



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EVÓDIO MAURÍCIO OLIVEIRA RAMOS**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA: TEARES, LINHAS E  
TESSITURAS**

Feira de Santana  
2014

**EVÓDIO MAURÍCIO OLIVEIRA RAMOS**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA: TEARES, LINHAS E  
TESSITURAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Feira de Santana – BA  
2014

### **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

Ramos, Evódio Maurício Oliveira

R142f      Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana :  
teares, linhas e tessituras / Evódio Maurício Oliveira Ramos. – Feira de Santana,  
2014.

171 f.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro.

Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Formação de professores. 2. Professor – Ensino Superior. I.  
Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana.  
III. Título.

CDU: 371.13

**EVÓDIO MAURÍCIO OLIVEIRA RAMOS**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE  
PÚBLICA BAIANA: TEARES, LINHAS E TESSITURAS.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph. D. – Orientadora - UEFS

Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz – Primeiro Examinador - UEFS

Prof<sup>a</sup>. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias – Segunda Examinadora - UECE

Feira de Santana, 11 de março de 2014.

Resultado: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho aos meus pais, eternos amores, Evódio Ramos (in memorian) e Lindaura de Oliveira (in memorian). À minha amada esposa Jaqueline Ramos e aos meus queridos filhos Pétala Hara e Kaleb Elion, razões da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

O sentido essencial desta mensagem é reconhecer que toda produção humana é, em sua essência, um trabalho coletivo e, como tal, seus méritos e honras precisam ser compartilhados entre os pares. Inicialmente, o reconhecimento de minha pequenez ante as coisas absolutamente absurdas e sublimes, simples e cheias de encantos, tessituras de um Tecelão-Mor que, entre linhas e teares, possibilitou-me encontrar o sentido exato de ser e de existir: DEUS, razão de acreditarmos que todo esforço tem sentido quando renunciamos o proveito próprio e pensamos no bem comum, inspiração que nos projeta para o ato de amar. Pessoa responsável por reunir nessa casa de tear, pessoas especiais que entre o ato de sonhar e tecer, foram capazes de compreender.

Minha querida “Pró” Marinalva Ribeiro, parceira de tessitura, de agonia, de contrapontos, de ajustes, de cumplicidade, tempestades e calmarias. Um anjo de Deus na minha vida, pessoa generosa, simples, afetiva e de uma capacidade enorme de se doar, a você, minha “tecelã-mor”, meu muito obrigado!... Registro também um agradecimento especial a seu esposo Zé (extensivamente aos filhos), por compartilhar comigo seu tempo, seus planos arquitetônicos, sua sala de estar e boas risadas. À Professora Isabel Farias, pelos encontros e reencontros que me ajudaram a despertar para o “aprender a profissão”, pistas que me trouxeram a esse caminho, sem dúvida o começo de tudo. Ao Professor Roberto Seixas, pela sensibilidade poética, pelo compromisso ético e a capacidade de promover a liberdade de transgressão mediante a simplicidade e a ternura... Obrigado, Beto! À Professora Lucile Ruth, pessoa visionária e com capacidade impressionante de nos seduzir para as mudanças necessárias no ato de tecer, ou melhor, de “ensinagem” e aprendizagem. Idealizadora dessa experiência de formação que ora especulamos. A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UEFS, especialmente, Amali Mussi, Antônia Silva, Denise

Laranjeira, Ludmila Cavalcanti, Marcos Barzano, Miguel Almir, Mirella Iriart e Welligton Araújo, meu respeito, carinho e admiração. Aos funcionários Alethéia e Sr. Hélio, meu muito obrigado pelo suporte dado e, em especial, a Dona Branca, pela alegria e presteza em servir aquele cafezinho delicioso e providencial... Obrigado, minha querida!

Casa de tear... Poderia dizer casa de amigos, casa de afetos. Significado exato do NEPPU (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária), casa de pesquisa que se aventura nessa arte difícil de descortinar o ensinar na universidade, a vocês parceiros de tecelagem, meu agradecimento pelas contribuições nesse exercício de “tecer” e por compartilharem comigo os achados, os saberes e as linhas desse tecido. Agradecimento especial à Universidade Estadual de Feira de Santana, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo rico espaço de crescimento e amadurecimento humano e profissional.

Aos professores, participantes dessa pesquisa, que em tempos de correria, trabalho e tantos outros afazeres foram tão generosos ao parar para compartilhar suas experiências, suas apreensões e desejos. Aos estudantes desta Universidade, motivação maior desta pesquisa, àqueles que lutamos todos os dias para serem melhores como pessoas, como profissionais, como agentes de transformação, minha estima e consideração. A Daniela Gomes, Jaderson Barbosa, Michael Daian, Itamar Sousa e demais mestrandos do programa, pela amizade nos momentos de diálogos e de escrita... Valeu, turma!

Uma casa de teares não é feita sem amores, por isso minha gratidão à companheira de sonhos e de travessias, Jaqueline Ramos... Pessoa encantada na qual encontro colo, bálsamo e alento. Com você, amor, compartilho essa alegria! Aos meus filhos, Pétala e Kaleb, por me lembrarem todo dia o quanto é importante viver, sonhar e amar. São vocês a razão de tudo acontecer na minha vida.

Em especial dedico este trabalho a meu pai, Evódio Almeida Ramos (*in memoriam*), o homem que me emprestou a sensibilidade, a ternura e a paixão por aquilo que fazemos. À

minha mãe, Lindaura de Oliveira Ramos (*in memoriam*), inspiração da minha vida e de minha identidade com a docência. Professora, mestra, educadora, amiga, parceira de sonhos e paixões, eternamente em minhas memórias e nas coisas em que acredito. À Cica e a Vivi, irmãos de estrada, que nunca desistiram de fazer o bem, exemplos que me inspiram a ser mais humano e a encontrar um sentido para o que faço... Amo vocês!... À tia Rau, minha mãe por opção, pelo cuidado, carinho e afeto, amor que vem desde a infância e que se estenderá para sempre.

A todos os colegas e amigos que sempre deixam nosso tear e nossa profissão bem mais alegre, interessante e colorida, apesar dos contratemplos, da precarização, do descaso e do contexto desumano que vivemos na educação pública e nesta sociedade capitalista.

Sejamos simples e calmos,  
Como os regatos e as árvores,  
E Deus amar-nos-á fazendo de nós  
Belos como as árvores e os regatos,  
E dar-nos-á verdor na sua primavera,  
E um rio aonde ir ter quando acabemos!...

Alberto Caeiro, em "O Guardador  
de Rebanhos"

## RESUMO

Neste trabalho dissertativo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia, buscamos analisar, a partir das representações dos professores participantes da experiência de formação pedagógica: Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior, as mudanças ocorridas em sua prática educativa. Inicialmente, apresentamos o cenário de expansão do ensino superior, as bases legais de atuação e as necessidades formativas de professores universitários. Em seguida, descrevemos algumas experiências de formação pedagógica e apresentamos uma revisão de literatura sobre as produções de dissertações e teses da CAPES, a fim de compreendermos os avanços das pesquisas sobre a docência universitária e as possíveis lacunas existentes. No Quadro Teórico, pontuamos, de forma breve, o cenário político da formação de professores no Brasil, o contexto da docência universitária e a relação entre identidade docente e profissionalização para, em seguida, descrevermos alguns modelos de formação pedagógica (Modelo de formação baseada na análise das práticas e na reflexão, Modelo de formação por trabalho metodológico ou trabalho didático, Modelo de formação indagativo ou de pesquisa e Modelo de formação continuada por atualização didático-pedagógica). A metodologia da pesquisa está fundamentada nos princípios da Teoria das Representações Sociais (TRS), caracterizando-se como uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativo. O grupo pesquisado foi constituído de 06 docentes da UEFS que participaram da última turma do curso anteriormente referido e um professor formador. O procedimento de coleta e produção dos dados utilizados foi a entrevista semiestruturada e o método de análise escolhido, a Análise Temática de Bardin (1977). Na apresentação e discussão dos dados, foram identificadas 03 categorias: a primeira, relacionada aos professores participantes (identidade docente, formação pedagógica e necessidades formativas); a segunda, referente ao curso (origem, concepção epistemológica, estratégias de ensino, o incentivo da instituição, dificuldades e contratempos); e a terceira, contribuições do curso para a prática pedagógica (na socialização entre professores, no aprendizado dos estudantes, nas experiências inovadoras, no processo avaliativo e nas fragilidades e sugestões apontadas pelos professores). Nas considerações finais, elencamos alguns aspectos que denotam a importância dessa experiência de formação, dentre eles: a reflexão epistemológica dos docentes sobre suas práticas, as inovações nas estratégias de ensino, o crescimento pessoal e profissional, a melhoria das atividades acadêmicas e a melhor compreensão do ato de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Docência Universitária, Formação de Professores, Representações Sociais.

## ABSTRACT

Dissertative this work, developed in the Graduate Program in Education , State University of Feira de Santana - Bahia , we analyze , from the representations of teachers participating in the experience of teacher training : teaching and learning , Learning and Evaluation in Higher Education , the changes occurring in their educational practice . Initially , we present the scenario of expansion of higher education , the legal basis of performance and training needs of university professors . We then describe some experiences of teacher training and present a review of literature on the production of dissertations and theses from CAPES , in order to understand the advances in research on university teaching and possible gaps . In Theoretical Framework , we point briefly , the political landscape of teacher education in Brazil , the context of university teaching and the relationship between teacher identity and professionalism to then describe some models of teacher training ( education model based on analysis practices and reflection , education model for methodological work or didactic work , Model inquiring or research training and continuing education model for didactic- pedagogic update) . The research methodology is based on the principles of the Social Representations Theory ( SRT) , characterized as a descriptive, qualitative character. The research group was composed of 06 faculty members who participated UEFS the last class of the course mentioned above , and a teacher trainer . The procedure of collecting and compiling the data used was the semistructured interview and the chosen method of analysis , thematic analysis of Bardin (1977 ) . In the presentation and discussion of the data , 03 categories were identified : the first related to participating teachers ( teacher identity , teacher training and training needs ) ; The second , related to the course ( origin, epistemological concept , teaching strategies , encouraging the institution , difficulties and setbacks ) ; and third , the ongoing contributions to pedagogical practice ( socialization among teachers in student learning , the innovative experiments in the evaluation process and the weaknesses and suggestions made by teachers ) . In the conclusion , we list some aspects that denote the importance of this training experience , including : epistemological reflections of teachers on their practices , innovations in teaching strategies , personal and professional growth, to improve the academic activities and better understanding of act of teaching and learning.

**Key words:** University Teaching, Teacher Training, Social Representations.

## **LISTA DE FIGURAS**

Gráfico 01 – Área de Formação	Capítulo 3	86
-------------------------------	------------	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro I. Categorias de Saberes	Capítulo 1	28
Quadro II. Modelos de Formação	Capítulo 2	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana	17
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação	17
RS	Representações Sociais	17
DEDU	Departamento de Educação	17
TRS	Teoria das Representações Sociais	18
UFV	Universidade Federal de Viçosa	21
UNEB	Universidade do Estado da Bahia	22
FACED/UFBA	Faculdade de Educação/ Universidade Federal da Bahia	22
EAD	Ensino a Distância	22
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação	22
DSAU	Departamento de Saúde	23
PIT	Plano Individual de Trabalho	23
RIT	Relatório Individual de Trabalho	23
PAT	Pavilhão de Aulas Teóricas	23
MT	Módulo Teórico	23
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária	23
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico	30
PIB	Produto Interno Bruto	30
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades	30
MEC	Ministério da Educação e Cultura	30
PROUNI	Programa Universidade para Todos	31
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais	31
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	31
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	32
PNG	Plano Nacional de Graduação	32
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional	33
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares	34
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior	36
IDES	Inovação Docente em Educação Superior	36
UAB	Universidade Autônoma de Barcelona	36

ICE	Instituto de Ciências da Educação	36
UPC	Universidade Politécnica da Catalunha	36
UB	Universidade de Barcelona	36
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul	37
SPU	Secretaria de Políticas Universitárias	37
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	37
UBA	Universidad de Buenos Aires	37
USP	Universidade de São Paulo	38
GAP	Grupos de Apoio Pedagógico	38
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	38
NUFOPE	Núcleo de Formação Continuada Didatico-Pedagógica dos Professores da UFPE	38
UNIVALI	Universidade do Vale de Itajaí	38
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região Chapecó	38
UCS	Universidade Caxias do Sul	38
DAD	Divisão de Apoio ao Docente	39
ABP	Aprendizagem baseada em problema	40
PBL	Problem-Based-Learning	40
UFPI	Universidade Federal do Piauí	41
CICLUS	Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores	43
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina	64
SIPPE	Serviço Integrado para Aperfeiçoamento de Professores em Serviço	64
UNITRI	Centro Universitário do Triângulo	65
FUFS	Fundação Universidade de Feira de Santana	84
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	84
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação	85
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão	85
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido	85
TCDO	Termo de Cessão de Depoimento Oral	85
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão	110

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>1. CAPÍTULO I - O ENTRELAÇAR DOS FIOS</b>	<b>19</b>
1.1 Teares, fios e a arte de tecer	19
1.2 O exercício de tecer os próprios fios	20
1.3 Os primeiros fios... A complexidade de ser professor	24
1.4 O manusear do tear: saberes da profissão	25
1.5 O exercício de tecer e o cenário de atuação do professor	30
1.6 Tecendo os fios mundo afora: experiências como ponto de partida	35
1.7 Entrelaçando os fios: o problema da pesquisa	40
<b>2. CAPÍTULO II – LINHAS, LÃS E CORANTES QUE ILUMINAM O TEAR</b>	<b>47</b>
2.1 Sociedade, política e educação: breves aproximações	47
2.2 Formação de professores e o atual cenário social	51
2.3 Identidade docente e profissionalização	54
2.4 Modelos de formação pedagógica no Ensino Superior: constituir-se tecelão	58
2.4.1 Modelo de formação baseada na análise das práticas e na reflexão	61
2.4.2 Modelo de formação por trabalho metodológico ou trabalho didático	63
2.4.3 Modelo de formação indagativo ou de pesquisa	67
2.4.4 Modelo de formação continuada por atualização didático-pedagógica	68
<b>3. CAPÍTULO III – CAMINHOS PARA O “DESENTRELAÇAR DOS FIOS”</b>	<b>73</b>
3.1 Teoria das Representações Sociais: um tear de significados e o sentido de tear	74
3.2 O modo de pensar “o tear e o tecer”	83
3.3 O lócus da pesquisa: nossa “casa de tear”	84
3.4 Os sujeitos da pesquisa: perfil dos professores tecelões	85
3.5 Instrumentos de coleta e produção dos dados	87
3.6 O olhar sobre os “Bor-dados” do tapete	88
<b>4. CAPÍTULO IV – OS “TAPETES BOR-DADOS”</b>	<b>90</b>
4.1 Os participantes	91
4.1.1 Identidade docente	91
4.1.2 Formação pedagógica	95

4.1.3	Necessidades formativas	104
4.2	O curso de Formação Pedagógica da UEFS	108
4.2.1	Origem	108
4.2.2	Concepção epistemológica	114
4.2.3	Estratégias de ensino	118
4.2.4	Incentivo institucional	121
4.2.5	Dificuldades e contratempos	123
4.3	Contribuições do curso para a prática pedagógica	128
4.3.1	Na socialização entre professores	128
4.3.2	No aprendizado dos estudantes	130
4.3.3	Nas experiências inovadoras	132
4.3.4	No processo avaliativo	134
4.3.5	Fragilidades e sugestões	138
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – O ARREIMATE DOS “BORDADOS”</b>	<b>142</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE 01</b>	<b>158</b>
	<b>APÊNDICE 02</b>	<b>159</b>
	<b>APÊNDICE 03</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE 04</b>	<b>161</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>162</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta o resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível *Stricto Sensu*, da Universidade Estadual de Feira de Santana - Bahia (PPGE - UEFS), na qual buscamos analisar as relações entre a experiência de formação pedagógica no curso *Ensinar, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior* e a prática educativa dos docentes dessa universidade, tendo como referências suas representações sociais (RS).

Para analisar a referida experiência, o trabalho foi estruturado nas seguintes partes: problemática, referencial teórico, metodologia e análise dos dados e, por fim, as considerações finais. Na problemática, capítulo que intitulamos “O entrelaçar dos fios”, identificamos as questões relacionadas ao exercício da docência no Ensino Superior e as demandas que decorrem dessa constituição, relacionando as necessidades formativas com os saberes necessários nesse ambiente de ensino. Descrevemos a base legal que legitima a atuação do professor no referido nível de ensino, apontando as limitações da formação específica e as novas exigências para o exercício da docência. Elencamos os principais movimentos de discussão da docência universitária no mundo, no Brasil e na Bahia, mediante a revisão de literatura das produções científicas referentes à formação de professores. Finalizamos trazendo a pertinência da pesquisa, as questões problematizadoras e o objetivo geral.

No referencial teórico, identificado com o título de “Linhas, lãs e corantes que iluminam o tear”, apresentamos, de forma breve, o pano de fundo político-neoliberal que compõe o cenário educacional brasileiro e a inter-relação com a formação de professores no ensino universitário. Em seguida, abordamos a questão da construção da identidade docente e a profissionalidade como elementos estruturantes na formação do docente no ensino universitário, apresentando alguns modelos vigentes de formação de professores.

Na metodologia, denominada de “Caminhos para o desentrelaçar dos fios”, que se constitui o percurso investigativo adotado neste trabalho, foi descrita e identificada a abordagem, tipo e os procedimentos da pesquisa. Iniciamos o capítulo com os conceitos e princípios fundantes da Teoria das Representações Sociais (TRS), teoria que dá sustentação à condução do trabalho, como forma de pensar e articular os dados coletados, valorizando os

discursos e percepções dos participantes para, em seguida, fundamentar o uso da técnica de coleta, produção e análise dos dados.

No capítulo “Os tapetes bor-dados”, referente à apresentação e análise dos dados, procuramos fazer uma costura reflexiva entre os depoimentos dos sujeitos-participantes, o referencial teórico encontrado e os documentos legais que legitimam os programas de formação pedagógica de professores na universidade onde ocorreu a pesquisa, bem como a origem, concepções e implicações do curso de extensão em análise. Nas considerações finais, sob o título “O arremate dos bordados,” buscamos destacar os objetivos do trabalho, as lacunas existentes, a síntese dos resultados obtidos e as possíveis contribuições da pesquisa para a Instituição no que se refere ao desenvolvimento profissional docente de seus professores.

Vale destacar que a pesquisa de que estamos tratando insere-se nos estudos da *Linha de Culturas, formação e práticas pedagógicas*, do PPGE-UEFS, referido no início, o qual, dentre outros aspectos, debruça-se sobre a problemática da formação de professores e das práticas educacionais nos diversos espaços e dimensões pedagógicas, incluindo a docência universitária, saberes e práticas.

## CAPÍTULO 1- O ENTRELAÇAR DOS FIOS

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. (COLASANTI, 2004)

Para início de conversa, trazemos à tona essa imagem poética de quem pode tecer sua existência a partir das necessidades concretas da vida e, ao mesmo tempo, em um movimento dinâmico e dialético, estar embebido de subjetividade e de apreensões. Cada indivíduo é protagonista de sua história. Tal perspectiva ilumina esse caminho que pretendemos seguir, alimentando-nos de esperança, ao acreditar que é possível se transformar, mudando a realidade. Buscamos, neste capítulo, o tecer e destecer dos fios que circunscrevem a formação e atuação do professor no ensino universitário, delimitando os espaços, as formas e os contextos que legitimam esse campo profissional. Então, vamos nos sentar ao tear e tecer esse tapete?

### 1.1 TEARES, FIOS E A ARTE DE TECER

O ato de fiar está poeticamente associado a criação, não seria também uma ação de tecer o fio da própria existência humana, de constituir-se sujeito? Da mitologia grega de Penélope, que desfazia de noite o trabalho de tecer realizado de dia, na esperança da volta do seu grande amor, não permitindo se render a uma paixão; ou o de Ariadne e Teseu, que escapa de ser morto no labirinto pelo *Minotauro* ao demarcar o caminho de saída com um fio. A arte de tecer é complexa e bela, assim como a arte de ensinar. Não seria essa arte, também, a de protagonista, como Teseu, de encontrar o caminho de volta do complexo labirinto da profissão docente? E assim como o mito de Penélope não estaríamos nós a tecer e destecer as teias na esperança de reencontrarmos o sentido da grande paixão de ser professor?

