz de experiência aquele que põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova, com a qual se relaciona antes de tudo com a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente e contingente.

Neste momento, um dos docentes explorou a seguinte observação:

Docente LHO: – *Prosseguindo com a leitura do texto, fica evidente que a experiência impregna em sua extensão as palavras travessia e risco, uma vez que para que haja uma experiência, devemos querer fazê-la, vivê-la, nos submetemos a algo, e, desta forma, podemos ser transformados. Nós estamos vivendo uma experiência aqui, e, sem sombra de dúvidas, ela está nos modificando no decorrer do tempo, pessoalmente e profissionalmente.*

Existe um outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou

que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LAROSSA, 2002).

É necessário ressaltar que as situações que os docentes são obrigados a enfrentar e resolver apresentam características únicas, exigindo um profissional competente, que possua capacidade de autodesenvolvimento reflexivo. Contudo a lógica da racionalidade técnica se opõe, ou mesmo se impõe, quase sempre, ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Assim, é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação docente, constituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação podem revelar-se úteis e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua, uma vez que toda a formação é um processo de (trans)formação.

Mediadora: – Ainda, o autor do texto nos fala sobre o saber da experiência. O sujeito da experiência possui uma força expressada em forma de saber e em forma de práxis. Ocorre que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Surgiram reflexões sobre essa espécie de mediação entre ambos?

Docente DBP: – Penso que o saber da experiência, pelo que compreendi é como vamos respondendo ao que vai nos acontecendo ao longo da vida e o modo como damos sentido aos acontecimentos. É o sentido ou não do que nos ocorre, é um saber pessoal, relativo e muito subjetivo, por ser particular de cada um.

Docente KJL: – É como ocorre conosco em sala de aula, algumas vezes os acontecimentos são os mesmos, são comuns, mas para cada um de nós a experiência será singular e, de certa forma, irrepetível.

Imprescindível se faz afirmar que as reflexões aqui desenhadas articulam-se com o escopo mais amplo, ou seja, a formação de docentes. Em suma, todo o caminho até aqui percorrido justifica-se na convicção de que a formação docente requer uma sólida formação humana.

Rodríguez¹⁹ (1995) identifica uma crescente valorização da reflexão na formação e no desenvolvimento profissional. São múltiplos os textos e diversas as políticas sobre formação de professores que têm acentuado a promoção da reflexão. Isso implica pensar todas as dimensões organizativas da escola e as curriculares e pedagógicas para viabilizar a formação de professores como “profissionais críticos e reflexivos”.

Concebendo o professor como profissional reflexivo e investigador de sua prática, é preciso reafirmar a necessidade de formar profissionais que analisem suas ações, decisões e resultados, como meio de instrumento de desenvolvimento profissional, através do qual pode-se tornar explícitas suas conjecturas sobre ensino.

3.5.4.1.4 A 4ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL

A 4ª interação do grupo dialogal ocorreu em uma sala da IES, em 15 de setembro de 2015. Nela, participaram: a mediadora do grupo dialogal e quatro docentes do nível de graduação.

Para esta interação utilizei como texto de referência para reflexão: “*Educação Superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática*”, de Maria Emilia Amaral Engers e Marília Costa Morosini. As reflexões iniciaram sobre as competências necessárias para que os docentes e alunos possam enfrentar de modo inovador e criativo a sociedade do conhecimento e da globalização e alguns desafios facetados pela educação.

Neste momento, a mediadora do grupo dialogal, contextualizou aos participantes:

Mediadora: – *Na leitura realizada, as autoras Engers e Morosini (2006) buscam compreender o porquê de, ao longo dos anos, a educação superior estar sendo vista separadamente dos demais níveis de ensino e, conseqüentemente, até os dias atuais, não ter conseguido atender ao previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Além disso, podemos visualizar no texto alguns dados da realidade da educação brasileira apontando grandes desafios da educação relativos ao acesso, permanência, fluxo e conclusão de alunos no ensino, além da qualidade do ensino.*

¹⁹ As reflexões mais intensas se deram com base nas leituras de autoras que dialogam Zeichner e discutem com Schön a formação de professores no artigo “Professor reflexivo? Apontamentos para o debate, de Junot Cornélio Matos.

Assim, sabendo que a educação superior indica um sistema de expansão, principalmente na rede privada, em cursos e alunos matriculados, pela diversificação dos diferentes tipos de instituições de ensino superior, embora uma temática muito relevante, que não se constitui no foco desse texto, devemos considerar essas questões pela estreita ligação com a qualidade do ensino e aprendizagem. Neste contexto, como organizar momentos entre nós, docentes, e os alunos de forma a promover as competências para os desafios futuros a serem confrontados?