Nos últimos tempos, temos observado a intensificação do debate em torno da complexa tessitura que é a docência no Ensino Superior. A crescente expansão nesse nível de ensino, a qual merece uma reflexão mais aprofundada acerca das condições em que acontece, tem aumentado substancialmente a demanda da oferta de vagas, a maior procura pela qualificação profissional, as novas configurações do mundo do trabalho e do emprego, dentre outros aspectos, o que desafia da universidade em oferecer uma formação profissional

adequada, que possa atender às expectativas de formação humana, de instrumentalização para o exercício do trabalho, de organização política, produção de conhecimento e gerências de novas tecnologias, mediante a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão.

Tal perspectiva tem gerado alguns desdobramentos, entre eles, a necessidade de formação de docentes com saberes específicos para atuarem nesse segmento de ensino. Nesse cenário desafiador de desenvolvimento profissional para a docência universitária, é que temos delineado nosso olhar investigativo. Os rumos traçados nessa partilha vislumbram, através do esforço e do exercício de sistematização científica, verificar as implicações da experiência de formação continuada de professores universitários, em particular dos docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana, na qualificação de suas práticas docentes nesse espaço acadêmico.

## **1.2 O EXERCÍCIO DE TECER OS PRÓPRIOS FIOS**

Neste tópico, nos dedicamos a tecer os fios que nos envolveram no estudo. Dessa forma, buscamos desconstruir a distinção dicotômica entre sujeito e objeto que permeou a construção do conhecimento científico da ciência moderna, ao não tolerar a interferência dos valores humanos no chamado conhecimento objetivo, factual e rigoroso (SOUZA SANTOS, 2009). Para isso, nos arriscamos a falar em outra configuração no modo de perceber e se construir o conhecimento. Nesse sentido, aproximamo-nos, aqui, de um conhecimento condescendente aos anseios da realidade objetiva, mas intimamente ligado à subjetividade de quem o constrói, que não separe o epistêmico do empírico, antes una a pessoa ao objeto que estuda. Como declara Souza Santos (2009) sobre essa relação:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajectórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima de nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. (SOUZA SANTOS, 2009, p. 85)

Escrever sobre nossas narrativas de vida e experiência tem uma importância fundamental no processo de autorreflexão, porque permite nos situarmos em uma dimensão temporal, própria da experiência, e falar sobre ela sendo parte do relato, permite expressar o saber da experiência, o vivido essencialmente no processo educativo e buscar esse elo como inspiração para o fazer pedagógico (CONTRERAS, 2011).

Descrever aqui minha<sup>1</sup> trajetória profissional, desde minha inserção na educação, mais precisamente na docência universitária, até o encontro com o objeto de estudo, é fundamental para compreender a preocupação acerca da temática desenvolvida neste trabalho e de minha imbricação com o objeto de investigação. E desses fios, por mim enredados e agora descritos, vislumbro novos cenários de formação que permitam contribuir com minha prática profissional, na medida em que reconheço que todo conhecimento se torna, nessa perspectiva, autoformação e autoconhecimento, e a de outros docentes imersos nesse grande tear que chamamos de *Educação*, os quais estão na esfera do conhecimento eminentemente social e coletivo. Então, essa construção não despreza o conhecimento científico-tecnológico que é produzido, mas entende que tais conhecimentos devem traduzir-se nessa forma de autoconhecimento e em sabedoria de vida (SOUZA SANTOS, 2009).

O primeiro registro histórico a fazer é o fato de ter sido minha mãe a minha professora alfabetizadora e referência como profissional, experiência que possibilitou uma aproximação significativa com a escola, pois os laços de afetividade contribuíram em muito para minha formação na área de ensino e a intensa paixão pela docência. É nessa construção que começo a me inserir nessa identidade docente.

Após a conclusão de minha formação em licenciatura e bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais, espaço de formação que contribuiu de forma enriquecedora para minha vida profissional, acadêmica e pessoal, iniciei, na Bahia, minha trajetória profissional na educação básica, onde acumulei algumas experiências com o ensino privado e público, tessituras de aprendizado e muitas inquietações quanto ao papel do professor e da escola na organização de uma sociedade ética, humana e democrática. Os erros e acertos nesses espaços de trabalho contribuíram para meu aperfeiçoamento profissional, principalmente minha inserção na escola pública, que serviu como uma grande mola propulsora na formação profissional ante aos desafios enquanto campo de intervenção repleto de conflitos e contradições concernentes à sua gestão educacional, suas políticas públicas, seus atores e suas finalidades. Nesse espaço de tear, começaram as indagações e reflexões pedagógicas acerca da formação de professores e as condições subjetivas da atuação desses profissionais. Havia, aqui, um olhar para as lacunas deixadas pela universidade enquanto espaço de formação profissional na docência.

---

<sup>1</sup> Neste tópico, por tratar especificamente da trajetória e a imbricação do autor com o tema utilizaremos na escrita a 1ª pessoa do singular.

Em 2002, conclui meus estudos de pós-graduação nível *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino Superior, Campus XVI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esse momento de formação e introdução à pesquisa veio como ferramenta essencial para minha identificação com a docência no Ensino Superior, estariam aí os primeiros fios desse tear?

Minha inserção no Programa de Formação de Professores do Município de Irecê, através da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), como professor-orientador de grupo de trabalho, indica o caminho dessa aproximação com o ensino superior. Essa experiência inovadora de formação, visto que propunha uma formação, na qual o professor-acadêmico tinha autonomia na escolha de seu percurso formativo mediante o cumprimento de atividades temáticas e créditos em horas de estudo<sup>2</sup>, constituiu-se um importante avanço no debate e nas reflexões sobre novos modelos de formação docente no âmbito universitário.

Em 2004, o ingresso em uma universidade privada a distância, como Tutor Acadêmico do curso Normal Superior, oportunizou-me o conhecimento da proposta de ensino em EAD mediante o Sistema de Ensino Presencial Conectado. Tal experiência, além do contato com as teorias pedagógicas e a formação de professores, proporcionou-me uma vasta qualificação com os recursos multimeios e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). No mesmo período, passei a ministrar disciplinas no curso de Licenciatura em Educação Física de uma faculdade particular em Irecê-Ba. Esse espaço de ensino contribuiu para minha definitiva identificação com o ensino superior. Pude, com essa experiência, refletir sobre saberes e práticas no trato com a formação de professores, aspectos que trouxeram subsídios inegáveis à minha formação profissional e pessoal, já que foi um tempo em que acumulei muitas leituras e vivências com diferentes metodologias nesse nível de ensino. Apesar de reconhecer esses avanços, não me passa despercebida a lacuna existente em espaços que dêem conta da capacitação docente para atuação no ensino superior. Desde esse período, vinha buscando aproximar-me da docência universitária porque sabia que apresentava especificidades pedagógicas diferentes das realidades dos outros níveis de ensino. Uma das aproximações aconteceu graças à leitura do livro *Didática e docência: aprendendo a profissão*, organizado em 2009 por Maria Isabel Sabino de Farias, obra referendada neste trabalho que me proporcionou os primeiros alentos sobre a docência universitária. O debate sobre identidade e

---

<sup>2</sup> O projeto construído coletivamente buscava a formação em pedagogia para professores que já atuavam em escolas públicas. Para saber mais sobre o Projeto de Formação em Irecê acessar o link: [www.irece.faced.ufba.br](http://www.irece.faced.ufba.br)

fazer docente bem como a organização do processo didático-pedagógico na universidade estabelecido nessa obra foram fundamentais para a compreensão desse espaço de atuação.

Em 2010, ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana como Professor Substituto no Departamento de Educação (DEDU) e, em agosto de 2012, fui nomeado para exercer o cargo de Professor Auxiliar no Departamento de Saúde (DSAU). É importante ressaltar que a experiência de inserção nessa Universidade foi marcada pela ausência de um acolhimento em todas as dimensões. Em geral, o professor assume o processo de ensinagem sem conhecer o Plano de Desenvolvimento Institucional, sem conhecer o Projeto Político-Pedagógico do curso e suas concepções epistemológicas, metodológicas e ontológicas. Na maioria das vezes, nem o plano de ensino nem a ementa da disciplina são disponibilizados ao docente para a elaboração do planejamento, tudo acontece muito rápido e sem preparação para ele assumir as turmas de ensino. O Diário de Classe é emitido por um portal digital que não é de fácil manuseio, não sendo oportunizado momento sistematizado e organizado para um treinamento ao novo professor. Inclusive, o novo professor é bombardeado com um pacote de siglas a exigir um dicionário institucional para saber seus significados: PIT (Plano Individual de Trabalho), RIT (Relatório Individual de Trabalho), PAT (Pavilhão de Aulas Teóricas), MT (Módulo Teórico) entre outras. Lembro-me de, na ocasião do resultado do concurso, ter me aproximado, de várias maneiras, do ambiente universitário disposto a compreender como funcionava a rotina pedagógica da instituição, como a participação em seminários, fóruns, semanas de pesquisas, etc., na tentativa de me preparar para a assunção do cargo. Mas, parece que tudo faz parte do desafio de se tornar docente universitário.

Entre agosto e dezembro de 2011, ante as demandas e necessidades formativas para melhor atuação na docência universitária, participei do curso de extensão universitária voltado para a formação pedagógica de professores da UEFS: *Ensinagem, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior*. O evento me oportunizou muitas reflexões sobre as bases epistemológicas, ontológicas e pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, discussões essas necessárias para a qualificação do ensino universitário e a busca de estratégias inovadoras para o desenvolvimento metacognitivo dos acadêmicos. Foi através dessa experiência de formação e de minha inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), que me aproximei do debate relacionado à docência universitária. Mais especificamente, enquanto participava do curso, via as necessidades de colegas que, insatisfeitos e angustiados, ansiavam por mudanças em suas práticas. Nesse período, concomitantemente, apropriava-me dos debates teóricos do NEPPU, das

investigações em andamento, dos estudos para aprofundamento teórico e metodológico, aspectos que conduziram à investigação do objeto ora delimitado.

A aproximação com a temática se dá justamente nessa encruzilhada de rotas formativas. Como diz Contreras (2011), é nessa implicação com o conhecimento que nos colocamos em jogo, pois cada um tem uma forma especial de ser, de entender, de se dispor através de sua subjetividade e singularidade. As experiências pessoais no trajeto profissional expressam uma realidade particular que justificam minha preocupação com a temática desenvolvida neste trabalho de pesquisa, e que, partindo da possível contribuição à minha formação e prática profissional, busca compartilhar com outros profissionais as descobertas que tive aventura de fazer ao longo desta produção.

Que os avanços nesse debate possam contribuir para a melhoria da realidade de muitos profissionais que, vindos de diversas áreas de conhecimento e de diferentes concepções epistemológicas, principalmente das áreas de formação em bacharelado, ciências exatas, biológicas e das tecnologias, são inseridos no campo de atuação, muitas vezes, sem terem acesso à formação necessária para a docência, desempenham sua função docente mediante um processo de socialização, ora intuitiva, ora autodidata, devido à inexistência de uma formação específica (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

### **1.3 OS PRIMEIROS FIOS... A COMPLEXIDADE DE SER PROFESSOR**

Para puxar os primeiros fios dessa tessitura, é necessário historicizar a complexidade da profissionalização docente e o permanente imperativo de formação continuada ante as demandas da prática. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento profissional docente é posto nos dias atuais como um dos elementos fundamentais para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos no ato educativo.

Compreender o contexto complexo da prática docente diante dos novos paradigmas sociais, econômicos e políticos se apresenta como grande desafio para a atuação docente. As diferentes adversidades enfrentadas no cotidiano da prática de sala de aula, os aspectos multiculturais presentes na formação docente, as novas formas de acesso ao conhecimento, os novos conteúdos midiáticos, a precocidade no ingresso dos novos acadêmicos no mundo universitário, os diversos níveis de aprendizagem e interesses, as novas culturas adentrando a sala de aula, a relação com o mundo do trabalho, as perspectivas de inserção social, a precariedade das condições de trabalho, a falta de plano de carreira adequado, o pouco

reconhecimento profissional, dentre outros, têm gerado nos docentes um certo estado de instabilidade e medo ante as questões levantadas.

Em contrapartida, notamos o desejo e a necessidade dos docentes, de se apropriarem dos saberes que os ajudassem a administrar esse novo cenário. Autores como Cunha (2005); Pimenta e Anastasiou (2010); Masetto (2003); Tardif (2010); Rodrigues (2006), entre outros, apontam a urgência de formação profissional para atender a essas e tantas outras lacunas existentes no cotidiano da vivência educativa que compõem a diversidade dos fios na arte de tecer, como, a cultura dos estudantes que chegam a esse contexto educacional, as novas formas de se relacionar com o conhecimento, o acesso a esse conhecimento de forma rasa e, por muitas vezes, superficial, considerando o esvaziamento do debate político e filosófico nesse contexto pós-moderno, aspecto que será melhor refletido ao longo desta produção dissertativa.

#### **1.4 O MANUSEAR DO TEAR: SABERES DA PROFISSÃO**

A arte de aprender a manusear o tear, máquina utilizada no beneficiamento das lãs, requeria tempo e era ensinada por um mestre, experiente e habilidoso, que tinha a tarefa de transmitir ao aprendiz os fazeres do ofício. Esses aprendizes, “vocacionados”, tinham a missão de continuar o ciclo de perpetuação do ensino dessa arte.

Ao pensarmos sobre os cenários e contextos da docência, por muito tempo se concebeu essa ideia de vocação, ofício e não profissão. No início, ensinar era uma atividade mais simples e, como tal, só poderia ser aprendida por aqueles que, assim como os artesãos da tecelagem, demonstravam aptidões consideradas inatas ao exercício do ofício. Os conhecimentos necessários à atividade eram adquiridos na experiência e pressupunham uma relação simplificada dos afazeres, em nada parecidos com os dias atuais, quando, a complexidade dos saberes e do exercício da profissão demarcam um novo tempo, uma nova forma de manusear o tear.

Por certo, os saberes da profissão docente se constituem na contemporaneidade como um campo de estudo em expansão, haja vista o aumento das publicações e escritos que tratam a questão da profissionalidade dos professores. Esse campo de estudo ganhou força a partir da década de 1990 do Século XX, por conta dos movimentos de profissionalização do ensino o que, de certa forma, implica a necessidade de aquisição de um repertório de conhecimentos que garantam a legitimidade da profissão (TARDIF, 2010), entendendo-a não mais como

ofício inato, mas, como categoria de trabalho que necessita de saberes complexos, sistematizados, específicos, que exigem certo tempo para serem constituídas.

Estudos recentes apontam para a urgência de repensar a prática pedagógica e os saberes docentes, abandonando as discussões vistas até então no campo educacional como a apropriação de habilidades e competências que, em sua maioria, reduziram a profissão docente a um conjunto de técnicas e procedimentos ou o entendimento da profissão como ofício vocacional sem prerrogativas de conhecimentos específicos.

Essa concepção da profissão reflete a própria ampliação do debate sobre a ciência da Didática, a qual tem, ao longo da história, projetado o ato educativo como prática social, numa percepção da multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, dada à relação com as dimensões: humana, técnica e política (FARIAS et al, 2009, p. 20). Para esses autores,

Uma didática que articula teoria e prática, escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa. Uma didática que concebe os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais à medida que aprendem ensinando

Com base nessa perspectiva, segundo Nunes (2001, p.29), “passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, etc.” projetando, assim, o professor para o centro das discussões e dos debates.

É importante considerar que o trabalho docente exige conhecimentos específicos à essa profissão, os quais deveriam fundamentar sua formação. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os docentes necessitam de diversos saberes: os profissionais, transmitidos pelas instituições; os disciplinares que se reportam a diferentes áreas do conhecimento; os curriculares que representam os saberes organizados pelos programas escolares inerentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a escola organiza seu trabalho pedagógico e, por fim, o saber oriundo da experiência, seja na perspectiva do professor enquanto discente no processo escolar, como os adquiridos na trajetória profissional em suas andanças pelo ambiente de atuação profissional.

Tomando como referência os saberes elencados por Gauthier (1998), encontramos os disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, os da tradição pedagógica, os experienciais e os saberes da ação pedagógica. Para Shulman (1986), os saberes são

organizados, a partir do conhecimento da matéria ensinada, do conhecimento pedagógico da matéria e do conhecimento curricular. Saviani (1996) aponta, como categorias do exercício docente, o saber atitudinal, o crítico-contextual, o específico, o pedagógico e o saber didático-curricular. A autora Pimenta (1999) toma como aporte o conhecimento específico, o pedagógico e o da experiência.

É pertinente destacar-se, além das categorias citadas, os saberes da dimensão afetiva. Ribeiro (2010); Day (2011) apontam a necessidade de se valorizar a afetividade nos currículos de formação de professores como elemento essencial para a melhoria da prática educativa. Para Day (2011), tanto professores quanto estudantes desenvolvem melhor suas atividades quando se preocupam com os elos afetivos, com a expressão de suas crenças pessoais, e quando o compromisso emocional do professor transcende as obrigações da ocupação docente. Para o autor, a afetividade é um elemento-chave para identificar os bons docentes e suas práticas.

Ribeiro (2010) sinaliza, através de estudos, a necessidade da construção de saberes relacionados à dimensão afetiva, de forma sistematizada, dada a inexistência dessa dimensão nos currículos de formação de professores. Para a autora,

Na atualidade, a docência é concebida como ação complexa que exige dos professores, além do domínio do conteúdo específico, capacidade em motivar e incentivar os estudantes, atenção as suas dificuldades e ao seu progresso, estímulo a trabalhos em grupos visando à cooperação e a busca solidária na resolução de problemas, escuta ativa e respeito às diferenças, reconhecendo a riqueza da diversidade cultural dos estudantes sob todas as suas formas. (RIBEIRO, 2010, p.410)

Ainda nessa perspectiva, estudos de Ribeiro, Jutras e Louis (2005) demonstram

Que a competência afetiva, por parte dos professores, permite a criação de vínculos entre eles e seus alunos, vínculos que são propícios a um clima de confiança, de respeito mútuo, de amizade, de compreensão das necessidades dos alunos e da abertura para a expressão sincera dos sentimentos. (p. 411)

Tais elementos da vida afetiva, segundo esses autores, possibilitam o aumento do interesse dos alunos pelos estudos, melhoram significativamente a aprendizagem cognitiva e, em consequência, reduzem as taxas de abandono e de fracasso escolar. Daí a necessidade de considerarmos esse saber como fundamental na profissionalização docente.

Ao dialogar com esses autores sobre essas categorias de saberes, percebemos que eles estabelecem classificações didáticas, mas, reconhecem esses saberes como dinâmicos e em um movimento permanente de ampliação e de relações, devido à capacidade da realidade gerar novas demandas. Por exemplo, podemos citar os saberes relacionados às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) e os conteúdos midiáticos, os quais têm trazido implicações diretamente ao trabalho docente, modificando a relação com os saberes e suas necessidades. Essa dialética e dinamicidade imbricadas na relação com a docência deságuam na complexidade da profissão percebida nos dias atuais. Para Fantin (2006), a exigência de formação diz respeito à apropriação de um conhecimento socialmente construído, que deve passar pelo crivo pedagógico crítico, a fim de ser utilizado como instrumental produtivo sobre as múltiplas linguagens da comunicação humana. Para Rivoltella (2002), a formação do professor mídia-educador<sup>3</sup> passa, dentre outros aspectos, pelo conhecimento sobre as mídias, análise de consumo e intervenções formativas do professor no âmbito didático-pedagógico.

Para uma melhor compreensão, apresentamos, a seguir, um quadro-síntese com a sistematização dos saberes docentes categorizados pelos autores citados nesta pesquisa.