Eis as palavras de um dos docentes, que empreendeu a seguinte observação:

Docente DBP: – No meu entendimento, a aprendizagem se efetiva com a colaboração dos envolvidos. Cabe a nós, docentes, cada vez mais, inserir conhecimentos no contexto em que nossos alunos estão inseridos e avistá-los como seres integrais, ou seja, na sua totalidade.

Freire (1998) enfatizou que é importante para o professor ter autonomia no seu trabalho; ser um pesquisador crítico-reflexivo sobre a sua prática à luz da teoria que utiliza; ser autêntico, estético e ético; ser flexível e criativo; ser aberto às transformações e ao diálogo; trabalhar encarnado no exemplo; aceitar riscos e assumir-se como profissional; e criar condições para que o aluno encontre os seus caminhos e possa, engajar-se em experiências, assumindo-se como um ser social.

Avançando em outras realidades, encontramos Maturana e Varela (1995), com uma visão biológica, pela qual discutem a autopoiese, reforçando a ideia de que o estudante é motivado à sua auto-organização, como necessidade vital. Para tanto, o professor precisa estar preparado para auxiliar os alunos a desenvolver atividades no sentido de auto-organização. Para eles, a aprendizagem pressupõe uma organização vital.

No referido momento, um dos docentes explorou o texto realizando, a seguinte observação:

Docente FAS: – No texto lido, as autoras mencionam o autor Morin que aponta os sete saberes necessários à educação do futuro e considera uma visão de aprendizagem compreensiva e cooperativa, engajada em um processo complexo. Me chama muito a atenção o fato da valorização do ser humano e a humanização da educação, além da educação com uma visão holística, em que a parte está no todo como este está, de certo modo, na parte, e a questão do engajamento do corpo docente de áreas diversas do conhecimento na busca pela inter, multi e transdisciplinaridade do conhecimento. Aqui mesmo, neste momento, podemos

visualizar uma ecologia de saberes, uma pluralidade singular, e isso deve ser valorizado, temos que buscar a promoção de mais momentos como estes entre nós, mas também em nossas salas de aula, estratégias de ensino compartilhadas, trabalhar por projetos.

Convém abrir um parênteses para dizer o quão importante é refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e buscar meios adequados para ajudá-los a superar problemas, e de forma progressiva, transferir ao educando o controle de sua aprendizagem. A formação favoreceu a consciência disso pelos professores.

Freire (1998, p. 38) defende que ensinar pressupõe aprender, defende que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência. O aprendizado docente e a construção de específicos saberes profissionais passam por toda sua trajetória de vida”. Não é por acaso que nos tornamos professores; e muito menos; que nos direcionamos a este ou aquele campo de conhecimento.

A concepção de saber docente e de prática pedagógica reflexiva desafia o professorado a, de um lado, possuir uma atitude investigativa e crítica em relação à sua prática e aos conhecimentos produzidos e, de outro a se contituir, juntamente com os outros colegas, em responsável pela produção de seus saberes.

A formação docente não pode mais continuar a dicotomizar; ela precisa articular a teoria e a prática do ensino e promover atividades que contribuam para a formação do professor-pesquisador em uma perspectiva de formação contínua, em que a reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas possa ocorrer ao longo de todo o processo. Uma formação na qual se destaque o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor.

3.5.4.1.5 A 5ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL

A 5ª interação do grupo dialogal ocorreu em uma sala da IES, em 29 de setembro de 2015. Nela participaram: a mediadora do grupo dialogal e quatro docentes do nível de graduação utilizando como texto de referência para reflexão: “*O bom professor e sua prática: os procedimentos*”, 2012, de Maria Isabel da Cunha.

A contextualização iniciou sobre o trabalho de pesquisa da autora a ser estudada, buscando perceber o fazer do bom professor. Assim, a discussão iniciou a partir dos procedimentos observados.

A necessidade sentida de desvendar o cotidiano do professor vem da hipótese de que esta é uma forma de construção de conhecimento. O objeto de estudo é o conhecimento que dirige a conduta na vida diária, sendo, pois, necessário começar pelo esclarecimento desta realidade. Trata-se de um empreendimento que “embora de caráter teórico, engrena-se com a compreensão e uma realidade que constitui a matéria da ciência empírica da sociologia, a saber, o mundo da vida cotidiana” (Berger & Luckmann, 1978, p. 35).

A vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor. Trata-se de tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que ideias vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive, como nos diz Cunha (2012).

Assim, estudar o professor como ser contextualizado é de fundamental importância, pois é o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho.