## QUADRO I

### CATEGORIAS DE SABERES

<b>Autor/Autores</b>	<b>Categorias de Saberes</b>
Tardif; Lessard; Lahaye (1991)	Profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais;
Gauthier (1998)	Disciplinares, curriculares, didáticos, experienciais, da tradição e da ação pedagógica;
Shulman (1986)	Conhecimento da matéria ensinada, conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular;
Saviani (1996)	Atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular;
Pimenta (1999)	Conhecimentos técnicos, pedagógicos e da experiência;
Ribeiro (2005; 2010) Day (2011)	Saberes da dimensão afetiva;
Fantin (2006); Rivoltella (2002)	Saberes da Mídia-Educação e as TIC's;

Quadro I. Categorias de saberes. Fonte: OLIVEIRA RAMOS, E.M., 2013.

<sup>3</sup> Termo cunhado pelos autores para identificar o trabalho com a mídia no âmbito educacional.

As categorias de saberes, organizados e sistematizados, identificam o professor como sujeito que elabora e organiza saberes na sua ação didática, motivos que nos levam a pensar a formação do professor em ação como principal foco de desenvolvimento profissional, argumentos que fundamentam a necessidade de investimento na formação permanente do professor (FARIAS et al, 2009).

A formação continuada e permanente deve garantir aos professores o direito de se apropriarem desses saberes, pois dizem respeito à sua própria atuação profissional e pessoal, visto que, esses saberes estão relacionados com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores do processo educativo. Por isso, é necessário estudá-la relacionando-a com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2010, p.11).

Cabe aqui questionarmos as condições oferecidas aos professores com referência a essa modalidade de formação, principalmente para o ensino no âmbito universitário, uma vez que identificamos a fragilidade do não reconhecimento da universidade como espaço dessa formação permanente. Cunha (2010), ao discutir formação profissional docente, chama-nos a atenção para o fato de que a ação de formação e aperfeiçoamento não afeta só o professor, mas, todos aqueles envolvidos no processo educativo ou mais diretamente na qualidade dos serviços prestados pela instituição de ensino, visto que a ampliação dos saberes pedagógicos, dos conhecimentos específicos, da compreensão de si mesmo como sujeito histórico, contribui para a qualidade do fazer docente. Isso nos remete a pensar a formação dos professores no contexto de desenvolvimento da organização em que trabalham, sob a responsabilidade e tutela dessa organização.

Estudos de Cunha, Soares et al (2010) apontam a necessidade do reconhecimento da formação de professores universitários nos programas de formação da universidade, mas reconhecem que, mediante o avanço das políticas neoliberais de responsabilização individual dos sujeitos sobre suas competências e empregabilidade, houve retraimento de políticas de formação docente, tanto em nível institucional quanto nas diretrizes do Estado. Para as autoras, essa formação se dilui em diferentes espaços: em ambiente ligado ao mundo do trabalho, em programas de formação continuada ou nos cursos acadêmicos em nível de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*.

Convém salientar que, tendo essa formação interfaces com a dimensão social, emergindo das práticas coletivas e da realidade social, é uma prerrogativa também da instituição de ensino e dos pares que compõem o sistema educacional. Assim, Tardif (2010)

propõe que a construção dos saberes relacionados à atividade docente seja proposta a partir da responsabilidade individual e do compromisso coletivo institucional.

### **1.5 O EXERCÍCIO DE TECER E O CENÁRIO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR**

O cenário que ora se configura aponta uma atenção especial ao ensino universitário, visto que a pressão dos organismos internacionais tem direcionado e cobrado políticas de governo que priorizem a formação profissional dentro dos espaços acadêmicos. A reconfiguração do modo de produção capitalista, a financeirização e a globalização mundial têm influenciado essa condução dos rumos da educação no Brasil e em outros países.

O que se constata é que o Estado tem se curvado ante a conjuntura econômica de transformação dos serviços e produtos em mercadoria, a que chamamos de burguesia de serviços e o empresariamento da educação. Devidos às novas exigências do mercado, o ensino superior vem sofrendo profundas mudanças, dentre elas, a precarização do trabalho docente, o qual é o mais exigido na busca de uma saída para a crise cíclica que a economia burguesa apresenta.

A precarização do trabalho docente no ensino superior é reflexo da diminuição dos investimentos públicos nesse segmento. Dados apresentados pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) comprovam que, em 2011, houve redução do valor do PIB (Produto Interno Bruto) do Brasil em relação a 2010 – de 0,9 % para 0,8 % (AGÊNCIA BRASIL, [2012]). Esses números representam a lógica de investimentos que protagonizam uma regra do mercado, o que se configura como uma dicotomia dada à necessidade do próprio mercado de ter profissionais com qualificação adequada.

Para atender a essas novas exigências, o governo brasileiro tem expandido o ensino superior com a ampliação das ofertas de vagas por meio de programas específicos. Essa expansão conta com o *Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, regulamentado através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007,

O governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. (PORTAL MEC, [2012])

O Programa Universidade para Todos (ProUni) é outra ação governamental para cumprimento da pretendida meta de expansão. Autorizado pela Lei nº 11.096/2005, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior. Ao aderirem ao Programa recebem, elas recebem como benefício, a isenção de tributos (PORTAL MEC, [2012]).

O que na prática se verifica é, por um lado, a precarização na formação desses estudantes mediante o descompromisso de instituições privadas com uma formação ampliada interligada pelo ensino, a pesquisa e a extensão. Por outro lado, a precarização das universidades públicas e do trabalho docente nesses espaços de ensino devido ao não repasse de recursos adequados à dita expansão, o que tem gerado movimentos de paralisações e greves no setor.

Foi constatado, através do levantamento do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em 2011, que 75% do ensino superior estão centralizados nas mãos de entidades privadas, fruto das políticas de incentivo privado e de livre concorrência (INEP, 2011). O incentivo ao ensino privado, talvez, explique a redução de investimentos públicos na educação superior.

O contexto atual das políticas neoliberais, como destacado anteriormente, tem relegado aos indivíduos a centralidade e a responsabilidade na formação profissional, cabendo aos governos os estímulos fiscais e incentivos financeiros às entidades privadas para assumirem o papel na formação que, em linhas gerais, delineiam esse percurso para atender ao mercado de trabalho, tendo em seus currículos mais atenção aos componentes da prática do que aos teóricos, lógica essa determinada pelos órgãos financeiros internacionais, que estabelecem como objetivos para o ensino superior a construção de uma sociedade do conhecimento, a melhoria dos serviços e da produção através do pilar do desenvolvimento humano no mundo e, conseqüentemente, o aumento do capital. (WERTHEIN e CUNHA, 2000) Assim, afirmam esses autores, ao mencionar o documento de orientação da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO):

Apesar da importância de se buscar fontes alternativas ou adicionais, o documento de orientação da UNESCO sublinha que se o ensino superior e as universidades devem dar uma contribuição significativa para o desenvolvimento da sociedade, esta e o Estado, em geral, devem percebê-lo menos como um peso no orçamento público e mais como um investimento nacional a longo prazo para melhorar a competitividade econômica, o desenvolvimento cultural e a coesão social. (p. 34)

Nesse sentido, fica evidente a intenção do Estado, mediante acordos e compromissos, de instrumentalizar tanto a universidade quanto o professor para a formação profissional voltada para o mercado competitivo e globalizado, atendendo às ordens do modelo de sociedade vigente.

A precariedade do trabalho docente na universidade denota e delimita, em tempos de mercadorização da educação, o papel empreendedorista do professor universitário, cabendo-lhe para sobreviver, acúmulo de carga horária de trabalho, gerência de editais de pesquisa, atendimento aos critérios de produtividade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), avaliação de progressão por méritos técnicos, coordenação de grupos de pesquisa, orientação de trabalhos de conclusão de curso, banca de seleção e progressão na carreira, elaboração de pareceres técnicos, reuniões de departamentos, participações em comissões, banca de concursos, ministrar aulas, dentre outros encargos.

É necessário que o professor supere esse modelo da gestão empresarial imposto à profissionalização e construa uma identidade docente que valorize sua formação pedagógica e política, que o instrumentalize para lutar por uma educação que defenda o interesse da sociedade e não do mercado. Que lhe permita obter mais dignidade, melhores condições de trabalho, melhores salários e reconhecimento profissional.

Do ponto de vista documental, a profissionalização docente universitária é garantida no Plano Nacional de Graduação (PNG, 1999)<sup>4</sup> mediante uma formação científica do professor na sua área de conhecimento, o que demanda, na maior parte dos casos, pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente no nível de doutorado e, pelo desenvolvimento dos saberes pedagógicos. Tais saberes poderão ser acessados nos programas formais de pós-graduação e ampliados nos espaços de capacitação dentro do contexto da atuação coletiva dos pares em torno de Projetos Pedagógicos de Cursos, coletivamente articulados, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, evitando o isolamento científico do professor-pesquisador (AQUINO e PUENTES, 2009).

Contribuindo com o debate sobre a profissionalização da docência no ensino superior, Aquino e Puentes (2009), ao citar o Plano Nacional de Educação (2001), afirmam que, apesar do avanço desse documento ao reconhecer que a melhoria na qualidade da educação superior brasileira só se dará pela valorização do magistério superior, o texto legal não oferece

---

<sup>4</sup> Texto apreciado e aprovado no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado na cidade de Ilhéus/BA, em maio de 1999, a partir das reflexões, críticas e sugestões previamente encaminhadas pelos Encontros Regionais do ForGrad realizados nos meses de outubro e novembro de 1998. Disponível em: <http://prograd.ufpr.br/forgrad/>. Acesso em 15/01/2014.

fundamentos consistentes para a implantação de propostas adequadas de profissionalização dos professores universitários, apenas se limita a afirmar que a “institucionalização de um amplo sistema de avaliação associado à ampliação de programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior” (p.35), constituirá instrumento adequado na melhoria da qualidade do ensino oferecido nesse nível.

No entanto, se considerarmos o ordenamento legal no Brasil para atuação no ensino superior, perceberemos que se dá mediante a LDBEN nº 9.394/96, que define as diretrizes para a educação nacional, e o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Esses documentos deixam uma lacuna quando não explicitam, de forma clara, as orientações para a formação de professores que atuam nesse nível de ensino. O Art. 66 da LDBEN/96 notifica a legitimidade dessa docência através da titularidade e direciona a formação para os cursos de Pós-graduação ao afirmar que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

É pertinente questionarmos se essas bases legais dão conta das demandas de formação e atuação desses docentes. Tais programas de pós-graduação estão interligados ou contextualizados com o debate sobre prática pedagógica na docência universitária? É preciso ressaltar que nos currículos dos programas, em geral, não há preocupação com a formação específica para o ensino. A ênfase é formar o pesquisador. Nota-se que esses programas estão expostos, também, a uma lógica de competitividade e produtividade, características do modelo neoliberal.

Vale aqui ressaltar que o próprio Programa de Pós-Graduação em Educação desenvolvido na UEFS, ao qual esta pesquisa está vinculada, não prioriza a formação para a docência superior, na medida em que não traz, no currículo obrigatório, componentes que tratem do tema, visto que apenas uma disciplina é oferecida, como optativa: Docência Universitária.

Em contrapartida, o mesmo Programa mantém disciplina obrigatória que reflete a preocupação com a formação para a pesquisa, em detrimento da formação para o ensino. O próprio modelo de formação enfatizado no ensino superior é alicerçado na pesquisa. De certa forma, é reflexo da valorização, dentro da universidade do bom professor como aquele que é um bom pesquisador. Mesmo compreendendo a necessidade dos conhecimentos pedagógicos como fator importante na atividade de ensinar, esta é, em devidas proporções, relegada a um segundo plano, como acontece com o estágio docência que fica a cargo do próprio pós-

graduando procurar interagir com o docente da disciplina, sem discussão sobre as aprendizagens e dificuldades na intervenção pedagógica.

Segundo Foster et al (2010), o estágio de docência nos cursos de pós-graduação foi estabelecido como obrigatório pela CAPES através da Circular n. 028/1999 e, posteriormente, editado na Portaria nº 129 de 13 de dezembro de 2006, no intuito de preencher essa lacuna de formação docente, como explicitado, no Artigo 19, que o “estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação e será obrigatório para todos os bolsistas do PROSUP”. Cabe indagarmos: tal medida isolada atende ao objetivo de formação docente? Como o futuro docente acessa os saberes relacionados a essa prática e toda sua complexidade? Seus cenários, sua organização teórico-metodológica, suas bases epistemológicas e suas necessidades político-organizativas?

A organização do currículo dos cursos de pós-graduação deveria ser construída em torno de um projeto de educação, uma vez que o curso tem como objetivo a formação de professores e pesquisadores. Não há perspectivas que possam adequar o currículo a uma proposta de formação para a docência, como também não se percebe um diálogo entre as disciplinas e o estágio ao longo do curso (FOSTER et al, 2010).

Segundo os autores, uma parte dos estudantes que entram nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* é proveniente de cursos de bacharelado e, portanto, não apresenta formação para a docência, e sim para pesquisador nas áreas de seus saberes específicos. Dessa forma, os cursos se tornam um espaço acadêmico de formação inicial para a docência superior, aspecto que dificulta o aprofundamento na aquisição e reflexão desses saberes docentes (FOSTER et al, 2010).

Os estudos de Foster et al (2010) indicam que, apesar do estágio se configurar um espaço relevante na formação para a docência, a falta de uma maior formalização do estágio docência dentro das instituições produz situações inadequadas e menor motivação na participação dessa atividade. Mesmo sendo o estágio docência uma disciplina que cumpre um importante papel para os estudantes na formação docente, o mesmo se constitui como “um espaço de formação com pouco reconhecimento e de legitimidade frágil, tendo uma relevância maior para o estudante e para o professor que acolhe do que para os próprios Programas de Pós-Graduação” (p.111).

Para Tardif (2010), os saberes quando percebidos como “saberes-na-ação”, contribuem para a formação crítico-reflexiva dos professores, reforçando a importância da apropriação e

revisão desses saberes durante o exercício da docência e apontando essa formação como possibilidade de atualização e de aprofundamento dos conhecimentos profissionais exigidos na ação educativa. Rodrigues (2006) aponta essa formação em serviço como fundamental, dada a necessidade de preencher as lacunas da formação inicial, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Tal ação também permite a reelaboração de conhecimentos, capacidades e atitudes favoráveis à mudança, facilitando as deliberações que o professor tem de efetuar na situação singular do exercício profissional.

Desta forma, parece-nos que a prática docente, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2011), que parte da premissa dessa formação permanente dentro dos espaços de atuação, que precisa ser configurado como uma política institucional a ser aplicada.

Cabe, pois, questionarmos o papel do Estado na garantia de políticas educacionais que possibilitem o avanço e superação dessa realidade. Como diz Severino (2006), em que se constate um discurso muito elogioso e favorável à educação, na prática cotidiana da sociedade política e das forças econômicas nesse dado momento histórico, não há o mínimo de coerência entre o dito e o feito. Não há, para o autor, sustentação das condições objetivas concretas para a realização histórica que contraponha essa lógica perversa que compromete o esforço de humanização dos processos formativos no interior da escola e da universidade. A partir da concepção do estado pós-moderno, é necessário questionarmos o papel da universidade na construção de uma sociedade justa e democrática.

Nessa perspectiva, cabe também indagarmos sobre o papel da universidade na formação dos professores universitários. E, ao mesmo tempo, pensarmos na articulação de espaços político-pedagógicos que deem conta da necessidade formativa no cotidiano das práticas da docência na universidade. Eis que temos um longo caminho a percorrer em função dos desafios aqui identificados. Jornada que começa a ser percorrida ao conhecermos as realidades dessas inquietações mundo afora.

## **1.6 TECENDO OS FIOS MUNDO AFORA: EXPERIÊNCIAS COMO PONTO DE PARTIDA**

Dado o cenário em que estamos tecendo a profissão de ser professor, é necessário visitarmos, de forma breve, as “casas de teares” em alguns cantos do mundo e conhecermos os rumos que os tecelões-professores estão tomando em relação a sua formação profissional e

melhor trato com sua arte de tecer os fios. Para Almeida (2012), citando Cunha (S.R.), esse mapeamento permite:

Reconhecer motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação, estabelecer relações entre as experiências desconhecidas e as conjecturas políticas e institucionais que as produzem, bem como as bases epistemológicas que as sustentam. (p.113)

Na Europa, fruto das macromudanças no campo econômico (também observadas no Brasil e em outros cantos do mundo), a necessidade de adaptação aos novos paradigmas das relações do mercado globalizado e de financeirização impôs à formação profissional uma integração aos interesses de desenvolvimento político-econômico. Já não mais tecemos os fios simplesmente pela arte de tecer e de prover o sustento básico, agora nossa arte está a serviço da produção em escalas e em maiores proporções. A declaração de Sorbonne, em 1998, e a declaração de Bolonha, em 1999, são exemplos desse pacto com o “desenvolvimento humano” e das forças produtivas quando firmaram compromisso com a construção da “Europa do Conhecimento”, a constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e o incremento da competitividade do ensino superior europeu.

O EEES foi projetado para unificar a educação superior na Europa, buscando mecanismo de regulação para desenvolver e reter o “capital humano”, de acordo com os ditames da economia neoliberal (ALMEIDA, 2012). Diante dessa nova perspectiva, coube à universidade a renovação do contexto de sala de aula e nas metodologias no ensino universitário, conferindo ao professor um papel de protagonista para a sobrevivência das universidades. Para a autora, essa resposta às novas demandas requereu mais do que mudanças em algumas metodologias de ensino, implicou a própria reflexão dos modelos de formação utilizado na preparação do docente na universidade ou a inexistência deles.

Na Espanha, a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), a Universidade de Alicante (UA) e a Universidade Politécnica da Catalunha (UPC) estruturaram seus programas de formação de professores tendo como referência as diretrizes de Bolonha. Em 2003, a UAB deu início a um projeto de formação de docentes com a criação de unidades de IDES (Inovação Docente em Educação Superior), buscando ampla formação de seus professores no âmbito pedagógico.

Esse programa visa assegurar formação, principalmente, aos professores recém-chegados à Universidade com o propósito de fortalecer as competências, propiciar o

intercâmbio e a difusão de experiências de boas práticas conduzidas por docentes da própria instituição (ALMEIDA, 2012).

Da mesma forma, a UB (Universidade de Barcelona) designou, desde 1984, o ICE – Instituto de Ciências da Educação, para atender às demandas individuais e institucionais, oferecendo um programa de formação inicial, em nível de pós-graduação, denominado Iniciação à Docência Universitária. Com a duração de 200 horas, trata de temas como o planejamento da docência, metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento do portfólio, competências éticas e cidadania no trabalho docente. O ICE ainda desenvolve várias outras ações, como, seminários, cursos, oficinas, fóruns de docência universitária, disponibilidade de publicações sobre a docência universitária, a fim de contribuir nesse processo formativo.

A Universidade Politécnica da Catalunha também dispõe do ICE – Instituto de Ciências da Educação, o qual colabora com as unidades da UPC no sentido de oferecer suporte às ações direcionadas aos processos de aprendizagem, implementação de novas metodologias de ensino e a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação no trabalho docente (ALMEIDA, 2012).

Em Portugal, estudos de Rodrigues (2006), acreditando ser possível melhorar as práticas profissionais dos professores através de atividades que correspondam às necessidades no desempenho de suas funções e no seu contexto real de trabalho, apontaram o desenvolvimento do projeto que visa ensaiar metodologias de formação contínua de professores centradas na Investigação-Reflexão-Ação (IRA). Tal projeto se propõe a formar pela investigação e a partir das situações de trabalho.

Na Argentina, Lucarelli (2012) identifica as experiências de formação continuada de professores e de inovação do trabalho docente a partir da assessoria pedagógica na universidade. Segundo a autora, nas últimas décadas, o desenvolvimento de assessoria pedagógica universitária tem sido um importante recurso nas universidades argentinas e de outros países latino-americanos, no que diz respeito à busca de ações significativas para o melhoramento da qualidade da educação superior. O projeto, desenvolvido desde 2011, com equipe da Argentina e do Brasil dedicadas à didática universitária, é orientado pelo princípio de formalização de intercâmbio. De acordo com a autora, trata-se de um Projeto Conjunto de Investigação no MERCOSUL, entre Argentina (SPU) e Brasil (CAPES), que busca estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior e de desenvolvimento profissional docente, com sede na UNISINOS - Brasil e na UBA – Argentina, com a

coordenação de Maria Isabel da Cunha e Elisa Lucarelli, respectivamente, as quais desenvolvem ações de reflexões sistemáticas e formação em nível de pós-graduação.