Eis as palavras de um dos docentes explorando o texto:

Docente PCM: – *Me chamou muito a atenção na leitura realizada que as instituições de ensino utilizam como estratégia de ensino aulas compartilhadas, e isso me fez recordar do semestre anterior, quando você (mediadora) propôs que uma das minhas disciplinas fosse abordada de forma compartilhada com outro colega. E foi muito boa a experiência de trabalhar desta forma, pois percebi que algumas habilidades que eu não possuía o outro colega tinha, e vice-versa. Isso foi enriquecedor para a turma e para mim, pois também éramos de áreas do conhecimento diferentes, abordando uma única disciplina, com perspectivas distintas, porém, interligadas.*

Vejamos falas de outros docentes:

Docente DPB: – *Para mim, o texto foi muito agradável de ler. Não que os anteriores não tenham sido; porém, neste tive a sensação de estar dentro do texto, de me reconhecer enquanto docente, trabalhando dessa forma. Fui até olhar no meu plano de ensino, no roteiro de desenvolvimento, qual era o procedimento que eu mais utilizava, e me surpreendi ao visualizar que não há uma aula em que eu não tenha previsto a aula expositiva dialogada. Fiquei chocada! Nunca havia parado para pensar sobre isso.*

Docente MPFP: – *Assim como a colega, para mim o texto também despertou curiosidade e me reconheci trabalhando dessa forma, enquanto docente. Aliás, mais ainda, pois muitas vezes resgato métodos de ex-professores meus para aplicar em sala de aula.*

Para Arroyo (2011), problematizar a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens dos professores que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam.

A preocupação por encontrarmo-nos como profissionais competentes em um campo do conhecimento vai e volta, nos depoimentos e reflete a procura da identidade coletiva e pessoal.

Mediadora: – *Quando a autora menciona no texto “tenho a impressão até de que os professores criam um certo sentimento de culpa se não são eles que estão em ação, isto é, ocupando espaço com a palavra na sala de aula”, o que pensam? Possuem esse sentimento, concordam, discordam?*

Neste momento, um dos docentes referiu-se à aplicação e utilização da aula expositiva e autocriticou-se ao dizer:

Docente FAS: – *Eu achei interessante a leitura do material e o que a autora escreveu sobre a observação realizada; o grande problema nisso é que há muitos professores que não têm as condições de fazer essa aula expositiva, que não estão preparados, e isso, na verdade, faz com que os alunos se retraiam, exceto aqueles que, eu sempre digo, têm um percentual que não adianta. Podemos colocar o papa para dar aula que não vai adiantar, tem um grupo que não entende essas relações. Todo o grupo social é assim, mas, para essa maioria que temos aí, a aula expositiva é fundamental, o aluno quer saber a grande verdade é o aluno quer saber se o professor sabe alguma coisa que ele não sabe ou não, eu penso assim.*

Docente MPFP: – *A partir dessa leitura e das nossas discussões penso que algumas vezes tentamos empreender em sala de aula estratégias de ensino modernas, “inovadoras”, como queiram chamar, para suplantar as estratégias tradicionais, porque nos dizem que devemos “evoluir”, porque a todo momento ouvimos que estratégias de ensino antigas são contraproducentes e deveríamos aboli-las. Porém, será que, com o perfil de alunos que temos atualmente em nossas salas de aula, devemos mesmo abandoná-las, ou será que a reflexão que devemos fazer é sobre a forma como elas devem ser aplicadas? Me questiono muito sobre*

isso quando ouço falar sobre essa estratégia de ensino, pois eu sou um defensor da aula expositiva e isso me incomoda profundamente.

Docente FAS: – *Os professores no mundo de hoje têm certas reticências, certos medos de não ser modernos, isso está nítido e você percebe isso. Outra questão é, que os professores, de uma maneira geral, pecam muito, quando um determinado aluno dentro da sala de aula faz um questionamento, uma pergunta; normalmente, ele se dirige com a sua resposta àquele aluno que fez a pergunta, ele não socializa a pergunta, gerando os grupos que ficam na razoável bagunça. Então, estes são alguns males que a própria autora levanta. Socializar a pergunta, valorizar a pergunta. Nós temos as nossas limitações, mas nós procuramos exacerbar aquelas que nós somos capazes, isso é natural do ser humano. Mas tem algumas coisas básicas na aula expositiva que é possível fazer e não se faz.*

Freire e Guimarães (1982), em seus diálogos sobre o *Mal não está na aula expositiva*, nos dizem que

a impressão que possuem é a de que o mal não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou a professora fazem, e sim, na relação educador educando, onde o educador se considera o exclusivo educador do educando, rompendo ou não aceitando a condição fundamental do ato de conhecer, que é a da sua relação dialógica, ou ainda, na relação em que o educando transfere o conhecimento, considerando o educando como não-portador desse conhecimento. (FREIRE e GUIMARÃES, 1982, p. 111, grifo nosso).

Possivelmente, os estudantes, conforme os estudos realizado por Cunha (2012), estão condicionados a ter um tipo de expectativa em relação ao professor. Em geral, ela se encaminha para que o professor fale, “dê aula”, enquanto ele, o aluno, escuta e intervém quando acha necessário.