No caso da Argentina, implica trabalho conjunto, coordenado pela UBA, um grupo integrado por universidades nacionais desse país, a Universidad Nacional de Tucumán, a Universidade Nacional del Sur e a Universidad Nacional de Entre Ríos, às quais se somam a Universidad de la República, de Uruguay. Essas assessorias contam com o aporte de profissionais da área de educação que assumem tarefas de investigação e apoio pedagógico aos docentes e à gestão acadêmica.

No Brasil, experiências são registradas na USP (Universidade de São Paulo) com a criação, em 2004, dos GAPs (Grupos de Apoio Pedagógico). Esse programa tinha como objetivo contribuir para a valorização do ensino de graduação e oferecer apoio pedagógico às atividades docentes. A USP desenvolve Seminários periódicos de Pedagogia Universitária e curso de Pedagogia Universitária com duração anual, tendo como metas a interação, troca de experiências, diálogos sobre o ensinar e aprender na universidade e a organização dos espaços e dos conteúdos, sempre com foco na atuação pedagógica pessoal, organização do ensino e no trabalho coletivo (ALMEIDA, 2012).

Em Pernambuco, através do Programa de Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tem-se buscado a formação continuada dos professores. A partir do Projeto de Atualização Didático-Pedagógica para professores dessa universidade, em 2000, foi criado o NUFOPE (Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE), que desenvolve sua proposta de formação fundamentada na profissionalização docente e na epistemologia da prática, buscando superar o caráter meramente instrumental de aplicação de técnicas de ensino tomando como referência a reflexão por parte dos docentes de suas realidades concretas numa perspectiva crítico-emancipadora.

O curso de aperfeiçoamento desenvolvido na UFPE tem a duração de 45 horas e é recomendado, principalmente, para professores que ingressam na universidade. Esse espaço permite ao professor a compreensão de forma articulada das “relações entre a universidade, sociedade, professor universitário, docência, ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação” presentes nas discussões do Projeto Político-Pedagógico da instituição e do currículo do curso e nos espaços institucionais influenciados pelo contexto sociopolítico, econômico e cultural (VEIGA, 2012).

No Sul, a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), localizada no litoral norte de Santa Catarina, a UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região Chapecó distribuída nos campus de Chapecó, São Lourenço e Xaxim, localizadas na zona Oeste de Santa Catarina, e a Universidade de Caxias do Sul (UCS) – Rio Grande do Sul têm desenvolvido programas de formação de professores com a intenção de valorizar o desenvolvimento profissional de seus docentes.

A UNIVALI, desde 2000, desenvolve um programa de formação continuada com o objetivo de fornecer suporte à formação pedagógica de seus professores composto de uma matriz curricular que contempla, através de uma carga horária de 120 horas, os seguintes eixos: política institucional e organizacional da universidade, projeto pedagógico, plano e estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem e pesquisa-ação no contexto da prática pedagógica. A UNOCHAPECÓ, por sua vez, preocupada com o compromisso da formação de seus profissionais e numa perspectiva de busca de superação de programas de formação e complementação pedagógica que não tratam da questão do ser, do fazer e do estar docente, propôs, através do DAD – Divisão de Apoio ao Docente, formação por ciclos de estudos que são espaços de reflexão e aprofundamento sobre a prática. São oportunizadas, também, nesses ciclos, oficinas e palestras que permitem o avanço na relação teoria e prática. Os ciclos de formação são articulados por professores do próprio grupo e acontecem em fevereiro e julho (VEIGA, 2012).

A Universidade Caxias do Sul (UCS), através do Núcleo de Pedagogia Universitária – NPU, busca investir no desenvolvimento profissional dos docentes como instrumento para a melhoria do currículo e das práticas pedagógicas, fortalecendo a qualidade no ensino superior. O programa de formação de professores da UCS é desenvolvido a partir de seminários de formação para a docência, formação pedagógica para atuação na educação a distância, tecnologias de formação, tecnologias da comunicação e informação (TICs), minicursos de processos cognitivos aplicados em sala de aula e cursos de capacitação pedagógica para docentes. Além do acompanhamento dos novos professores, o programa permite troca de experiências sobre procedimentos e técnicas de ensino, avaliação e investigação e condução de aula entre os docentes da instituição (VEIGA, 2012).

Na Bahia, a partir da realização de dois colóquios “Práticas Pedagógicas Inovadoras” na Universidade do Estado da Bahia, que resultou na organização da série impressa “Práxis e Docência universitária”, cujo Vol. I foi lançado em 2012 e o Vol. II, em 2013, contendo relatos de docentes do ensino superior sobre suas práticas inovadoras, tem-se buscado o

desenvolvimento de um trabalho de sensibilização dos professores e conhecimento das necessidades formativas. Mesmo tendo avançado nesse processo de debate e produção sobre as práticas docentes no âmbito universitário, ainda não se tem registro de um programa de formação para a docência superior sistematizado no Estado. Nesse sentido, parece que nossa tecelagem ainda se encontra num estágio de ofício artesanal.

Pensando mais especificamente no contexto local, em Feira de Santana, as experiências de formação de professores desenvolvidas na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, apesar dos avanços no campo da pedagogia universitária, ainda se configura como pontual e restrita a alguns professores que se interessam pelo curso de extensão oferecido pelo Departamento de Educação, através de iniciativa de alguns professores do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, curso esse denominado: *Ensinação, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior* que visa à formação pedagógica de professores da instituição.

Oferecido anualmente aos docentes de diferentes áreas e Departamentos da UEFS, o curso surgiu há cinco anos da demanda de alguns professores que careciam de uma fundamentação pedagógica em suas aulas, representa, hoje, uma das experiências mais sistematizadas dentro da instituição, reconhecida para aquela finalidade. A carga horária é de 60 horas, distribuídas em 15 encontros semanais de 04 horas.

Podemos registrar, também, como ação importante na instituição, a presença, no Departamento de Saúde, de um coordenador pedagógico no curso de Medicina, profissional que tem por desafio aproximar o conhecimento disciplinar (específico) do conhecimento pedagógico, propiciando uma possível melhoria do processo de ensino e aprendizagem do referido curso, já que o mesmo trabalha com ABP (Aprendizagem Baseada em Problema). Na ABP, termo originado do inglês PBL (Problem Based Learning), a aprendizagem é compartilhada entre professor e estudante, mediante a tarefa de se apropriar de conhecimentos para resolver um determinado problema. O papel do professor, nesta concepção metodológica, passa a ser, fundamentalmente, o de um orientador do trabalho dos alunos. Cabe aqui indagarmos se as ações sistematizadas, tendo participação dos docentes, realmente dão conta das necessidades formativas e da complexa teia que ora se instaura na ação docente no ensino superior.

## 1.7 ENTRELAÇANDO OS FIOS: O PROBLEMA DA PESQUISA

Para melhor situar o problema da pesquisa, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a fim de identificar os trabalhos que já foram produzidos e as possíveis lacunas existentes no debate nesse campo de conhecimento. Adotamos, como parâmetro de busca para esse levantamento, a palavra-chave *Docência universitária*. Encontramos 176 teses, das quais, 09 trabalhos estavam relacionados ao debate sobre Formação Continuada de professores universitários e implicações na prática pedagógica, temas que fazem parte do nosso estudo investigativo.

O primeiro identificado, o trabalho de Cunha (2010), discute a profissão docente e o processo de crescimento pessoal e formativo do docente universitário. O estudo foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Busca entender como os professores vivem, como compreendem e como solucionam os problemas que enfrentam no dia a dia, com vistas a descobrir, apreender e compreender os sentidos e vivências no seu trabalho docente, como possibilidade de formação e autoformação. Põem em evidência a importância da formação continuada na construção dos saberes docentes, a interferência das políticas governamentais nesse processo de formação, fazendo uma reflexão sobre o perfil do educador exigido pelo contexto atual.

O segundo trabalho, da autoria de Ferenc (2005), objetivou compreender como o professor universitário aprende a ensinar, os saberes e estratégias que constrói, tendo por categoria epistemológica interpretativa a socialização profissional. O estudo apoiou-se nas narrativas de oito professores da UFV/MG, sobre a história de vida profissional. O professor universitário aprende a ensinar, na maioria das vezes, na prática, utilizando os referenciais aprendidos na formação específica e na pós-graduação, aspectos que já destacamos anteriormente. Em sua trajetória de atuação profissional, o professor universitário vai aprendendo a ensinar, reproduzindo estratégias e práticas de seus antigos professores, mas busca, também, dar a sua identidade à prática; na maioria das vezes, o professor universitário aprende o funcionamento da instituição solitariamente. O que se aponta, nesse estudo, é a necessidade de investimento no ensinar, tanto em termos de pesquisa e produções, quanto na criação de espaços em que o pesquisador-professor, estabeleça uma interlocução mais cotidiana, com seus pares, sobre seus saberes, estratégias e embates na prática de ensino.

O terceiro trabalho, de Flach (2009), teve como objetivo principal investigar a formação e a prática dos professores universitários fisioterapeutas da cidade de Curitiba, identificando as influências da formação pedagógica na prática docente. Investigaram-se as contribuições que a mesma pode trazer para a prática pedagógica desses educadores. Das contribuições relevantes coletadas, pode-se destacar que a formação pedagógica é essencial para o fisioterapeuta atuar no meio docente, pois esse profissional acaba exercendo a docência com maior criticidade e com visão transformadora em sala de aula.

O quarto trabalho, desenvolvido por Silva (2011), procurou compreender o processo de aprendizagem profissional de docentes universitários, mais especificamente, quanto aos saberes que esses docentes vão elaborando e/ou reelaborando em programas de desenvolvimento profissional. Para isso, foi analisado o processo de elaboração e/ou (re) elaboração do saber pedagógico de professores universitários, no âmbito de programas de desenvolvimento profissional docente, identificando a contribuição desses programas para o processo de aprendizagem docente de professores universitários. Assim, foi possível diagnosticar se os professores, participantes desses programas de desenvolvimento profissional docente, estabelecem a relação entre os conteúdos trabalhados nos “cursos” e a prática docente. O estudo teve, como campo de pesquisa, três instituições federais de ensino superior do Estado de Minas Gerais e, como sujeitos, professores(as) das respectivas universidades. Ficou revelado que, em algumas Instituições Federais do Estado de Minas Gerais, existem ações formativas buscando auxiliar aos professores do referido nível de ensino em seus limites, no que se refere à (re) elaboração dos saberes pedagógicos no exercício da docência universitária, em sala de aula. Todavia, evidenciou-se que não há programas sistematizados, que se proponham ao desenvolvimento profissional de docentes universitários. As ações desenvolvidas configuraram-se como um lócus formativo para os professores universitários, procurando atender às demandas do ensino por eles vivenciadas. Quanto aos docentes entrevistados, constatou-se que, ao reconhecerem alguns de seus limites referentes à aquisição do saber pedagógico, encontraram por meio da adesão às ações de formação, assim como em sua formação autônoma, algumas estratégias para sanar os limites evidenciados. Tal prática veio favorecer aos professores entrevistados o estabelecimento de relações entre o que viam durante o desenvolvimento das ações de formação em que estiveram inseridos e a sua prática docente, além de lhes serem apresentadas as possibilidades de modificá-la. Essas, por sua vez, configuraram-se em espaços formativos, capazes de

fomentar a reflexão sobre a prática docente e apontar caminhos para o enfrentamento dos desafios inerentes à docência universitária.

O quinto trabalho analisado, de Souza (2010), objetiva refletir sobre o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas. Para isso, contextualizou-se a docência no cenário atual da Educação Superior, conhecendo aspectos do ambiente universitário relacionados à temática, como se dá o desenvolvimento da formação do profissional docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica universitária.

O trabalho de Benini (2006) mobilizou-se acerca do processo de formação e autoformação do professor universitário mediante uma experiência teórico-metodológica inovadora que pode se constituir em processo de aprendizagem para o professor formador. Configura-se como um espaço/tempo de compartilhamento de saberes, de troca de experiências entre os pares, de articulação disciplinar em que vai se constituindo o professor para além das suas limitações, tentativas de mudanças no exercício da profissão de professor formador.

Ao focar a pedagogia universitária no país, com a tese de doutoramento, Ponce (2010), propõe investigar professores do ensino superior das ciências médicas sem formação pedagógica para o exercício docente. Fundamenta-se na epistemologia do materialismo histórico dialético, por entender que essa teoria, ao estudar o modo de produção capitalista, possibilita compreender o homem e a sociedade em sua concretude, numa perspectiva histórica e dialética. O processo da pesquisa-intervenção ocorreu por meio da implantação de Oficinas Pedagógicas junto a um grupo de professores do ensino superior da área das ciências médicas sem formação pedagógica. A pesquisa-intervenção, tomando a categoria atividade como análise, aponta para situações identificadas como transformadoras da prática pedagógica de alguns professores participantes dessas Oficinas, engendrando alterações institucionais no campus em que se encontra em andamento. Contudo, o estudo destaca que ainda tem muitos professores universitários, em início de carreira ou mais experientes, com necessidade de compreender o processo de ensino e aprendizagem e não encontram respaldo em suas instituições, tendo que lidar sozinhos com essas questões. O estudo aponta a urgência de se repensar às exigências de produções acadêmicas nas universidades, que levam professores, muitas vezes, a se distanciarem do ensino. Por falta de condições materiais objetivas, os professores se dedicam muito mais ao campo da pesquisa e da produção acadêmica (artigos, livros, etc.) do que à sala de aula, ao processo de ensino.

Vasconcellos (2011) realizou uma pesquisa que teve como objetivo central a compreensão e análise da trajetória profissional e dos processos formativos dos docentes que participaram do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - CICLUS da Universidade Federal de Santa Maria. A autora observa a necessidade de ressignificar os saberes construídos na experiência, à luz de teorias, reflexões e no entrelaçamento com outros saberes, que permitam a construção de um modo de ser e agir na profissão, própria da pessoa que a exerce. Constata-se a necessidade de uma formação voltada para as questões pedagógicas, e no programa foi percebido esse amparo, como um espaço dedicado aos professores para que esses pudessem trazer as problemáticas vivenciadas em seu cotidiano. O estudo destaca que é imprescindível o estímulo ao movimento formativo, qualificando os processos de ensino aprendizagem no interior das instituições universitárias, o que depende da responsabilidade institucional e das políticas públicas para que seja concretizado.

O último trabalho analisado, cujo autor é Costa Junior (2005), teve como foco a investigação dos pressupostos teórico-práticos necessários para a formação de professores que atuam na aprendizagem baseada em evidências. Tal indicativo amplia as perspectivas de transformações dos cursos médicos, principalmente, no que se refere ao cotidiano pedagógico de experiências metodológicas que privilegiem a construção do conhecimento, a interdisciplinaridade e a postura mediadora do professor na interação com o aluno. Essa metodologia é observada na Aprendizagem Baseada em Problemas. O processo investigativo permitiu aprofundar os referenciais teórico/práticos que devem envolver a formação pedagógica do médico professor e as possibilidades de apontar a melhoria na formação docente envolvida nesse método. A pesquisa enfatiza a necessidade de expansão de oficinas envolvendo todos os professores do curso, visto que a dificuldade frente à alguns pilares metodológicos da Aprendizagem Baseada em Problemas foi notório na grande maioria das contribuições.

Tomando como referência os trabalhos analisados, percebemos a necessidade de desenvolvermos estudos dentro da nossa realidade do semiárido, observando as particularidades e especificidades do coletivo de professores que participam da formação continuada desenvolvida na universidade e que atuam no contexto dessa instituição. Os referidos trabalhos, a priori, não dão conta de responder ante as características específicas de nossa realidade, as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas no contexto formativo dos professores da UEFS. O reconhecimento dessa lacuna foi importante para definirmos o

problema de pesquisa: Qual a relação entre a formação pedagógica adquirida pelos professores no curso de *Ensinagem, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior*, e a prática educativa desses docentes?

Pensando em questões problematizadoras, ocorreram-nos as seguintes indagações: Como os conhecimentos construídos a partir dessa experiência formativa modificaram as práticas desses docentes? Quais as contribuições dessas aprendizagens para a melhoria da qualidade do ensino? Que pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos referenciaram as ações didático-pedagógicas do curso? Quais propostas emergem como orientadoras do processo de avaliação? Como a aprendizagem passa a ser compreendida e que desdobramentos da participação no curso são notáveis em relação à aprendizagem dos estudantes?

Com base na dialética e compreendendo a existência de nexos e relações entre a forma pela qual o professor produz sua prática pedagógica e suas representações sociais (discursos, comportamentos, ideias, percepções, valores, crenças, opiniões, imagens, etc.), nesse espaço multidimensional de estudo e de docência, estabelecemos como objetivo geral de pesquisa: Analisar as relações entre a formação vivenciada no curso de *Ensinagem, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior* e a prática pedagógica dos professores participantes.

Através das representações dos professores, é possível conhecer como se estabelece, no cotidiano da sala de aula, a relação entre a aproximação e apropriação dos saberes necessários à prática docente e a interferência desses saberes no processo educativo. Por certo, a partir dessas representações, os professores constroem paradigmas e valores que definem suas práticas e determinam suas formas de tecer a profissão. Assim, considerando a fala desses sujeitos e o teor de seus discursos, poderemos identificar as representações e os procedimentos dos docentes após o curso de *Ensinagem, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior*, bem como avaliar em que medida ele atendeu suas necessidades formativas no campo pedagógico.

Esta pesquisa mostra-se pertinente do ponto de vista epistemológico, haja vista as possíveis contribuições que pode trazer ao campo de conhecimento acadêmico relacionado à formação de professores universitários em nossa realidade de semiárido baiano.

No âmbito social, pretende contribuir, através dos resultados e considerações, para a elaboração de um programa institucional de formação continuada de professores da Universidade Estadual de Feira de Santana, programa que possibilitará uma melhor qualificação das ações docentes junto ao aprendizado e formação dos estudantes.

No âmbito pessoal, este trabalho investigativo permitirá a consolidação de formação acadêmica e profissional do pesquisador, na medida em que, ao apropriar-se dos conhecimentos relacionados à docência e à prática pedagógica, se instaurará um processo reflexivo e autoformativo, pois, na caminhada e no “entrelaçar dos fios” é que vamos nos constituindo sujeitos-tecelões. Entre as indagações, os debates, as angústias, a produção e o rigor da ciência, este estudo permitirá rever valores e paradigmas, procedimentos e técnicas, afetos e desafetos, ajudando-nos a construir novas e significativas práticas educativas visto que o mesmo se constitui importante ferramenta de desenvolvimento profissional docente.

No capítulo seguinte, a fim de referendar e permitir avanços em nosso estudo, nos debruçamos sobre o quadro teórico apontando conceitos, paradigmas, pressupostos e modelos da formação de professores que ajudaram em nosso tecer. Assim como a moça tecelã, estaremos a desenhar na claridade do horizonte, com linhas vivas e quentes, o longo tapete dessa construção complexa, imperfeita e inacabada.

## **CAPÍTULO 2 – LINHAS, LÃS E CORANTES QUE ILUMINAM O TEAR**

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos de algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela. Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. (COLASANTI, 2004)

Neste capítulo, buscamos “tecer fios” que possam clarear alguns conceitos e permitir uma melhor compreensão dos dados coletados e produzidos na pesquisa. Iniciamos discutindo o cenário político que circunscreve a educação brasileira para, daí, compreendermos o papel da universidade e a formação profissional dos docentes que, como sujeitos históricos, constroem suas identidades, tomando como referência o pano de fundo de sociedade que ora se apresenta. Em seguida, apresentamos alguns modelos de formação.

Poderíamos dizer que estamos a “trazer fios dourados capazes de iluminar como o sol”, nossas inquietações e angústias sobre a temática pesquisada, obrigando o vento e o frio da solidão e da ignorância individualizada a fazerem as pazes com as folhas (num sentido mesmo de coletividade e de clareza) de que fala a Marina Colasanti. Eis os fios...