Daí, pode-se inferir que,

o fato de se achar na condição de ouvinte é confortável ao aluno, porém, caberá ao docente conduzir a aula expositiva, despertando a criticidade do educando para acompanhar o discurso que ele está realizando, ou seja, a aula expositiva deve ser desafiadora e reflexiva, proporcionando ao aluno o desvelar do discurso, constituindo assim uma relação sujeito-objeto-sujeito. (FREIRE e GUIMARÃES, 1982, p. 114).

É interessante, ainda observar o fato de os docentes destacarem situações e reforçarem influências, uma vez que estas possuem muitos significados, e aparentes contradições que podem ser exploradas com fins pedagógicos. Percebe-se que os docentes, quando relatam fatos vividos, reconstroem suas trajetórias percorridas, dando-lhes novos significados.

Por essa razão, refletir sobre a própria ação e ir além das dificuldades que as instituições de ensino, muitas vezes, colocam deveriam ser condições para o trabalho docente, uma vez que o exercício da docência é produtor de saberes, e configura-se como um espaço privilegiado de formação continuada.

3.5.4.1.6 A 6ª INTERAÇÃO DISCURSIVA DO GRUPO DIALOGAL

A 6ª interação do grupo dialogal ocorreu em uma sala da IES, em 14 de outubro de 2015. Nela, participaram: a mediadora do grupo dialogal e quatro docentes do nível de graduação. No entanto, para esta interação, utilizei como texto de referência para reflexão “*O bom professor e sua prática: as habilidades*”, 2012, de Maria Isabel da Cunha, continuando a discussão e reflexão iniciadas na 5ª interação.

As reflexões buscaram constatar as habilidades de ensino que os “bons professores” apresentam.

Neste momento, esbocei aos participantes:

Mediadora: – *Na leitura realizada, a autora reúne em categorias as habilidades de ensino apresentadas pelos bons professores: a) habilidades relacionadas à organização do contexto da aula; b) habilidade de localização histórica do conteúdo; c) habilidades de incentivo à participação do aluno; e d) habilidades relacionadas ao trato da matéria de ensino, evidenciando na pesquisa realizada coerência entre o que os docentes descrevem que fazem de sua prática pedagógica e o que realmente acontece na sala de aula. O que podemos pensar sobre isso?*

Eis as palavras de um dos docentes empreendendo sua observação sobre o texto:

Docente FAS: – *Eu me lembro, desde a escola técnica, quais eram os melhores professores pra mim, aqueles que faziam, e a autora diz isso no texto, aqueles que faziam as sínteses no quadro, escreviam no quadro. Atualmente, nós os professores, de uma maneira geral, achamos vergonhoso escrever no quadro. Os*

alunos anotam, e enquanto eles estão anotando, eles estão aprendendo a escrever. Eu sempre parto do princípio de que se o professor não abordar determinado tema, o aluno não participa do tema, eles não irão atrás, não vão aprender, e você tem que dar o start inicial, tem que instigar o aluno. Eu tenho a “ceticidade” de perguntar em determinados temas, “Vocês já tinham ouvido falar nisso? Sejam sinceros com vocês mesmos, não precisa ser comigo, mas com vocês”, e a autora do texto diz isso, ela dá esse sentido no texto.

Dizem outros docentes:

Docente DPB: – Com relação ao texto lido e às habilidades relacionadas, e resgatando a discussão do nosso encontro anterior sobre a aula expositiva, eu fiquei pensando que fica confortável, muitas vezes, tanto para o professor, quanto para o aluno, ou melhor, para a maioria dos alunos, que tudo esteja na mão do professor, e eu não estou dizendo que tenha que ser assim, pois eu não concordo, mas me passa que assim é mais confortável, pois o aluno não precisa falar, não precisa pensar, não precisa estabelecer as relações.

Docente MPFP: – Até um certo ponto, eu penso que ele se sente confortável, mas, em algum momento o aluno vai se sentir incomodado por ser sempre desse modo, em que não exista um ambiente de incentivo à participação, e o estabelecimento de um diálogo. Eu falo por mim quando eu ia para a aula e o professor não conseguia estabelecer um diálogo com a turma, chegava uma altura do semestre em que eu não aguentava mais. Assim, penso que, talvez, essa seja a habilidade mais difícil de ser desenvolvida pelos professores.

É preciso compreender o conteúdo das representações que o docente faz sobre a sua prática pedagógica, pois só assim será possível intervir nela. Esta compreensão precisa estar situada em uma certa realidade da qual o docente sofra e na qual exerça influência. Portanto, quando o docente compreende a importância do seu trabalho, inicia uma transformação à sua ação.

Gómez (1995), nos diz que aprende-se fazendo e refletindo *na e sobre a ação*. Desta forma, ao discutirem sobre as experiências vivenciadas na sala de aula, percebe-se que os docentes se dão conta da importância da reflexão sobre suas práticas e que uma mudança mais abrangente só se fará quando forem alteradas suas próprias atitudes a partir das reflexões realizadas.

Segundo Arroyo (2011) entre as metodologias de requalificação de professores espalha-se a reflexão sobre a prática, a tematização da prática ou, a

partir do que os professores fazem levantar temas, a reflexão sobre eles, para estudar e teorizar, para redefinir práticas, para reaprender a fazer.

Tornar o professor reflexivo é ampliar o olhar sobre os processos formadores dos docentes, tendo em vista que a formação acontece na totalidade de práticas e, sobretudo, no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam. Com esse intuito, provocar, incentivar uma dinâmica inovadora no coletivo de uma instituição de ensino é uma boa estratégia de qualificação dos docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propus-me, com este TC, a compreender caminhos e estratégias que os gestores de curso podem construir para qualificar a prática docente. Minha intenção não foi julgar a prática destes profissionais, embora problematizar mitos e verdades sobre as estratégias de ensino-aprendizagem fosse um dos objetivos específicos desta pesquisa.

As motivações e ensejos que levam um profissional liberal a se interessar pela docência são diversas. Como houve uma identificação com a docência, estes profissionais trataram de construir um caminho que lhes desse sustentabilidade e segurança para atuar. Tomaram tanto exemplos positivos quanto negativos de seus professores para balizarem suas escolhas e caminhos iniciais. Participaram, sempre que possível, dos momentos de formação continuada da instituição e valorizaram muito tais oportunidades, relatando que as reflexões provocaram mudanças nas metodologias e estratégias que utilizavam. Assim, os momentos de formação foram importantes, principalmente, para os profissionais que não tinham nenhuma experiência e tampouco formação pedagógica.

Os docentes demonstraram que, nas suas trajetórias, enfrentaram a complexidade da prática educativa e foram construindo, cada um deles, o seu modo de ser professor. A ruptura com posturas e práticas pedagógicas tradicionais geralmente acontece a partir de desafios, evidenciando que a inovação ocorre com uma mudança de concepção de aprendizagem e de postura diante do ensino.

Trata-se de pessoas que evidenciaram prazer em atuar como docentes, procuraram estar atualizadas e ter o domínio do conhecimento que ministram, buscando caminhos para estabelecer um clima agradável de confiança e de corresponsabilidade no processo de ensinar e aprender com os alunos, além de aprender com as experiências práticas do cotidiano. São profissionais que reconhecem que o conhecimento e a possibilidade de desenvolvimento do ser humano são inesgotáveis e que, por isso, preocupam-se em qualificar-se.

Neste estudo, percebi que tudo se congrega no que mobiliza o docente em sua interminável construção. Também, dou-me conta de que realmente não é fácil escrever e o quanto foi árduo chegar até aqui, ao mesmo tempo em que percebo que este momento não é o final, mas o começo e o desejo de aprender mais e com

maior intensidade tudo o que esta experiência provocou nesta caminhada que empreendi.

A conclusão de uma pesquisa é sempre transitória, pois traz consigo demarcações e proporciona possibilidades. Certamente, ela traz novos questionamentos e sua condição pedagógica estimula ao diálogo com novos estudos, é esta esperança que me move.

Os caminhos percorridos por todos que atuam com a formação docente, embora sejam permeados por entraves e contradições, também são acompanhados por ensinamentos e aprendizagens recíprocos, pois, como nos diz Broilo (2015, p. 235) citando Larossa, “o professor, o que dá a lição, é também o que se entrega na lição”, exigindo dos docentes uma cumplicidade no aprender, no cotidiano, onde se mostram as dificuldades e as diferenças.

O desafio de trabalhar com docentes do ensino superior, na sua grande maioria, profissionais liberais, tem me mostrado que temos muito a aprender juntos. Reforço o que já acreditava, mas, defendo com mais convicção, a partir deste estudo, a importância de nos problematizarmos e, ao mesmo tempo, provocarmos reflexões críticas; pensarmos sobre nossas práticas em conjunto, recuperando-as e ressignificando-as; e a certeza de que somos sujeitos de nossas próprias histórias. Acredito que isso nos responsabiliza como formadores, mas não pode se reduzir a ações individuais; nossas instituições precisam favorecer espaços sistemáticos, contínuos, e não só pontuais, de reflexão. Por isso, defendo Programas de Formação Docente que contemplem as necessidades docentes, mas que sejam provocadores de reflexão, desestabilizadores do posto, provocadores de uma cultura docente reflexivo/colaborativa.

Não há um modelo de formação docente ideal, mas é fundante ouvir os sujeitos que sofrerão o processo formativo, e com eles, avançar em direção à concepções e ações mais qualificadas.

O estudo procurou delinear um programa de formação docente descentralizado, mas com intencionalidades claras de acompanhamento das ações.