### **2.1 SOCIEDADE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO: BREVES APROXIMAÇÕES**

Em face às inúmeras transformações ocorridas no cenário político-econômico e social, das quais a educação não está imune, principalmente numa sociedade em processo de globalização e de pós-modernidade cultural que as sinalizam, é que buscamos, neste tópico, compreender como as políticas neoliberais e a educação se relacionam pela lógica de mercado em tempos de globalização da economia, interferindo diretamente na formação de professores.

Para nortear a discussão, tomamos como referência o conceito de Sanfelice (2009), quando define pós-modernidade como um fenômeno cultural de reformulação do modo de produção reinante. O autor destaca, dentro desse modo, a explosão tecnológica da eletrônica moderna e seu papel como principal fonte de lucro e inovação; o predomínio empresarial das corporações multinacionais, deslocando as operações industriais para países distantes com salários baixos; o imenso crescimento da especulação financeira internacional; a ascensão dos

conglomerados de comunicação com um poder sem precedentes sobre toda a mídia, ultrapassando fronteiras.

Segundo o autor, a base material da pós-modernidade, com todas as implicações que esse fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos, traduz-se na globalização, na lógica de mercado e no neoliberalismo (SANFELICE, 2009). Ampliando esse debate, Souza Santos (2009) contrapõe-se a essa perspectiva, ao afirmar que o conhecimento advindo da sociedade pós-moderna também influencia e é influenciado pelo movimento de promoção do autoconhecimento, da valorização do ser humano e da sua multiplicidade cultural que, para além dos interesses economicistas, traduz-se em valores éticos e humanos. Para o autor, no paradigma emergente da ciência pós-moderna, nossas histórias de vida pessoais e coletivas assumem papel relevante nessa produção histórica. Dessa forma, não se trata de sobreviver e sim de como saber viver, ciência em comunhão com a sabedoria de vida, ou seja, um paradigma ao mesmo tempo científico e social, em que o conhecimento prudente esteja a serviço de uma vida decente. Esse modelo é estruturado por Sousa Santos (2009) mediante um conjunto de teses: 1º) todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2º) todo conhecimento é local e total; 3º) todo conhecimento é autoconhecimento; 4º) todo conhecimento científico tem por finalidade constituir-se em senso comum.

Para Severino (2006), fala-se da “agenda neoliberal” através da retomada do liberalismo clássico com as devidas adaptações, como a liberação das forças de mercado, cabendo a esse mercado a condução da vida da nação e das pessoas. Ainda de acordo com este autor, ao dar prioridade à iniciativa econômica dos setores privados ante a autoridade e autonomia política do Estado, duras críticas são estabelecidas, pois os Estados nacionais se tornam reféns das políticas internacionais do grande capital.

A partir da política neoliberal, como uma nova estratégia de legitimação do sistema capitalista globalizado, o Estado transfere sua responsabilidade e gerência para a sociedade civil. Há evidências de que essa ação acaba alterando o princípio de igualdade, desde que, ante a ausência do poder instituído, predomina a lógica da classe que detém maior poder político-econômico (riqueza, poder, saber) e a lógica da concorrência, sobejamente alicerçada nos princípios do individualismo.

Tais pressupostos têm sido orientadores das políticas sociais e, muito especialmente, das políticas educacionais, impactando diretamente a forma como os professores se constituem na docência. É importante frisar que esse movimento é um ato dinâmico, pois, segundo Silva (2006), a educação, e aí poderíamos destacar o papel de cada sujeito, assume

uma posição fundamental em um processo de negação de uma realidade e afirmação de outra.

A educação, para a autora,

Não se limita apenas ao consumo da cultura, mas também à sua promoção. Sendo ela própria cultura, na medida em que media a transmissão dos saberes, a educação promove a transformação desses saberes mediante a problematização dos conhecimentos, dos valores, dos comportamentos, enfim, de todo cabedal cultural. (SILVA, 2006, p.21)

Eis que, a educação, nessa relação de mediação cultural, ganha importância num mundo globalizado devido a sua capacidade de instrumentalizar o sujeito, mesmo que de forma alienadora, reproduzindo valores e mentalidades que servem ao sistema de produção vigente. O aumento da competitividade, por exemplo, ampliou, em princípio, a necessidade por conhecimento e informação. Silva (2006) colabora com esse diálogo quando declara que “o capitalismo está preso a uma concepção instrumental de educação”, apesar do paradoxo de que, segundo a autora, “o potencial reprodutivo da educação (no capitalismo ou fora dele) não é absoluto” (p.22). Aqui, notamos duas perspectivas: a primeira, relacionada à forma como o professor é percebido dentro dos espaços educacionais, bem como sua atuação. A segunda, à interrelação dos modelos de formação e qualificação que advêm dessa percepção, aspecto que interessa ao nosso debate.

Corroborando com essa perspectiva, Gohn (2000) traz uma contribuição importante quando diz que a formação profissional tem sido planejada como uma resposta estratégica, e também polêmica, aos problemas emergidos pela globalização, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações nas relações de trabalho e desemprego. O que não contraria o papel central do sujeito em formação, nem anula suas representações subjetivadas, contudo, são aspectos determinantes nessa construção.

O contexto neoliberal emergente exige uma visão de homem marcadamente utilitarista, segundo o qual a motivação e o comportamento humano são referenciados por um utilitarismo individualista. Silva (2006) ratifica essa concepção quando discute como o capitalismo, sistema econômico e sociopolítico, reduz o homem a objeto, individualizado numa visão egoísta de mundo e não o promove enquanto ser histórico, emancipado.

Dessa forma, para atender a demanda de mão de obra que interessa ao modo de produção burguesa, temos, segundo Sanfelice (2009), a aplicação da *Teoria do Capital*

*Humano*<sup>1</sup> que, ligada a uma visão economicista, continua sendo a mais adequada para as finalidades educacionais previstas, ou seja, sua “redução à formação de recursos para a estrutura da produção: globalização e qualidade total” (p. 11). Esse cenário instaura a premissa do conhecimento como principal força econômica de produção e de competição pelo poder (CAVAZOTTI, 2010, p. 20).

Os impactos dessa concepção dentro do campo educacional refletiram em encaminhamentos pedagógicos no interior da escola que vale a pena identificar: o ecletismo em lugar do rigor científico; a ênfase na pedagogia do indivíduo em detrimento do sujeito social; dentre outros (CAVAZOTTI, 2010). Por consequência, a formação de professores é planejada e articulada a partir das competências instrumentais, do esvaziamento político e centrado na busca individual do sujeito. Tais aspectos repercutem diretamente nos pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos apropriados pelo professor no exercício da docência.

Percebe-se, então, uma mudança no foco desse percurso formativo, do debate político-econômico para o político-cultural, do conjunto de elementos que compõem o trabalho docente para formação pragmática de procedimentos técnicos para ensinar. A questão fundamental a ser debatida no contexto educacional e no trabalho docente é a necessidade do desvelamento do que há por trás da aparência do discurso ideológico, que é refletido no próprio discurso das representações sobre o ensinar, aprender e avaliar. Assim, sem uma reflexão criteriosa desse contexto pós-modernista, globalizante e neoliberal, podemos abrir uma lacuna esquizofrênica na concepção de mundo e de sujeito, onde, de um lado, o sistema sugere a formação do sujeito competitivo e especializado, inconsciente das determinações sociais de sua alienação, preso às ilusões da ideologia burguesa, de outro, a necessidade de subversão dessa ordem com a formação do sujeito consciente, lúcido em relação à determinação externa de sua vida e destino social. Precisamos, para além da formação utilitarista, pensar em práticas que mudem a realidade.

O papel da universidade, a atuação docente e sua formação precisam ser garantidos e entendidos como espaço-tempo fundamentais na difusão do conhecimento científico, didaticamente organizado. É pertinente, nessa perspectiva, segundo Cavazotti (2010), a crítica

---

<sup>1</sup> Para Schultz, pensador dessa teoria, a cada dia as pessoas estão investindo fortemente em si mesmas, como ativos humanos, tais investimentos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico e que o investimento básico no capital humano se dá a partir da educação formal e do treinamento (ARAPIRACA, 1982, p.42).

ao subjetivismo e ao relativismo, pressupostos epistemológicos da pós-modernidade, impostos ao campo da educação (CAVAZOTTI, 2010). Cabe aqui refletirmos sobre os delineamentos apresentados para a formação de professores no âmbito universitário. Embora muitos professores manifestem preocupação com a condição do ser humano em nossa sociedade, nas formações com pouco referenciais críticos, são negadas condições para enfrentar as reais situações de produção do trabalhador no capitalismo contemporâneo (CAVAZOTTI, 2010).

Nesse sentido, a qualificação do docente para sua atuação deveria estar comprometida com a construção do sujeito-autor e não com o sujeito-ator. Entender essa conjectura política e o papel da educação é fundamental para pensar os modelos de formação, se não correremos o risco de nos limitarmos apenas a instrumentalizar o professor de técnicas e procedimentos de ensino, o que não resulta necessariamente num processo qualificado, ante as demandas de formação profissional e humana.

## **2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATUAL CENÁRIO SOCIAL**

Nas décadas de 1980 e 1990, tivemos um aumento significativo de publicações e de autores que produziram conhecimentos acerca dos “novos” paradigmas para a formação de professor e a docência, dentre eles destacamos: Shön (1995), que procurou valorizar, na formação de professores, os conhecimentos práticos e as reflexões realizadas pelos professores, vendo nessa relação sujeito-ação-sujeito uma oportunidade de validação das práticas e otimização do processo de ensino; Perrenoud (1999), que defende uma formação para as competências, entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p.7); Giroux (1997) traz a perspectiva da formação do professor intelectual, protagonista do seu saber profissional e engajado politicamente, capaz de transformar a realidade dos estudantes como cidadãos ativos e críticos através da reflexão e prática acadêmica; Nóvoa (1995) que, ao descrever sobre uma formação profissional pautada no professor-protagonista, aproxima as dimensões pessoais e profissionais dos professores, articulando os processos de autoformação, a troca de experiência e saberes docentes com os saberes da educação e da pedagogia. Sem a pretensão de um estudo aprofundado sobre esses movimentos, o que nos parece necessário é compreender, à luz das concepções pedagógicas e dos cenários históricos e políticos, com que perspectiva se formava e ainda se forma o professor nessa rota educativa.

Facci (2004) traz contribuições nesse sentido, quando ressalta que a formação de professores nessas décadas, articulada às políticas neoliberais e às proposições construtivistas,

deixa transparecer a ilusão de que tudo depende do indivíduo e de suas competências, havendo uma naturalização das diferenças pessoais. A autora, contrapondo-se a essa visão, aponta uma perspectiva de formação de professor, fundamentada numa teoria crítica, na qual seja permitido constituir o entendimento do professor como um profissional imprescindível para a internalização dos conceitos científicos por parte do aluno e não um mero facilitador ou mediador da aprendizagem (FACCI, 2004).

Para Facci (2004), a concepção de educação oriunda desse cenário dito pós-moderno coloca o processo educativo como um fenômeno isolado do resto do contexto social e político, visando uma neutralidade técnica e ofuscando o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder. Tais medidas contribuem para o desenvolvimento de modelos de formação pedagógica com um cunho profissionalizante e tecnicista, capaz de conquistar postos de trabalho para os indivíduos e preencher os quadros de vagas das empresas, mas com pouca capacidade de formação política e cultural. Desse modo, podemos compreender como a expansão do ensino superior se torna o caminho disponível para as classes médias terem acesso a essa “qualificação” para o emprego, não para a formação humana e profissional.

Para Saviani (2005), os princípios de racionalidade e produtividade, atrelados à maximização de resultados e minimização dos gastos estabeleceram a organização do sistema de ensino vinculada com o desenvolvimento econômico do país, tornando-a funcional ao sistema capitalista no qual, a serviço dos interesses da classe dominante, caberia à universidade qualificar os indivíduos para a força de trabalho, aumentando a produção da mais-valia e reforçando as relações de exploração. Essa concepção produtivista moldou o ensino universitário por meio de uma pedagogia tecnicista, baseada nos padrões da racionalidade técnica.

Saviani (2005) aponta que

A concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980; e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. (p.20)

Sobre as novas configurações desse processo formativo face ao movimento político neoliberal no início da década de 1980 e as novas formas de empregabilidade, temos a ausência do Estado no planejamento para assegurar a preparação da mão de obra na ocupação dos mercados em expansão (SAVIANI, 2005). Agora, cabe ao indivíduo as escolhas capazes

de lhe garantir a capacidade e competitividade na conquista do emprego. Mesmo a qualificação em pós-graduação, tão difundida hoje, não é garantia de emprego, apenas capacita para a empregabilidade. Para Saviani,

A educação passa a ser entendida como investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos. (SAVIANI, 2005, p. 21)

Paralelo a esse movimento neoliberal, há o fortalecimento dos movimentos sociais e, no campo da educação, percebemos a consolidação das teorias críticas que, em oposição às ideias defendidas na teoria do capital humano, irão embasar o pensamento pós-moderno, possibilitando a esperança de superação e novas perspectivas de formação humana no interior da universidade, embora ainda permeada pela concepção de educação presente nos anos de 1990, como instrumento de crescimento econômico, transformação pessoal e de justiça social (SAVIANI, 2005).

Construindo essa perspectiva de educação brasileira, é importante ressaltar a obra freiriana como importante movimento de educação da classe trabalhadora, a qual suscita um método progressista de trabalho por intermédio de uma pedagogia libertadora, ao propor um ensino fundamentado na realidade do trabalhador, interligando conscientização, ação social e política. Freire também estabelece um paradigma crítico na atuação de professores ao afirmar a necessidade de tomada de consciência política na prática docente. De acordo com Freire (2011),

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. (p. 39).

Para Freire (2011), esse pensar é fundamental na formação docente. Ação que implica na superação da visão ingênua pela postura crítica. O autor argumenta que a formação crítica e consciente evita o “distanciamento epistemológico” entre o discurso e a concretude de suas práticas. Dessa forma, para Freire “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40). Neste sentido,

começamos a vislumbrar os fios que nos ajudarão a tecer, a partir dos teares de formação, as tessituras dessa constituição docente. Para Silva (2006), essa reflexão tem como arcabouço político a construção de um projeto de emancipação

construído em torno da transformação das relações de propriedade e da criação de um sistema de apropriação e de distribuição das riquezas produzidas baseado no interesse coletivo. (SILVA, 2006, p.20)

A política de formação de professor, seja no âmbito da escola ou do ensino superior, deve ser pautada no compromisso com a formação humana e na preparação da classe trabalhadora para a superação do modo de produção capitalista que, de forma desumana e alienadora, cria abismos sociais e impede o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, digna e justa.

### **2.3 IDENTIDADE DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO**

Antes de apresentarmos modelos de formação de professores no ensino superior, é necessário debatermos, mesmo que de maneira sucinta, a construção da identidade docente e o processo de profissionalização, haja vista o surgimento de uma “nova” identidade profissional voltada para a aquisição de saberes específicos ao exercício da docência (ALTET, 1998).

O termo profissionalização é utilizado aqui, a partir do conceito de Bourdoncle (1991) citado por Ribeiro et al (2011), como um movimento de aquisição de saberes relativos ao exercício de uma profissão, refletidos na capacidade de atuação tanto do indivíduo quanto de um grupo profissional, que se organiza através da sistematização de normas e critérios da natureza da atividade e do *status* social advindos dessa profissão. Sua objetivação é a aplicação dos conhecimentos sistematizados e adquiridos na formação no campo prático de atuação. Assim sendo, podemos afirmar que

a profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o ‘homem da situação’, capaz de ‘refletir em ação’ e de adaptar-se, dominando uma nova situação. É um profissional admirado por sua capacidade de adaptação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados. (ALTET, 1998, p. 25)

Já a profissionalidade, que é parte essencial da profissionalização porque diz respeito ao papel que o professor ocupa após sua formação, é conceituada como “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade

de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p.65). Essa profissionalidade tem como característica fundamental ser exercida por

peessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. (ALTET, 1998, p. 25)

Nesse sentido, Charlier (1998) enfatiza a responsabilidade no exercício do ato de ensinar dada a necessidade de um domínio de técnicas, do esforço intelectual e do serviço à coletividade. A autora reforça então a importância da formação no reconhecimento da profissão de professor, permitindo-lhe tornar-se mais capaz e eficiente. Como já exposto neste trabalho, percebe-se aí uma mudança de paradigma na transição do ofício à profissão de professor. Nessa passagem, do ofício artesanal a uma profissão, é que são construídas e desenvolvidas as bases que norteiam, de forma racional e científica, a especialidade do ato de ser professor.

Sobre a construção do “ser professor” ao longo da história, Altet (1998) nos apresenta alguns padrões que, por conta das necessidades históricas, estão ou estiveram presentes na formação e atuação dos professores. Lembremos que, assim como as demais, essa profissão docente “emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais” (PIMENTA, 2008, p.18). É importante ressaltar, ainda, que essa compreensão nos ajuda a pensar o lugar da formação na medida em que delimitamos o tipo de profissional que concebemos e queremos formar.

O ato de exercer a docência, segundo Altet (1998), estabeleceu referências no profissionalismo do ensino ao longo da história. O professor *Magister* ou *Mago* representava o intelectual da antiguidade. Esse padrão considerava o professor como um Mestre, um Mago que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, dado o carisma e a suficiência de suas competências. Nas Escolas Normais, aparece o professor *Técnico*, cujo modelo consistia na formação para o ofício, através da aprendizagem imitativa consubstanciada em uma prática de ensino pela experimentação, que transmite o seu *saber-fazer* e os seus “truques”. Por isso se entende que o professor-formador é um prático experiente que domina as competências técnicas do fazer e as transmite pela demonstração prática.

A partir dos aportes científicos, trazidos pelas ciências humanas, enfatizando a racionalização da prática com aplicação de princípios teóricos, surge o professor *Engenheiro* ou *Tecnólogo*. A formação desse professor é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática. No último padrão, temos o professor *Profissional* ou *Reflexivo*, que substitui a dialética entre teoria e prática por uma relação imbricada entre prática-teoria-prática. Nesse modelo de atuação, o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias. Sua formação está ancorada nas contribuições das experiências do exercício enquanto docente e construção de conhecimento na atuação como pesquisador. Conseqüentemente, o professor tem possibilidade de desenvolver a capacidade de analisar suas práticas e refletir sobre elas (ALTET, 1998).

Para Pimenta (2008), “essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social” (p.19). Na medida em que fazemos uma leitura crítica da profissão tomando como base as realidades sociais, temos a possibilidade de construir parâmetros para transformar essa prática.

Esse último modelo de professor parece se aproximar dos anseios emergentes do exercício de uma docência crítica e consciente, mas que, diante das perspectivas de atuação nas novas configurações políticas e econômicas percebidas na atualidade, há de encontrar lugar para compreender sua formação e seu papel no contexto social, principalmente no âmbito da universidade. Assim, muitos fios ainda serão tecidos ou desconstruídos ao longo desse processo. Para Pimenta (2008), essa “tecelagem dos fios” é complexa e dinâmica, visto que a identidade profissional é construída,

a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e às práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2008, p.19)

Ampliando essa construção identitária, temos a presença substancial da personalidade e da subjetividade do professor e de suas representações. O entrelaçar dos fios, além de ter uma dimensão social e política do trabalho, também é um ato cheio de significado e de simbologia em torno do “ser professor”. Nessa perspectiva, esse sujeito vai se constituindo profissional quando confere ao trabalho docente uma relação paralela e simbiótica aos seus valores, ao seu

modo de perceber o mundo, à sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios. Sua identidade pessoal dá sentido em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2008).

Apesar da permanente luta pela profissionalização e construção da identidade docente, ainda são percebidas muitas deficiências no exercício da profissão, sobretudo na área didático-pedagógica. A formação dos professores, além, é claro, da falta de condições de trabalho para o exercício pleno do magistério, tem sido destacada e apontada na literatura como um dos principais fatores da baixa qualidade do ensino (AQUINO e PUENTES, 2009). Referindo-se ao docente universitário, esses autores advertem que esse profissional, muitas vezes, é alvo do desafio de

além de ser um pesquisador competente, com domínio e atualização adequado dos métodos da ciência e amplo prestígio na sua comunidade acadêmica, abalado pelos seus resultados obtidos no campo da produção e da divulgação de conhecimento científico, deverá reunir, também, as qualidades necessárias a um bom educador, a um pedagogo: entendimento da realidade educacional, capacidade para situar-se no ponto de vista de seus alunos e colegas de trabalho, habilidade para procurar soluções aos problemas da aprendizagem que possam apresentar os futuros profissionais (seja em nível da graduação ou da pós-graduação) e disposição e recursos pessoais para produzir e refletir em grupo. (AQUINO e PUENTES, 2009. p.108)

Para atender a essa nova demanda, é fundamental que, na formação pedagógica em serviço, a qual, na maioria das vezes, torna-se o espaço inicial para sua formação, seja garantido ao professor uma sólida qualificação profissional centrada nos processos de aprendizagem dos estudantes e nas condições para sua realização, nos conhecimentos didático-pedagógicos, na compreensão do contexto universitário, das políticas educativas, dos modelos pedagógicos com que se trabalha, postura autocrítica e reflexiva sobre sua própria prática docente e a de seus colegas, bem como uma atividade docente que tenha a pesquisa como princípio formativo, entre outros aspectos. Importante, também, registrar a necessidade da formação específica no conhecimento da(s) disciplina(s) que o professor atua (AQUINO e PUENTES, 2009).

Nesses novos desafios, cabe, ao professor universitário, a tarefa de apoiar a formação prática dos estudantes, não apenas transmitindo-lhes um novo saber, mas criando condições para transformar a realidade existente, levando-os a formular seus saberes da experiência inter-relacionados aos saberes acumulados no campo científico e profissional (CARBONNEAU e HÉTU, 1998). Para isso, é necessário que ele desenvolva a docência tendo como referência o professor pesquisador, que analisa sua prática, reflete e age sobre ela,

buscando rever permanentemente suas ações na tentativa de encontrar sentidos e significados, além de desenvolver a capacidade de autoanálise, de autoavaliação e de autorregulação (BÉLAIR, 1998). Na visão de Cordeiro e Melo (2008), esse novo perfil exige um

professor intelectual com uma visão abrangente analítica, como afirma Milton Santos (1998), com competência técnica, política, afetiva, ético-intuitiva, sócio-histórica e comunicativa, a fim de tratar com o compromisso social as certezas e as incertezas da prática na sua complexidade, compreendendo a educação como um processo de formação humana que envolve as pessoas nas suas múltiplas dimensões e relações. (CORDEIRO e MELO, 2008, p. 31)

Talvez, dessa forma, possamos superar os modelos reducionistas de profissionalização e propor modelos de formação capazes de construir as tessituras postas nas novas formas de manusear o tear.

Pensando por outra perspectiva, Pimenta (2008) traz uma contribuição importante para o debate quando afirma que a formação inicial dos professores ainda é deficitária, problema que deve ser tratado com preocupação e atenção, na medida em que corremos o risco de perpetuarmos o ciclo de crise na formação da identidade e profissionalização docente.

Os cursos de formação inicial dos professores, de acordo com a autora, ao permanecerem com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas e sem apontar as contradições da prática social de educar, pouco contribuirão para a necessária construção identitária. Nesse sentido, a formação continuada, frequentemente, tem sido pautada na tentativa de suprir essa demanda e dar conta da atualização dos conteúdos de ensino, sendo pouco eficiente para modificar a atuação profissional docente, principalmente por esta não contextualizar e problematizar a realidade (PIMENTA, 2008).

## **2.4 MODELOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: CONSTITUIR-SE TECELÃO**

Diante das necessidades formativas do professor universitário, já expostas neste trabalho, entendemos ser fundamental debatermos sobre alguns modelos de formação que estão sendo propostos nesse âmbito de ensino. Antes, reconhecer que é, na relação concreta entre educadores e educandos, que se torna possível a prática da docência e o trabalho objetivo do professor. É na atuação prática de seus profissionais, pois ao professor cabe um papel decisivo nessa relação, que a educação se constitui como realidade histórico-social (SEVERINO, 2003).

Severino (2003) chama a nossa atenção para que, quando falarmos de formação de professor não a delimitemos apenas à sua habilitação técnica, à aquisição e domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas, mas pensemos em uma formação humana em sua integralidade. Para a atividade de formação profissional do educador, é fundamental que ela não seja desvinculada de sua formação integral. Como princípio ético dessa formação, espera-se que esse “profissional tenha todas as qualidades específicas exigidas pelo convívio social, tecido de respeito pela dignidade das outras pessoas” (SEVERINO, 2003, p. 75).

Após identificar alguns pontos cruciais na problemática da formação de professores no contexto brasileiro, dentre eles o aviltamento salarial que degrada a condição de existência do profissional trabalhador, Severino (2003) ressalta a necessidade de discutir, planejar e executar a formação do profissional da educação a partir de uma concepção clara de educação, fundamentada em três dimensões: o trabalho, a vida social e a cultura simbólica, aspectos com os quais se concretizam a existência dos seres humanos e as diferentes formas de expressão de vida. Segundo o autor,

Espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2003, p. 77)

Para superar a formação docente deficiente, promovida a partir de transmissão de informações e repetições de conteúdos, muitas vezes precárias e pouco relacionadas ao campo de atuação, é necessário que essa formação forneça subsídios para o professor conhecer, com o devido rigor científico, profundidade e criticidade, as condições históricas da realidade na qual vai atuar, evitando uma prática estritamente técnica, mecânica e tecnicista. É importante, nessa formação, a apropriação dos elementos da ciência antropológica, da ciência política, social e cultural que permeiam a educação e o ensino (SEVERINO, 2003).

Concordamos com o autor quando afirma que a grande questão que se apresenta nessa profissionalização é saber preparar os estudantes “para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los”. (SEVERINO, 2003, p. 77). Nessa perspectiva, cabe à educação e, em nosso caso específico, à formação de professor,

ajudar o educador a desvendar os mascaramentos ideológicos de sua atividade, evitando que se torne simplesmente força de reprodução social, para se efetivar como elemento dinâmico que possa contribuir para o processo mais amplo de transformação da sociedade, no momento mesmo em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e de manutenção de sua existência material. (SEVERINO, 2003, p. 78)

É consenso entre pesquisadores que um programa de formação não pode ser o resultado de um mero procedimento científico, mas de um processo deliberativo e político. Para Gauthier et al (2006), elaborar um programa de formação implica a projeção de um certo número de valores a serem privilegiados, valores esses que precisam ser discutidos entre os agentes envolvidos. Segundo o autor, os conhecimentos resultantes não devem ser postos como dogmas que visam aumentar os saberes do professor, mas como conhecimentos sistematizados e confiáveis, que o professor pode utilizar para esclarecer suas próprias situações pedagógicas e de vida, incentivando-o a refletir sobre seus próprios saberes em sua prática docente.

A formação do professor, nesse sentido, deve possibilitar uma qualificação profissional, que permita a construção de um significado de educação, para que possa, mediante sua atuação, contribuir para que os estudantes vivam a dimensão coletiva e solidária de sua existência como humanos (SEVERINO, 2003). Dialogando com Severino, Pimenta (2008), também aponta essa responsabilidade do professor e da educação em compreender e analisar criticamente a sociedade civilizada como

fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social. (p. 23)

Um programa de formação de professores, em especial no âmbito universitário, deve considerar esse universo do trabalho, da cultura, das práticas sociais, da realidade como ponto de partida e como ponto de chegada de ressignificação de seus saberes como docentes. Ter como referência a prática existente para a formação e refletir-se nela é parte fundamental nesse processo de profissionalização. Como afirma Pimenta (2008), os saberes docentes só se consolidam a partir do fazer, da prática pedagógica e do exercício de confronto, de inquietação e de reelaboração.

No tópico seguinte, discutiremos alguns modelos de formação pedagógica propostos para a qualificação da docência no ensino superior. O descortinar das diferentes formas de constituir-se professor nesse campo de atuação nos permitirá avançar na análise e comparação do modelo existente em nossa realidade.

#### **2.4.1 MODELO DE FORMAÇÃO BASEADA NA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E NA REFLEXÃO**

A primeira experiência a ser descrita é o modelo de formação baseada na análise das práticas e na reflexão, proposto por Altet (1998). Nesse modelo, a autora defende que a formação “parte da prática” e “faz refletir sobre as práticas reais”. Propõe uma formação pautada nas práticas de sala de aula sob o crivo de análise dessas práticas de um formador, um tutor ou outros professores que atuam no mesmo nível, constituídos de experiência e saberes para esse acompanhamento. Para Altet (1994), citado por Altet (1998),

O profissionalismo é construído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento, participando da análise das práticas, em uma estratégia de co-formação. (ALTET, 1994, p.32)

A Análise das Práticas e a Pesquisa, segundo a autora, são dois métodos de formação relevantes na construção do profissionalismo do professor. Essa construção ocorre por meio do desenvolvimento de uma metacompetência: o saber analisar (ALTET, 1998).

Esse modelo, centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, permite a elaboração de saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação. Nele são utilizados o que a autora chama de “dispositivos mediadores”, nos quais podemos destacar “a videoformação, verbalizações de recordações por estímulo ou entrevistas de esclarecimento que favoreçam a verbalização, a tomada de consciência e de conhecimentos” (ALTET, 1998, p.33). Para a autora,

a formação centralizada em uma prática que procede à própria análise, dentro dos dispositivos de Análise das Práticas (ALTET, 1994) é útil aos profissionais e aos formadores para explicitar os conhecimentos empíricos, a partir de confrontações a respeito de suas experiências, assim como com a ajuda de instrumentos de formalização construídos pela pesquisa: Ação/Formação/Pesquisa estão articulados. (ALTET, 2008, p.33)

A reflexão oriunda dessa experiência sobre os saberes profissionais e sua explicitação permite ao docente recriar seus próprios princípios didático-metodológicos em conformidade com seus contextos e cenários (ALTET, 1998).

Complementando o modelo proposto por Altet (1998), Bélair (1998) propõe que na estruturação da formação seja considerada a prática como aspecto fundamental no aprendizado do professor. Para a autora, os conteúdos da formação precisam estar articulados ao autoaprendizado do professor, de sua capacidade de transformação, de autoavaliação e de elaboração de competências relacionadas à classe, à sociedade, à disciplina que atua, aos estudantes e a si mesmo. Tais pressupostos, a pesquisa e a reflexão na ação, podem instrumentalizar melhor o docente em suas intervenções de ensino. É preciso salientar que, nesse modelo, as teorias não só dão suporte às ações e concepções como também se articulam de maneira indissociada à realidade e à prática do professor, ou seja, uma teoria interligada à prática e uma prática decorrente de uma teoria.

Além dos dispositivos listados por Altet (1998), Bélair (1998) sugere uma experiência baseada no *mentoring*, estratégia em que um mentor se torna amigo e colaborador no processo de construção dos saberes docentes. Essa dinâmica de troca e acompanhamento colaborativo pode permitir uma melhor aproximação da prática concreta do professor em formação e a superação do mero conhecimento das didáticas e das metodologias. Há possibilidade, também, dessas situações de formação serem levadas a outros espaços de discussão e aprendizado mais amplos como seminários e grupos de estudo.

O modelo de formação baseado na análise das práticas e na pesquisa também é reforçado por Carbonneau e Héту (1998). Segundo os autores, nesse formato é oportunizada a transformação da identidade pessoal e profissional do professor, aspecto fundamental que permite a superação de uma formação somente alicerçada na aquisição de novas ações pedagógicas, o que os autores chamam de “desenvolvimento de esquemas de análises pedagógicas” (CARBONNEAU e HÉTU, 1998, p. 76).

Essa característica de se apropriar conscientemente do ato formativo como sujeito que tece sua própria vestidura e não só refazer suas práticas a partir dos programas, das condutas didáticas, dos meios de ensinar e de avaliar, das tecnologias educativas e dos modelos eficazes, dentre outros, tem se tornado um caminho interessante para a superação de um ensino voltado somente para a preparação técnica e inserção do indivíduo no mercado de trabalho (CHARLIER, 1998). Segundo a autora, essa profissionalização se dá quando

os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimento e de equipes pedagógicas, organizados para gerir sua formação contínua. (CHARLIER, 1998, p. 85)

Portanto, é de fundamental importância pensar uma formação que considere a prática já desenvolvida pelos professores e que, a partir dessa prática, sejam-lhes oferecidos meios para testar novas ações didático-pedagógicas. É nessa articulação de formação com a prática que o professor poderá construir e consolidar seus saberes, refletindo sobre sua ação. Nesse sentido, é necessário criar, no ambiente de trabalho e nas experiências de formação, condições para que essa relação de reflexão sobre a prática seja estreitada.

Um aspecto que precisa ser relevado é que a ação formadora, para ser efetiva, precisa superar o espontaneísmo e propiciar ao docente, mediante um confronto entre teoria e prática, ferramentas para uma atuação consciente, crítica e comprometida. Para Charlier (1998), uma estratégia que pode ser adotada é um compartilhar reflexivo com as vivências dos colegas em consonância com os aportes teóricos, fomentando o debate e questionamentos sobre essas práticas.

Esse modelo, de acordo com a autora, deve ter como premissa a formação integrada e ampliada do profissional docente, um ambiente aberto e, principalmente articulado ao projeto pedagógico da instituição. Segundo Charlier (1998, p.97), “a formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição em seu capital humano”.

#### **2.4.2 MODELO DE FORMAÇÃO POR TRABALHO METODOLÓGICO OU TRABALHO DIDÁTICO**

O segundo modelo de formação a ser descrito tem como pressuposto a necessidade de formação pedagógica em serviço como ferramenta do desenvolvimento profissional do docente. Tem como objetivo garantir a instrumentalização política, pedagógico-metodológica e científica dos professores de forma que possa qualificar o trabalho docente na universidade.

Um dos aspectos que torna esse modelo diferenciado é o envolvimento de vários componentes do trabalho metodológico na universidade, como os estudantes, os professores, os gestores e os coordenadores acadêmicos. Também nele se enfatizam as questões didáticas (problema, objeto, objetivo, conteúdos, métodos, formas de organização, meios e resultados) e

os conteúdos das disciplinas, além dos conhecimentos relacionados às áreas de filosofia, psicologia e sociologia.

Para Aquino e Puentes (2009), a metodologia desse modelo de formação está baseada fundamentalmente no trabalho em grupos e em equipe. O trabalho coletivo, para os autores, permite, mediante a capacidade de análise das práticas, a troca de experiências e conhecimentos didáticos que auxiliam professores a refletirem sobre sua docência e seu aperfeiçoamento profissional. O apoio mútuo, a supervisão clínica, o diálogo horizontalizado, a partilha e a reflexão coletiva oportunizam um espaço no qual todos aprendem entre si com a socialização de suas experiências e conhecimentos (AQUINO e PUENTES, 2009).

Desde 1970, alguns países da América e Europa adotam esse modelo. Cuba, que o aplica em todos os níveis de ensino, apresenta resultados positivos na melhoria da qualidade do desempenho pedagógico dos professores universitários. Experiências de formação não individualistas, colaborativas e que dão prioridade às iniciativas de grupo de docentes similares às de Cuba, têm sido realizadas, também, nos Estados Unidos, Espanha e Inglaterra. Nos Estados Unidos, destaca-se a supervisão clínica que tem como princípios fundantes a observação colegial, o trabalho em conjunto, a colaboração entre colegas e a análise grupal da prática pedagógica dos colegas. Já na Espanha, a ênfase é dada à avaliação orientada para o aperfeiçoamento, mediante a cooperação dos professores (AQUINO e PUENTES, 2009).

Ainda na Espanha, segundo os autores, destaca-se o SIPPE (Sistema Integrado para Aperfeiçoamento de Professores em Serviço), no qual é desenvolvido o aperfeiçoamento dos professores, a partir do incentivo às inovações educativas, centrado na escola, no trabalho em grupo, no protagonismo dos professores, na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional, etc. (GARCIA, 1999 apud AQUINO e PUENTES, 2009).

Na Inglaterra, o modelo que tem vigorado é o Diagnóstico de Necessidades Formativas através da avaliação, criado por Mc-Mahon, em 1990. Segundo esse modelo, professores e avaliadores, em conjunto e de maneira democrática, trabalham para melhorar os aspectos do ensino diagnosticados como susceptíveis de serem aperfeiçoados. Esse ciclo de acompanhamento dura em torno de dois anos (AQUINO e PUENTES, 2009).

No Brasil, experiência na UNISUL (Tubarão, Santa Catarina), através do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores, valoriza o coletivo ou colegiado, a corresponsabilidade, a troca, a parceria, o respeito à identidade e às diferenças (AQUINO e PUENTES, 2009). Os autores trazem as experiências de Veiga (2006) com o Programa de Formação Docente, que acontece paralela à prática docente universitária com o

acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na instituição de ensino superior através de atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas, estímulo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores, fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais, estágios orientados, entre outras vivências.

Outra experiência citada por Aquino e Puentes (2009) é o Programa de Desenvolvimento Profissional dos Professores da UNITRI (Uberlândia, Minas Gerais), cuja estratégia de formação está centrada na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão. Tal modelo, utilizando diferentes recursos e textos didáticos, busca

conceber, implementar e avaliar uma estratégia de formação para o desenvolvimento profissional didático-pedagógico dos professores da instituição, baseado na observação e na supervisão de aula, nas necessidades dos professores, dos alunos e da instituição, e que valoriza a reflexão, o trabalho colaborativo, a socialização das experiências, a criação de climas positivos de discussão e de diálogo entre iguais, a potenciação da solidariedade e da ajuda profissional, a prestação de ajuda entre colegas, para lograr uma transformação pessoal e das práticas profissionais, e o desenvolvimento institucional com alta economia de custos. (PUENTES, 2006, p.112)

O modelo é compreende três momentos distintos. No primeiro momento, chamado de *trabalho docente-metodológico*, os professores e gestores são desafiados a elevar a preparação profissional e a qualidade do trabalho pedagógico, tomando como fundamento o acúmulo de conhecimentos pedagógicos, específicos ou particulares e as experiências acumuladas. A metodologia utilizada para esse momento é baseada na solução de problemas, mediante a participação nas atividades de reunião metodológica, aula metodológica de caráter demonstrativo, aula aberta, aula de comprovação, controle da aula, reunião dos coletivos de disciplina e a preparação da disciplina<sup>2</sup> (AQUINO e PUENTES, 2009).

O segundo momento corresponde ao *trabalho científico-metodológico*. Procedimento que trata da valorização da dimensão investigativa que compõe o trabalho metodológico com aplicação dos resultados de pesquisas pedagógicas à solução de problemas que os docentes enfrentam no exercício da docência e a busca de respostas a problemas científicos que se originam na prática educativa, pela via do trabalho metodológico. Esse espaço acontece

---

<sup>2</sup> Uma caracterização de cada uma das atividades que compõem o trabalho docente-metodológico pode ser encontrado em AQUINO, Orlando Fernandez; PUENTES, Roberto Valdéz. Trabalho didático na Universidade: estratégias de formação. Campinas: Alínea, 2011. 146 p.

através do trabalho científico-metodológico do professor, do trabalho científico-metodológico do Conselho Científico da Instituição, da Faculdade e do Curso, bem como a realização de seminário e conferência científico-metodológica (AQUINO e PUENTES, 2009).

No terceiro momento, chamado de “Preparação Metodológica”, são propostos, aos docentes, cursos de aperfeiçoamento de curta duração, grupos permanentes de estudo, concentrados metodológicos e aprofundamento individual nos aspectos teóricos e metodológicos da(s) disciplina(s), com o fim de possibilitar melhor apropriação dos conhecimentos: filosófico, político-ideológico, científico-técnico e pedagógico que dão suporte ao trabalho do professor (AQUINO e PUENTES, 2009).