Resgatar a docência humana tem sido um desafio constante que tem exigido sensibilidade e discernimento, ética e emoção, características que passam a ser fundamentais para trabalhar com o docente e no trabalho docente (Forster, 1999). Os professores participantes do estudo revelaram o desejo e a necessidade de se tornarem profissionais prático-reflexivos e, mostraram-se preocupados com a

aprendizagem do aluno e questionadores de sua própria prática pedagógica, especialmente no que se refere à relação afetiva e respeitosa com os alunos e colegas. Também mostraram-se curiosos por melhor compreender como ocorre a aprendizagem dos alunos e a sua própria, adulto que ensina e aprende ao mesmo tempo.

Considerando que se buscou, nesta pesquisa, construir estratégias de gestão que visassem ao desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo de minha equipe de docentes, buscando significar a aprendizagem dos alunos e qualificando, desta forma, minha prática enquanto gestora educacional, posso dizer, pelo já posto até aqui, que, cumpri, em parte, o proposto. Talvez tenha sido ambiciosa demais, mas, sem utopias não se avança, especialmente em Educação. Não consegui coletar objetivamente dados com os alunos para que pudesse afirmar que essas experiências de formação vividas pelos professores tenham interferido na qualidade das suas aprendizagens. Todavia, deparei-me com profissionais satisfeitos com os encontros, entusiasmados em dar continuidade aos mesmos e que experimentavam em suas aulas muitas das metodologias e reflexões vividas na formação. Isso fez com que eu refletisse, também, constantemente, sobre a minha prática pedagógica, não apenas na condição de docente que atua em sala de aula, mas também no cargo de gestora de cursos na instituição. Aprendi muito com a experiência; de uma etapa a outra da pesquisa, fui crescendo e, estudando cada vez mais, para poder levantar questões que envolvessem os colegas. Em alguns momentos penso que consegui fazer isso melhor, do que em outros, mas, também aprendi que o conhecimento é inconcluso e que preciso, cada vez mais, me preparar para poder desempenhar o papel de gestora de pessoas.

Ainda, de acordo com a análise das interações realizadas, percebe-se que a experiência profissional constitui-se em fonte de aprendizagem sobre o trabalho docente, assim como auxílio para o enfrentamento das dificuldades surgidas no dia a dia, o que evidencia que a formação continuada é valorizada pelos participantes deste estudo.

Por fim, cabe ressaltar que a construção e investimentos em setores pedagógicos nas instituições são indispensáveis. Nem sempre as instituições possuem trabalhos de assessoria pedagógica para dar apoio aos docentes, responsabilidade que recai sobre o gestor de curso, que assume a capacitação docente e a promoção de atividades que visem a melhorar a formação pedagógica

de suas equipes. Talvez este trabalho pudesse ser melhor articulado, para que os coordenadores de curso possam ser melhor apoiados. Ao afinal, restam as questões: quem forma o formador? E onde se forma?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I., **Profissionais reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALEXANDRE, N. M. C., COLUCI, M. Z. O.. **Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas**. Revista Ciência & Saúde Coletiva 16 (7): 3061 – 3068 (2011). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n7/06.pdf>. Acesso em: 31 out. 2014.

ANASTASIOU, L. G. C., ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: SC: UNIVILLE, 2004.

ARROYO, M. G.. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Tese (Titular) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ATTA, D.. **O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar**. Revista do CEAP, Salvador, ano 10, n. 36, p. 19-29, mar-maio, 2002.

BEHRENS, M. A.. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: SP: Papyrus, 1998.

BERGER, S., BLASER, A.. **Formación docente: trabajo y construcción de identidades**, VII Seminário, Nuevas Regulaciones en America Latina, Buenos Aires, 2009.

BERGER, P. L., LUCKMANN, T.. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BONDÍA, J. L.. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade Estadual de Campinas, n. 19, Jan-Abr, 2002.

BOURDIEU, P.. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (org). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BROILO, C. L.. **Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015.

CALLEGARI, K.. **As implicações da percepção da corporeidade no processo de formação de professores**. Dissertação (Titular) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2006.

CAMPOS, S., PESSOA, V. I. F.. **Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön**. In: GERALDI, C. M. G. , FIORENTINI, D.,

PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CANDAU, V.. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CHRISTOV, L. H. S.. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H.; BRUNO, E. B. G. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2005.

CUNHA, M. I.. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **Conta-me agora - as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**, 1997.

_____. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

_____. **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades Ibero-Americanas**. Criciúma: UNESCO, 2014.

_____. **No tempo em que o telefone era preto e a geladeira branca: a escola, a vida e as aprendizagens**. In: FISCHER, B. T. D. (orgs). **Tempos de escola: memórias**. Vol. II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011..

_____. **O professor universitário: na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

DASSOLER, O. B., LIMA, D. M. S.. **A formação e profissionalização docente: características, ousadia e saberes**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

ESTEVE, J. M.. **El malestar docente**. Balcelona: Paidós, 1994.

ESTEVE, J. M., FRANCO, S., VERA, J.. **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona: Anthropos, 1995.