Através de diferentes instrumentos avaliativos, dentre eles a observação das práticas dos docentes e a melhoria do aprendizado e satisfação dos estudantes envolvidos no processo, é percebido pelos autores o avanço nas atividades docentes com a qualificação do ato pedagógico durante a formação. É importante destacar a elevada satisfação dos professores participantes nessas experiências de formação contínua no aperfeiçoamento de suas atividades. Apesar de estruturadas no Projeto Pedagógico do Curso, as ações didáticas na universidade são centradas no trabalho metodológico do professor, desta forma:

Cabe ao docente a responsabilidade de planejar, organizar, dirigir, executar e controlar os processos de ensino-aprendizagem-pesquisa. Por isso, da formação por ele adquirida e de seu desempenho profissional em sala de aula dependem, em essência, a qualidade da quase totalidade dos processos que têm lugar na universidade. (AQUINO e PUENTES, 2009, p.114)

Nesse sentido, o trabalho metodológico como instrumento de formação pedagógica dos professores universitários contribui para a resolução de problemas da prática social do docente, mediante uma tomada consciente do que fazer, como e quando, de forma a elevar o padrão de aprendizagem dos estudantes.

Para os autores, é difícil compreender o grande paradoxo que ora se estabelece no contexto da universidade com inúmeras formulações sobre a pedagogia, a didática, as metodologias de ensino, a docência e a contraposição de esvaziamento e pobreza das práticas educativas e do cotidiano de sala de aula. Esse mergulho das práticas no tradicionalismo inoperante tem suas raízes, principalmente, na falta de profissionalização da docência universitária, condicionadas à falta de “políticas e de práticas adequadas de formação continuada, além da ausência de uma situação profissional que permita o desenvolvimento de uma carreira docente” (AQUINO e PUENTES, 2009, p.124).

Essa formação focada na especificidade do trabalho docente, na aprendizagem dos estudantes, na reflexão coletiva, na análise das práticas, no apoio mútuo, na supervisão clínica, na cooperação, na partilha de experiências, na colegiabilidade, talvez possa contribuir para superação dos problemas encontrados na universidade brasileira como o individualismo, o corporativismo, a privacidade das práticas, a autonomia exagerada dos professores e a fragilidade dos mecanismos institucionais (AQUINO e PUENTES, 2009).

### **2.4.3 MODELO DE FORMAÇÃO INDAGATIVO OU DE PESQUISA**

Tentando superar modelos de formação que preconizam apenas a atualização científica, pedagógica e cultural do professor, Imbernón (2011), propõe um modelo que possibilite ao docente apropriar-se dos fundamentos teóricos que dão suporte à sua prática a fim de compreendê-la e reorganizá-la criticamente. Uma formação que, a partir de uma metodologia de análise e resolução de problemas, permita uma profunda mudança na prática do professor. O autor defende a pesquisa-ação como ferramenta eficaz para que o docente encontre respostas para os problemas do ensino, crescendo como indivíduo e profissional.

Segundo Imbernón (2011), nesse modelo é necessário que o professor desenvolva a capacidade de observar sua prática e dialogar de forma reflexiva a partir dela. Diagnosticar o problema inicial através de estudo bibliográfico ou partir dos dados obtidos em sala de aula. Em seguida, analisá-los individualmente ou em grupo para que organize as mudanças necessárias. Por fim, retoma o processo avaliativo para verificar os efeitos da intervenção realizada tendo como critério e referência a prática. Os resultados retroalimentarão o processo formativo. De acordo com Imbernón (2011),

Há hoje uma tendência clara de buscar ações formativas que permitam organizar-se com base no trabalho em grupo, centrar-se em um trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas da classe ou da escola. Essas ações fundamentam-se em procedimentos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana etc. (p.81)

O autor defende a figura do assessor de formação permanente para o profissional de educação. Não um assessor estranho e invasivo ao trabalho do professor, mas que seja capaz de intervir em sua realidade problemática, auxiliando-o em seu desenvolvimento profissional. Assessor que, aproximando-se da prática educativa realizada pelo professor, de forma igualitária e colaborativa, seja capaz de

trabalhar lado a lado com os professores na busca de novas soluções, escutar ativamente, facilitar relações construtivas e reflexivas, compartilhar as inovações com eles, mas capazes também de possuir uma perspectiva reflexiva e crítica (profissional crítico). (IMBERNÓN, 2011, p. 95)

Neste sentido, cabe, ao assessor, oportunizar aos professores a apropriação de um determinado “conhecimento” com uma finalidade de solução de problemas relacionados a situações práticas de sua docência. Para Imbernón, algumas críticas são necessárias

ante o discurso neoliberal e o fortalecimento da experiência pessoal e, portanto, do individualismo e do isolamento na profissão docente, que faz com que se separe o compromisso e a satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e facilitando que não se seja solidário e se estabeleçam lutas internas nas instituições educativas, só nos resta contrapor-lhe o discurso e a prática da verdadeira colaboração e participação. (IMBERNÓN, 2011, p. 105)

Ao tecer críticas ao modelo, o autor pondera que, por ter sido trazido de empresas e introduzido na escola, tende a enfatizar o funcionalismo e a produtividade, gerando diversos contrapontos como: predomínio do individualismo, da autonomia exagerada, da privacidade; “tendência a burocratização; falta de valorização e estima do trabalho do professor; introdução de “modismo” que, no fundo, não supõem uma mudança real nas instituições e nas condições de trabalho nas escolas” (IMBERNÓN, 2011, p. 91).

#### **2.4.4 MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA POR ATUALIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

As experiências da Universidade Federal de Pernambuco apontam um modelo de formação organizado a partir de um *Programa Institucional de Formação Continuada* baseado na atualização didático-pedagógica dos professores. No entendimento de Cordeiro e Melo (2008), o processo formativo é uma construção permanente que se dá ao longo do percurso de vida pessoal e profissional do professor, no entanto, o Curso de Atualização Didático-Pedagógica, apesar de ser apenas um momento neste processo, tem se revelado como uma importante ferramenta na profissionalização docente e sua atuação em sala de aula. Para as autoras, essa profissionalização docente no ensino superior tem sofrido influência dos mecanismos de controle do Estado mediante as práticas avaliativas produtivistas e políticas de desvalorização do magistério público que impedem uma formação mais ampla e sólida.

A pouca valorização dos saberes pedagógicos no acesso à docência superior e nas atividades docentes, que ora vem priorizando a pesquisa em detrimento do ensino, tem

contribuído para que essa prática pedagógica tenha ainda características conservadoras no interior da universidade (CORDEIRO e MELO, 2008). Por isso, as autoras apontam para a necessidade de uma nova organização do trabalho pedagógico que possa superar a lógica da racionalidade técnica-científica moderna, propiciando uma formação ampliada e fundamentada na totalidade dos sujeitos e seus conhecimentos nos diversos espaços das práticas sociais.

A universidade brasileira precisa ultrapassar a concepção operacional imposta pelos organismos internacionais com base em critérios de produtividade do mercado, regulados pelos valores de eficiência, eficácia, controle e competitividade. Precisa, através da reflexão crítica sobre si e a sociedade, recuperar seu papel social de combate à exclusão, a antedemocracia e dimensão anti-solidária dessa política de âmbito mundial, de internacionalização de trocas e de consumo que vêm afetando as práticas educativas e docentes (CORDEIRO e MELO, 2008). Nesse sentido, cabe a universidade a

Superação das pressões e tendências pragmáticas e utilitaristas no ensino superior com vistas a investir na função formativa pedagógica e na formação competente técnico-científica especializada, a se expressarem na produção/difusão/dinamização democrática de conhecimentos e da cultura mais ampla e diversa. (CORDEIRO e MELO, 2008, p. 33)

Desta forma, o modelo preconiza o aprofundamento no processo formativo dos docentes, oportunizando reflexão sistemática, permanente, bem como a troca de experiências no grupo sobre o fazer pedagógico num contexto mais amplo da prática social pedagógica e de sala de aula (CORDEIRO e MELO, 2008).

O curso é formatado em dois módulos num total de 54 horas. No primeiro módulo, são trabalhados temas relacionados aos saberes docentes e identidade do professor universitário, práticas pedagógicas na crise paradigmática societária e epistemológica e a compreensão das relações entre pedagogia, didática e os conhecimentos específicos que contribuam para a construção da profissionalidade do professor universitário, culminando com a socialização de experiências das práticas dos professores cursistas e a escrita de carta avaliativa encaminhada a um dos colegas.

Nesse momento de estudo, reflexão e socialização das experiências, é de fundamental importância a mediação do professor-coordenador que tem como função ajudar o professor

no processo de sistematização/recontextualização de seus discursos especializados e de outros saberes em relação, com vistas à realização de suas próprias sínteses provisórias (textos pedagógicos), pela mediação do

discurso pedagógico que é um discurso recontextualizador (que realoca/refoca outros discursos de um dado contexto específico para um outro de ordem formativa didático-pedagógica). (CORDEIRO e MELO, 2008, p. 39)

No segundo módulo, as atividades são divididas em quatro momentos: no primeiro momento, a realização de um seminário temático com tema sugerido pelo grupo. No segundo momento, são realizadas atividades de campo, nas quais o professor registra, de modo sistemático e individual, as aprendizagens em sala de aula sobre sua prática num processo chamado de metacognição. Nesse espaço, o professor repensa sua prática observando seus limites e avanços, tendo como base as discussões do primeiro módulo. Nessa etapa, utiliza como instrumento avaliativo da prática docente o portfólio<sup>3</sup>, o qual será socializado na terceira etapa do curso (CORDEIRO e MELO, 2008).

No terceiro momento, ocorre a socialização e teorização das sínteses escritas pelos participantes, momento que as autoras chamam de aula de trabalho que é o aprofundamento dos fundamentos da docência universitária através da apresentação dos portfólios e organização de grupos de estudo por natureza dos problemas encontrados. Esses grupos são subsidiados por textos de apoio para o exercício de teorização de suas práticas e redirecionamento de estratégias e procedimentos. No quarto momento, é elaborado um Pôster coletivo que é exposto à comunidade acadêmica (CORDEIRO e MELO, 2008).

O curso defende uma concepção de formação continuada voltada para a profissionalização docente, permitindo aos professores a elaboração de uma identidade fundamentada no controle, no domínio e na autonomia de suas práticas associada à ideia de inovação, mudança, atualização e crescimento profissional. É ressaltado pelas autoras que esse modelo não deve ser compreendido como treinamento, receituário de técnicas e prescrição tecnicista de resolução de problemas, mas, pensado a partir de uma ótica reflexiva, crítica, dialética, investigativa e contextualizada na prática pedagógica desses docentes e nas teorias educacionais (CORDEIRO e MELO, 2008).

Os modelos ora apresentados nos permitem avançar tanto no sentido de compreensão de propostas viáveis com experiências formativas, quanto na análise do projeto desenvolvido na UEFs. Esses caminhos formativos desenvolvidos em outras “casas de tear” abrem possibilidades de pensar diferentes estratégias de organização dessas experiências. Ao

---

<sup>3</sup> É um instrumento pedagógico de avaliação da qualidade do ensino-aprendizagem. Caracteriza-se por uma inserção de trabalhos e registros elaborados, em ordem cronológica, relativos aos processos de aprendizagem estabelecidos. Tem por objetivo promover a reflexão crítica sobre o processo acadêmico em busca da melhoria dos conhecimentos e saberes que irão estabelecer seu amadurecimento acadêmico.

analisarmos os modelos, percebemos que há um consenso no que diz respeito ao perfil de professor que se quer formar e os objetivos a serem alcançados, porém, os caminhos se diferenciam no que diz respeito ao formato, tempo-pedagógico e sistematização de proposta. Para melhor compreensão desses modelos, elaboramos o quadro-síntese com suas principais características:

**QUADRO II**  
**MODELOS DE FORMAÇÃO**

<b>Modelos</b>	<b>Características</b>	<b>Autores</b>
Formação baseada na análise das práticas e na reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação articulada ao Projeto Pedagógico da Instituição e pautada nas práticas de sala de aula sob o crivo de análise de um formador, tutor ou outros professores mais experientes (<i>Mentoring</i>);</li> <li>• Utilização de instrumentos mediadores (videoformação; entrevistas de esclarecimentos, etc.) para tomada de consciência e de conhecimentos;</li> <li>• Recriação pelo professor de seus próprios princípios didático-metodológicos a partir de seus cenários e contextos refletindo em autoaprendizado, autoavaliação e instrumentalização para intervenção;</li> <li>• Troca e acompanhamento colaborativo, visando aproximação da prática concreta do professor com os aportes teóricos;</li> </ul>	Altet (2008); Bélair (1998); Carbonneau e Héту (1998); Charlier (1998)
Formação por trabalho metodológico ou trabalho didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação pedagógica em serviço como ferramenta de desenvolvimento profissional através do trabalho docente-metodológico, científico-metodológico e preparação didática;</li> <li>• Metodologia baseada no trabalho em grupo, apoio mútuo, diálogo horizontalizado, partilha e reflexão coletiva;</li> <li>• Trabalho em conjunto entre professores e instituição na solução de problemas da prática educativa e no incentivo às inovações educativas;</li> </ul>	Aquino e Puentes (2009)
Formação por modelo indagativo ou de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia baseada na análise e resolução de problemas que permitam uma profunda mudança na prática do professor;</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade dos professores em observar, refletir, diagnosticar, analisar, organizar as mudanças e avaliar os dados obtidos em sala de aula;</li> <li>• Utilização da pesquisa-ação como ferramenta eficaz para o crescimento pessoal e profissional;</li> <li>• Presença da figura do Assessor na formação permanente do profissional de educação;</li> </ul>	Imbernón (2011)
Formação continuada por atualização didático-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Institucional com aprofundamento sistemático, reflexivo e permanente no processo formativo dos docentes através de Curso modular (Temático, Seminário, Atividade de campo, Socialização e teorização das sínteses, Apresentação de portfólios);</li> <li>• Curso apresentado em 02 Módulos de 54 horas: O 1º Módulo consta de apropriação teórica dos saberes docentes com a mediação e ajuda</li> </ul>	Cordeiro e Melo (2008)

	de um professor-coordenador. O 2º Módulo consiste na realização de Seminário Temático, Atividades de campo com registro sistemático e individual das aprendizagens em sala de aula sobre sua prática (metacognição), socialização e teorização das sínteses escritas (aula de trabalho), apresentação de portfólio, organização de grupos de estudo por natureza dos problemas encontrados e exposição de pôster coletivo para a comunidade acadêmica;	
--	--	--

Quadro II. Modelos de Formação. Fonte: OLIVEIRA RAMOS, E.M., 2013.

De acordo com o quadro síntese, podemos perceber que o modelo baseado na análise das práticas e na reflexão utiliza a figura do *mentoring*, professor tutor amigo e colaborador da construção dos saberes docentes na instituição. O modelo indagativo ou de pesquisa, fundamentado no método de pesquisa-ação, sugere um trabalho de assessoramento pedagógico permanente executado por profissionais de educação, tomando como análise a realidade do professor e sua necessidade formativa. Nos dois modelos, apesar de articulados pela instituição de ensino, são pensados em uma perspectiva da individualização e da lógica empresarial burocrática. Nos outros dois modelos, tanto no modelo de formação por trabalho metodológico ou didático quanto no de atualização didático-pedagógica, temos a participação mais efetiva da instituição e do coletivo de professores. Nota-se, também, que trazem propostas mais organizadas e sistematizadas, operacionalizadas em programas institucionais de formação continuada, que visam, através de trabalho colaborativo, a reflexão da e sobre a prática e elaboração de intervenções pedagógicas qualificadas e significativas.

### CAPÍTULO 3 - CAMINHOS PARA O “DESENTRELAÇAR DOS FIOS”

Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer (COLASANTI, 2004).

O modo de fazer, nada mais é do que isso: jogar a lançadeira, bater os grandes pentes. O presente capítulo visa descrever os passos para entremear o tapete. É o registro do percurso para o ato de tear. Separar os fios, as cores. Talvez como um manual de tecelagem, estaremos aqui a organizar o urdume, conjunto de fios dispostos longitudinalmente, através dos quais a trama é tecida. A contar como se faz, para que novos tecelões se arrisquem no percurso de entremear o tapete.

Inicialmente, tomaremos, como definição conceitual de método, uma forma sistematizada de pensar os dados, a partir da referência articulada aos objetivos elencados na pesquisa e na teoria escolhida com aporte. Uma definição consubstanciada de método nessa perspectiva seria:

Um pensamento sistemático cuja condição fundamental é a imbricação entre teoria e dados. Isto significa que o método diz respeito exatamente à forma de pensamento que põe em relação os procedimentos utilizados, o referencial teórico adotado e o objetivo específico de uma determinada pesquisa. (VASCONCELLOS, VIANA e SANTOS, 2007, p.40)

Logo, referendar o método se torna condição fundamental, pois delimita a relação entre pesquisador e objeto. Tal escolha traz implicação direta na escolha de procedimentos metodológicos e na concepção epistemológica que delinea o conhecimento e a realidade. Em nosso caso, a investigação focou-se nos sentidos e significados (representações) que os participantes do curso de *Ensinação, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior* ministrado na Universidade Estadual de Feira de Santana expressam ao se reportarem a essa experiência formativa. Portanto, parte de uma perspectiva teórica ancorada na Psicologia Social que, mediante o método fenomenológico, tem como proposta os estudos das representações sociais (TRINDADE; GIANÓRDOLI-NASCIMENTO e MENANDRO, 2007).

A partir dessa perspectiva, compreendemos a existência de nexos e relações entre a forma pela qual o professor produz sua existência material e suas representações sociais nesse espaço multidimensional de formação e de atuação. Nessa relação articulam o saber prático do indivíduo e as inferências simbólicas advindas das relações sociais estabelecidas em grupo (JODELET apud SÁ, 1998). Acreditamos que esse processo possibilita o desenvolvimento de uma pesquisa significativa.

É nesse caminho que construímos os fios dessa tessitura ao longo de nossa pesquisa, sem perder de vista o recorte da realidade e a subjetividade imbricada do pesquisador e do sujeito da pesquisa (VASCONCELLOS, VIANA e SANTOS, 2007). Conforme esse ponto de vista é que passamos a elencar a base teórica que norteia o trabalho investigativo, o qual está fundamentado na Teoria das Representações Sociais (TRS), e os demais elementos constitutivos do processo metodológico de que nos valemos para produzir e analisar os dados de pesquisa.

### **3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS): UM TEAR DE SIGNIFICADOS E O SENTIDO DE TEAR**

Estudos recentes apontam o aumento relevante dos estudos no campo da Teoria das Representações Sociais, principalmente, delimitando-se dentro dos processos de formação de professores como importante método de compreensão da realidade a partir da apreensão do sujeito dessa realidade. O que o professor sabe e as representações que faz desses saberes constituem um aporte fundamental como ponto de partida para compreensão de sua prática, bem como a transformação dessas representações visando a efetivação de uma docência eficaz. A partir dessa percepção, parece-nos que a profissão traz significados para os sujeitos, mas, em contrapartida, também damos sentido a essa forma de exercer o trabalho.

Nesse sentido, Baillauquês (1998) destaca as representações como elementos

indispensáveis para fornecer aos estudiosos, aos responsáveis pela formação dos professores e aos interessados diretos, contextos e referências de grupos e de categorias, elementos socioculturais, econômicos e talvez históricos, que sirvam como grandes linhas para as reflexões e os projetos referentes à profissionalização dos professores em sua época e em seu lugar.” (BAILLAUQUÊS, 1998, p. 50)

A inegável contribuição que a TRS pode fornecer aos estudos de formação e profissionalização docente, buscamos delinear seus aspectos conceituais para, em seguida, compreendermos seu campo epistemológico. Para início desse diálogo, delimitamos a

compreensão de representações a partir de Charlier (1989), que as define como movimento cognitivo de apreensão da realidade e processo de orientação de condutas. Tomando como referência o exercício da docência, essas representações são um dos mecanismos pelos quais os professores utilizam para definir seu comportamento de ensino e de aprendizagem. Dessa forma,

a representação constitui-se em um instrumento de integração social e de identidade profissional. Enraizadas na complexidade de suas interações com as motivações que as oferecem e os discursos que as formulam, as ideias-imagens do professor relativas ao ofício e à formação orientarão as suas condutas: Inicialmente, quanto à decisão de ensinar e, logo a seguir, dentro de sala de aula. Essas ideias-imagens influenciarão desde então as competências que serão exercidas, determinando, assim, a aquisição dessas mesmas competências. (BAILLAUQUÊS, 1998, p.42)

Contraopondo-se à delimitação exata de um conceito para a RS, Sá (1996), diante da complexidade da noção de representações sociais e da sua composição polimorfa, sugere uma definição mais ampla e não tão restrita. Para o autor, não há exatamente definições, mas um campo variado dos aspectos cognitivos e culturais que compõem seu conceito. Sá (1996) propõe o conceito de representações sociais desenvolvido por Moscovici (1981, p.181), entendido por

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Sá (1996) apresenta, também, o conceito defendido por Jodelet (1989), no qual, a autora aponta uma definição que parece ser consensual entre os estudiosos: “Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p.36).