ESTEVÃO, C.. **Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação**. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P., GUIMARÃES, S.. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, G. G.. **A consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

Ftec Faculdade de Tecnologia. Disponível em: <http://Ftec.com.br/conhecaaFtec>. Acesso em 31 out. 2014.

GARCIA, C.. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque.** In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, F. W.. **A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.** Educação à Distância, Batatais, v. 3, n.1, jan-dez. 2013.

GAUTHIER, J.. **O que é pesquisar – entre Deleuze-Gattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência.** Educação e Sociedade. Ano XX, n 69, dez. 1999.

GERALDI, C. M. G., MESSIAS, M. G. M., GUERRA, M. D. S.. **Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas.** In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (orgs). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, A. S.. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, mai-jun. 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S.. **Processo formativo docente.** Verbete. **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 351.

ITÓZ, C., MINEIRO, M.. **Ensino-aprendizagem da contabilidade de custos: componentes, desafios e inovação prática.** Enfoque: Reflexão Contábil, Maringá, v. 24, n.2, jul./dez. 2005.

KAUFMANN, J. C.. **A invenção de si: uma teoria da identidade.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

LIBÂNIO, J. C.. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2010.

LUCARELLI, E., FINKELSTEIN, C. (orgs). **El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención.** Buenos Aires: Miño Y Dálila, 2012.

LÜDKE, M., BOING, L. A.. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n.89, set-dez. 2014.

LÜCK, H.. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARIOTTI, H.. **Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência**, 2010.

MASETTO, M. T.. **Competência pedagógica do educador universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTOS, J. C.. **Professor reflexivo? Apontamentos para o debate**. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

NEITZEL, A. A., FERRI, C., LEAL, E. J. M.. **Programa de formação continuada para docentes do ensino superior da UNIVALI: um balanço de sua atuação**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 63, set-dez. 2007.

NEVES, J. L.. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem/1996.

NÓVOA, A.. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É.. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Armed, 2001.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E., FRANCO, M. A. S.. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RIOS, T. A.. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIVAS, S. C.. **A mediação na prática cotidiana da coordenação pedagógica**. Revista FACED, Salvador, n.15, jan-jul. 2009

ROVAI, E.. **Competência e competências: contribuições crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SOARES, A. F. C.. **Gestão escolar e coordenação pedagógica: uma relação complexa**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

SCHÖN, D. A.; tradução COSTA, R. C.. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASCONCELLOS, C. S.. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2000.

VOLPATO, G.. **Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior.** Tese (Titular) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

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

APÊNDICE I

TERMO DE CONSCIENTIMENTO

Eu, _____, docente da Ftec Faculdades TECBrasil, unidade Bento Gonçalves, autorizo a coleta de dados para à pesquisa sobre a Instituição Ftec Faculdades TECBrasil, unidade Bento Gonçalves, desenvolvida pela mestranda MAGDA DE TONI, do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional Mestrado Profissional da Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. Declaro também estar ciente de que os dados coletados serão utilizados com finalidade acadêmica, respeitando-se todos os preceitos de ética.

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

MAPEAMENTO DOCENTE

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional

Docente Orientadora: Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster

Discente(s): Magda De Toni

Instituição de Ensino: Ftec FaculdadesTECBrasil

1. SEXO

(A) Masculino.

(B) Feminino.

2. IDADE

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) Acima de 50 anos.

3. FORMAÇÃO (Preencha todos os campos que lhe disserem respeito e anule, com um traço, os demais):

- (A) Graduação

Qual: _____

- (B) Pós-Graduação Lato Sensu – MBA.

Qual: _____

- (C) Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização.

Qual: _____

- (D) Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado.

Qual: _____

- (E) Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado.

Qual: _____

4. TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA

- (A) Menos de 01 ano.
- (B) De 01 a 03 anos.
- (C) De 04 a 06 anos.
- (D) De 07 a 09 anos.
- (E) Acima de 10 anos.

5. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ JÁ ATUOU COMO DOCENTE (Assinale 01 ou mais alternativas):

- (A) Pública federal.
- (B) Pública estadual.
- (C) Pública municipal.
- (D) Privada.
- (E) Somente nesta Instituição de Ensino.

6. QUAL A MODALIDADE DE ENSINO QUE JÁ ATUOU? (Assinale 01 ou mais alternativas):

- (A) Educação Infantil.
- (B) Educação Básica.
- (C) Ensino Médio.
- (D) Ensino Técnico Profissionalizante.
- (E) Ensino Superior.

7. ALÉM DA ATUAÇÃO DOCENTE, INDIQUE (SE FOR O CASO) OUTROS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO.

- (A) Indústria.
- (B) Comércio.
- (C) Serviços.
- (D) Não se aplica.

8. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA INSTITUIÇÃO DE ENSINO?

- (A) Menos de 01 ano.
- (B) De 01 a 03 anos.
- (C) De 04 a 06 anos.
- (D) De 07 a 09 anos.
- (E) Acima de 10 anos.

9. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA DOCENTE, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA O ENSINO SUPERIOR

- (A) Menos de 01 ano.
- (B) De 01 a 03 anos.
- (C) De 04 a 06 anos.
- (D) De 07 a 09 anos.
- (E) Acima de 10 anos.

10. NESTA INSTITUIÇÃO DE ENSINO, QUAL É SEU VÍNCULO EMPREGATÍCIO?

- (A) Horista.
- (B) Parcial.
- (C) Integral.

11. EM QUANTAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO VOCÊ ATUA?

- (A) Apenas nesta Instituição de Ensino.
- (B) Em 2 Instituições de Ensino.
- (C) Em 3 Instituições de Ensino.
- (D) Acima de 04 Instituições de Ensino.

12. PARA ALÉM DOS CURSOS JÁ REFERIDOS (NO ITEM 3) VOCÊ COSTUMA REALIZAR OUTRAS ATIVIDADES QUE CONTRIBUEM COM A SUA FORMAÇÃO DOCENTE

- (A) Quase sempre.
- (B) Eventualmente.
- (C) Quase nunca.

13. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- (A) Quase sempre.
- (B) Eventualmente.
- (C) Quase nunca.
- (D) Não contribuíram em nada.

14. VOCÊ POSSUI ALGUMA SUGESTÃO DE TEMAS OU NECESSIDADES QUE GOSTARIA QUE FOSSEM TRABALHADAS PARA QUALIFICAR SUA PRÁTICA DOCENTE?

APÊNDICE II

VISITANDO O SEMELHANTE

Ao desenvolver uma pesquisa é importante conhecer os esforços anteriormente empreendidos na temática a ser pesquisada, ou seja, quais trabalhos já foram produzidos e a que resultados chegaram, com vistas a estabelecer um diálogo com o meu trabalho ou mesmo refinar e justificar minhas escolhas.

O levantamento de produções acadêmicas²⁰ realizado até o momento, tomando por base o período de 2009 a 2014 e as bases de dados para pesquisa apresentadas no quadro 1, indicou um número significativo de produções sobre temas que circundam meu objeto temático.

Desse levantamento, 1.495 estudos foram relacionados a esta pesquisa, fazendo-se necessária, de acordo com o material acadêmico que vem sendo produzido a partir da formação de professores, a realização da revisão bibliográfica mais aprofundada sobre a temática.

Assim, diante das relações estabelecidas entre as categorias que foram desenvolvidas ao longo deste estudo – Competências, Desenvolvimento Docente e Estratégias de Gestão –, buscou-se discussões que, de alguma forma, se aproximassem deste interesse investigativo, conforme e apresentado no quadro 1.

Contudo, a partir de uma leitura mais atenta sobre os resumos e, posteriormente, sobre os trabalhos desenvolvidos, foram extraídas 11 investigações com maior proximidade da discussão pretendida.

Em síntese, no que se refere à palavra-chave “competências de gestão” os registros encontrados nas bases de dados pesquisadas relacionam-se a estudos sobre a participação de mulheres e homens em cargos de gestão; concepções sobre a indissociabilidade entre estratégia empresarial e competências organizacionais e seus alinhamentos, apontando que todos os registros encontrados voltam-se para a área desportiva, da saúde e da administração; orientação de carreira para o mercado e para a promoção do empreendedorismo nas universidades; realização de cursos e iniciativas focalizadas na formação e treino de estudantes em cursos de empreendedorismo.

²⁰ Trata-se de verificar o estado da arte, o que consiste em um balanço de produções acadêmicas, realizadas em um determinado espaço de tempo, baseando-se na análise comparativa e quantitativa de vários trabalhos, sobre uma determinada temática.

Já no que diz respeito à palavra-chave “desenvolvimento de docentes”, os registros encontrados nas bases de dados pesquisadas referem-se a Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e com análises relativas a como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) influencia na gestão do conhecimento dessas IES.

Ainda, utilizando-se as palavras-chave “desenvolvimento de profissionais na escola”, “estratégias de gestão educacional”, “competências de gestão da sala de aula” e “estratégias de gestão participativa” não se encontrou nenhum registro nas bases de dados pesquisadas.

Quadro 4 - Identificação das produções acadêmicas

Palavras-Chave	Base de Dados		
	EBSCO Host	Portal de Periódicos da CAPES/MEC	SCIELO – Scientific Eletronic Library Online
Competências de gestão.	107	11	06
Competências docentes.	1.168	171	30
Competências de gestão da sala de aula.	01	-	-
Desenvolvimento de docentes.	-	01	-
Desenvolvimento de profissionais na escola.	-	-	-
Estratégias de gestão educacionais.	-	-	-
Estratégias de gestão participativas.	-	-	-
Total parcial de registros encontrados por base de dados	1.276	183	36
Total de registros encontrados	1.495		

Fonte: A Autora (2015).