Então, podemos considerar que as Representações Sociais (RS) são princípios que influenciam o comportamento dos sujeitos que se inserem em um conjunto de relações sociais e que organizam o modo simbólico como essas relações são determinadas num coletivo. (PALMONARI, 2009). Para Sá, a representação é

por um lado, uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico (se se focalizam os processos cognitivos) ou psicodinâmico (se a ênfase é sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais etc.), mas também social ou coletivo, na

medida em que sempre se há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação social e cultural do sujeito. (SÁ, 1996, p. 33)

Conforme tal concepção é que, segundo Santos (2009), o conteúdo de uma representação se torna importante objeto de análise, permitindo ao pesquisador compreender a sociogênese da forma desses sujeitos pensarem e agirem. O mais importante aqui neste debate sobre representação social é reconhecer que ela produz e determina comportamentos, uma vez que, relaciona-se o estímulo, a provocação e a significação das respostas que esses indivíduos dão no ato dessas interações sociais (SÁ, 1996).

É importante compreendermos que há uma complexa e fértil teia de relações advindas das RS que nos permitem ampliar a explicação dos fenômenos, inferindo sobre sua origem, fins e circunstâncias de produção. Daí subtede-se que as RS carregam funções essenciais no processo de compreensão desses fenômenos, as quais determinam sua finalidade.

Essas funções foram sistematizadas por Abric, em 1994. A primeira, *função de saber*, diz respeito à compreensão e explicação da realidade a partir do saber prático do senso comum. Tais saberes permitem aos atores sociais se apropriarem de forma coerente do conhecimento e dos valores traçados nessa comunicação social. A segunda função, *identitária*, permite situar os indivíduos e os grupos em um campo de valores sociais e históricos, exercendo essa coletividade um importante controle social dos membros, principalmente nos processos de socialização. A terceira, *função de orientação*, explica como essas representações guiam e determinam os comportamentos e as práticas, pela definição, tendo como referência um sistema de antecipações e de expectativas, do que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social. A quarta e última, *função justificatória*, permite justificar, a posteriori, as tomadas de posição e os comportamentos dos sujeitos, em relação a determinadas condutas numa situação ou circunstância (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996).

Essa explanação das funções das RS nos alarga as possibilidades de utilização da mesma como aporte teórico para compreender como são estabelecidas as relações entre formação e construção das práticas docentes em nosso contexto de universidade. Cabe aqui ressaltarmos que essas representações subsistem, a partir do caminho dialógico que permite a criação e re-construção de significados e sentidos, nos diferentes fenômenos que se estabelecem no interior de um grupo ou de uma comunidade. Esta relação no caminhar se dá por intermédio da comunicação humana que está condicionada aos elementos culturais que dão sentido à razão de viver da coletividade (PALMONARI, 2009). Para o autor, “É a partir dos diferentes tipos de interação pelas quais a comunicação se desenvolve que as RS são

produzidas. As escolhas dos argumentos na conversação têm relação com a importância que os participantes lhes dão” (PALMONARI, 2009, p.41).

Quando observamos os espaços de formação profissional, notamos que as relações de formação e construção das práticas docentes são determinantes na forma como esses sujeitos se reconhecem e tomam para si as atitudes e comportamentos valorizados no interior de um determinado grupo. Também é preciso não esquecer que as representações devem ser analisadas e compreendidas dentro de um contexto social, político e de outros condicionantes culturais como a afetividade, linguagem, relações sociais, a realidade material, etc., nas quais irão repercutir (SANTOS, 2009). Nesse sentido, Jodelet (1989) reitera que, para considerar e qualificar esse saber das representações a partir de um campo prático, é necessário compreender o contexto em que essa experiência é produzida e em que condições, desde quando a representação implica no agir sobre o mundo e sobre os outros.

Dialogando a partir dessa perspectiva, Baillauquês (1998) afirma que essas representações não se efetivam no vazio, mas que sofrem influências do contexto pelas razões as quais permeiam limitações, adaptações e simbologias que essas RS circunscrevem. Para Charlier (1998), por serem situacionais e não observáveis diretamente, são manifestadas de formas contextuais através de discursos, desenhos, atitudes, comportamentos, dentre outros modos. Nesse sentido, quando pensamos a formação docente, trazemos à tona as especificidades e particularidades do grupo, considerando o contexto e a prática profissional exercida nesses espaços coletivos. Assim, é de fundamental importância

considerar os esquemas de partida do professor, dar-lhe oportunidade de manifestá-lo, de testá-lo, de pô-los em questão, constitui uma condição de articulação de formação com a prática. [...] a formação consistiria, entre outras coisas, em organizar as interações com o meio de modo a favorecer uma modificação de esquemas de partida do professor e a dar-lhe a oportunidade de testar os novos esquemas de ação. (CHARLIER, 1998, p.92)

Para pensar a formação de professores, é necessário que consideremos o sentido e o significado que esses sujeitos dão à sua profissão a partir de suas inferências pessoais e de sua subjetividade. Ressaltamos que, apesar dos riscos que corremos ao tomar como referência essa premissa, já que o sujeito ante as condições impostas do ponto de vista concreto e simbólico pode distorcer essa realidade. As RS vislumbram a riqueza das inferências que o sujeito faz da realidade independente do tipo de espelho que esteja refletindo essas impressões. Por outra percepção epistemológica, questiona-se se as percepções elaboradas a

partir de um dado espelho que não permitir a compreensão nítida dessa realidade, ou seja, a subjetividade sem o contexto de historicidade e concreticidade pode distorcer essa leitura. Pensamos que este aspecto seja um ponto importante para o debate. Contudo, os riscos que decidimos correr ao optar por uma epistemologia fenomenológica fazem parte dessa difícil arte de tecer nossos fios, e que retrata essa condição complexa e contraditória de nos constituirmos humanos.

Sobre a profissionalização dos professores, Baillauquês (1998) afirma que é pluridimensional, pessoal e subjetiva, que está carregada de afetos e do imaginário, sendo ao mesmo tempo um arcabouço intelectualmente elaborado, instituído a partir da experiência individual e dos discursos formais (BAILLAUQUÊS, 1998). Daí nosso entendimento que as RS podem e devem contribuir para a compreensão desses processos formativos e dos encaminhamentos teórico-metodológicos necessários à elevação do padrão de atuação profissional. Segundo Charlier (1998), é na articulação desses elementos – os saberes (representações e teorias pessoais), os esquemas de atuações e o repertório de rotinas, que estabelecemos o conjunto de fazeres do professor.

Para fundamentar a base epistemológica dessa teoria, recorreremos a Palmonari (2009) que aponta, com base em Moscovici, os interesses teóricos e ideológicos da psicologia social em transformar-se em uma ciência social preocupada em estudar o contexto da sociedade e da constituição das culturas, focada nos fenômenos individuais e interindividuais.

Nesse processo histórico, tivemos um longo caminho entre a Psicologia da Taxionomia, no qual os estudos eram orientados para descobrir os estímulos sociais que influenciavam o processo de julgamento, a percepção ou a formação das atitudes, até a Psicologia como ciência social que tem como pressupostos a superação da dicotomia entre os campos de estudo da sociologia e da própria psicologia, compreendendo que em cada indivíduo subsiste a sociedade a partir das representações desse sujeito e ao mesmo tempo, de forma dinâmica e dialética, a sociedade que se articula mediante essa relação dos indivíduos (PALMONARI, 2009). Entendemos que esse argumento histórico é essencial para compreendermos o papel da TRS nos estudos científicos.

Na lacuna entre essas duas polaridades no campo de estudo, ainda houve espaço para o desenvolvimento da concepção da Psicologia Diferencial que buscava compreender as origens dos comportamentos humanos e suas características, bem como, a Psicologia Sistêmica que focalizava a interdependência entre os sujeitos que pertenciam a um mesmo ambiente físico e social. Dessa maneira, entre a concepção da Psicologia Taxionômica e a concepção da

Psicologia Social foi superado o binômio “sujeito-objeto” e introduzido nos diferentes estudos o trinômio da epistemologia dialética “sujeito-outro-objeto” (PALMONARI, 2009).

Esse importante avanço da psicologia tratou de constituir o sujeito na TRS como eminentemente social, instituído nas “relações com o outro em um dado contexto social e em um momento histórico preciso” (SANTOS, 2009, p.52). Preconiza-se, com isso, o reconhecimento dos processos culturais como elementos

responsáveis pela organização do conhecimento numa sociedade, pela ativação das relações interindividuais em um contexto social e físico da formação dos movimentos sociais (grupos, partidos, instituições) da codificação das condutas interpessoais e intergrupais que dão lugar a uma realidade social comum (compartilhada) com as suas normas e os seus valores. (MOSCOVICI apud PALMONARI, 2009, p.41)

Essa realidade social comum se desdobra em processo de construção de conhecimento em dimensões individuais e coletivas, mediadas pela relação entre sujeitos e o objeto. Esse olhar permite, portanto, compreender a realidade como resultado e processo das dinâmicas psíquicas e sociais. A partir desse paradigma, é possível conceber o indivíduo como um sujeito ativo, construtor da realidade social e nela construído (SANTOS, 2009). Para a autora, o desafio das ciências humanas e sociais “é saber como o homem compreende e se relaciona com a realidade (física e social), como ele interpreta e dá sentido ao mundo em que vive” (SANTOS, 2009, p.53). Esse desafio está imbricado na constituição da identidade do professor, nessa complexa rede de fios e de tessituras.

Tendo como referência esse aspecto argumentativo, observamos como indicativo os conhecimentos originados do senso comum, elaborados pelo homem na sua busca de respostas às questões que demandam da sua relação com o mundo e com os outros (SANTOS, 2009). De acordo com Palmonari (2009),

o senso comum é uma forma de conhecimento social sui generis, diferente, mas complementar ao conhecimento científico (formal). Negligenciar a importância das trocas e das conversações diárias [...] é ver as pessoas comuns como sujeitos que cometem continuamente erros cognitivos. Por outro lado, o senso comum é uma realidade muito complexa: não consiste somente de RS. (PALMONARI, 2009, p.44)

Para Moscovici (2003), a construção do senso comum se dá a partir dos processos de *objetivação* e *ancoragem*. Segundo o autor, a objetivação é “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (p. 61). Porém, antes desse mecanismo de objetivação, acontece a *ancoragem* que, segundo

Moscovici, “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (p.61). Nesse sentido, os sujeitos, para criarem suas representações buscam, inicialmente, aproximar-se e classificar aquilo que lhe é novo, considerando seus códigos e valores, para posteriormente, materializar reproduzindo entre as coisas que podem ver e tocar, a partir da comparação e interpretação. Ao avaliar, classificar e categorizar, o sujeito está codificando determinado valor, atitude ou comportamento. É nesse ato que se processa a construção de uma representação (MOSCOVICI, 2003).

Meksenas (2002) traz algumas contribuições ao debate sobre o senso comum reafirmando-o como um “conhecimento portador de valores, explicações, orientações da ação e projeções cognitivas associadas às práticas dos indivíduos na vida cotidiana” (p.66). O autor ainda destaca o papel identitário do senso comum, quando por meio dele “o ser humano compreende a si mesmo e define-se em relação ao meio social em que vive” (p. 66). Outro aspecto relevante trazido por Meksenas é a dinamicidade do senso comum quando o mesmo se altera de acordo com a hierarquização produzida na divisão social do trabalho, demonstrando, assim, uma dimensão histórica (MEKSENAS, 2002).

Para o autor, o senso comum não é banal ou um mero conhecimento. Está atrelado às transformações nas relações sociais de produção que alteram o cotidiano, portanto, é um conhecimento não fragmentado que circula e envolve a todos de uma sociedade, compartilhado entre os sujeitos entrelaçados nessa rede social (MEKSENAS, 2002). As representações sociais vão, justamente, advir dessas relações entre os grupos, explicando como essas relações são desencadeadas (ALMEIDA e DOISE, 2009).

Por outro lado, temos o conhecimento científico. Sistemáticamente delimitado, que envolve a “formulação de hipóteses, a observação e/ou experimentação do objeto de estudo, a sua validação, comprovação ou interpretação, a previsão e aplicação dos resultados” (SANTOS, 2009, p.53-54). Tal conhecimento tem como função principal conhecer a natureza e dominá-la.

A partir dessa perspectiva, a Teoria das Representações Sociais (TRS) tenta compreender o universo dessas representações em nível de senso comum ao conhecimento científico. Nesse sentido, a TRS “vem romper com a ideia de que por se inscreverem em ordens diferentes de construção e de funções são completamente isolados” (SANTOS, 2009, p.54-55). Essa premissa de compreender como o sujeito se constrói (processos psicológicos) em um contexto social específico e articula seus saberes no senso comum, implica no

reconhecimento dele como sujeito ativo em um dado ambiente social, e a concepção de sociedade em que ele se constitui (SANTOS, 2009).

Ao delimitarmos o campo de formação de professores, perceberemos que as representações dos professores em formação expressam uma concepção de atuação e de prática profissional que foi e é elaborada a partir de discursos sociais e posições culturais. Essas representações são inferências do acúmulo de sua experiência fruto de sua vivência pessoal e profissional, muitas vezes, reflexo de um determinado professor ou vários professores que ele conheceu quando aluno, bem como de todo um contexto social em que o mesmo está inserido (BAILLAUQUÊS, 1998). Assim, o processo formativo parte de uma necessidade de revisitar a prática profissional tendo como condicionante a própria concepção que se tem enquanto indivíduo de sociedade. Como afirma o autor,

A reflexão do praticante sobre seu trabalho, que implica na reflexão sobre ele próprio, representa um engajamento crítico em uma auto-avaliação. Ambas as reflexões citadas definem uma ação de retorno às representações da prática e de si mesmo na prática. (BAILLAUQUÊS, 1998, p.45)

Esse exercício de pensar a formação, apoiado no estudo das representações, traz outra perspectiva, visto que sustenta-se no imperativo de mobilização das diferentes dimensões que compõem o sujeito, tomando como aporte os saberes identificados em sua necessidade cotidiana e arrematado do ponto de vista sociocultural. O investimento de pesquisas no trabalho de representações do papel e de formação dos professores se dá, prioritariamente, na construção da identidade profissional, não mediatizado num treinamento para competências profissionais, mas como constituinte de um processo de integração e de formação humana (BAILLAUQUÊS, 1998).

A formação de professores, de acordo com Charlier (1998), deveria, para além do desenvolvimento de representações e de teorias do professor, promover o enriquecimento dos diferentes esquemas de ação. A mobilização desses esquemas de percepção, de avaliação e de decisão é que permite efetivar a articulação de saberes e a transformação do trabalho docente na universidade.

A opção pela TRS se dá pela possibilidade que essa teoria abre em compreendermos como os grupos sociais e os indivíduos a eles circunscritos criam e negociam sentidos sobre os mais diversos objetos sociais, visando tornar os fenômenos a sua volta o norte de seus comportamentos (VASCONCELLOS, VIANA e SANTOS, 2007). Podemos pensar que esses fenômenos se fazem presentes, também, nos espaços de formação e de atuação do professor,

principalmente as impressões e inferências que estão associadas à sua identidade docente. E é nesses espaços que nos aventuramos a descortinar.

Concordamos com as autoras, quando afirmam que

Torna-se claro que a Teoria das Representações Sociais é um campo teórico extremamente fértil para abordar o fenômeno em questão, por possibilitar a análise dos sentidos atribuídos ao objeto, considerando seus conteúdos e como estes são construídos e organizados coletivamente a fim de dar conta de uma realidade concreta, e de como as pessoas se relacionam e constroem esta realidade a partir destes sentidos. (VASCONCELLOS, VIANA e SANTOS, 2007, p.42)

Interessa-nos ouvir o que os professores participantes têm a dizer a respeito das experiências de formação pedagógica e compreender como a essas representações são introjetadas no universo cognitivo e social desses professores, permitindo-lhes alterar ou não suas práticas, ou ainda abrindo novas possibilidades de se constituírem docentes a partir de outros paradigmas mediante os processos e mecanismos individuais e sociais de construção e gênese de suas representações. Seria pertinente destacar ainda as relações que estabelecem entre o que fazer e o que pensar entre as representações e práticas sociais (VASCONCELLOS, VIANA e SANTOS, 2007).

Para Jodelet (2005), o estudo das representações pode contribuir para o entendimento de como essa dimensão simbólica influencia a dimensão prática do cotidiano das pessoas, ao passo que também é modificada nessa relação dinâmica. A autora se propõe a pensar como essas representações se constituem nas relações sociais e como os sujeitos se relacionam, considerando sua posição social, seus afetos e a totalidade social concreta na qual se inserem. Pensar como na vivência experiencial esses sujeitos se remetem a uma dimensão emocional que diz respeito a uma consciência de subjetividade e de identidade própria.

Aqui os caminhos de pesquisa e de percurso teórico se entrelaçam na tentativa de perceber o encantamento do entrelaçar dos fios da tessitura de se constituir professor e exercer a docência. Dessa forma, valemo-nos da abordagem de Denise Jodelet (2005), centrada no sujeito que sabe e que constrói sua realidade, buscando compreender como o professor realiza essa construção, mediante a produção de suas representações e suas práticas, entre seu pensamento e sua afetividade.

Segundo Jodelet (2005), não é possível um “isolacionismo cognitivo” nesses estudos, quando se abordam as questões sobre “aquele que sabe”. Esse sujeito é carregado de impressões da sua vida afetiva, emocional, corporal e social. Não se podem omitir essas

dimensões quando investigamos esses sujeitos. É essencial analisar as representações, tomando como referência a dimensão prática e suas funções, investigando como essas se inter-relacionam na vida cotidiana das pessoas, modificando-as e sendo modificadas.

Nessa perspectiva, esta investigação foi construída a partir de como essas representações se constroem nas relações estabelecidas por esses sujeitos e como os mesmos se comportam, considerando sua posição social, seus afetos e a totalidade social concreta na qual se inserem (VASCONCELLOS, VIANA e SANTOS, 2007).

### **3.2 O MODO DE PENSAR “O TEAR E O TECER”**

Esta pesquisa, conduzida numa abordagem qualitativa de caráter descritivo se debruça sobre os fenômenos sociais e o complexo universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que se revelam na interpretação da realidade social construída pelos atores históricos dentro do contexto de formação da docência superior (MINAYO, 2008).

É importante destacar que

Ao investigar determinado fenômeno a partir de um conjunto de sujeitos-participantes, o pesquisador tem em consideração que as trajetórias pessoais de experiência do fenômeno devem ser analisadas e consideradas conjuntamente de forma a aproximá-lo do fenômeno vivido coletivamente. (TRINDADE; GIANÓRDOLI-NASCIMENTO e MENANDRO, 2007, p.74)

A partir dessas inferências no campo das representações, é possível compreender a prática desses docentes, como são construídas e carregadas de sentidos. Dessa forma, optamos por essa abordagem porque pressupõe o interesse pelo modo como as experiências e seus significados são construídos e articulados às suas práticas. Partimos do princípio que, na pesquisa qualitativa, a realidade não é determinada, mas construída por diferentes atores (TRINDADE; GIANÓRDOLI-NASCIMENTO e MENANDRO, 2007).

Conforme o percurso de investigação descrito nessa abordagem, ao focarmos os fenômenos humanos, experienciados e vividos, não partimos, necessariamente, de hipóteses prévias a serem testadas ou comprovadas, mas, buscamos a compreensão e as implicações dos fenômenos da realidade social como ponto de partida para encaminhamentos e proposições (TRINDADE; GIANÓRDOLI-NASCIMENTO e MENANDRO, 2007).

### 3.3 O LÓCUS DA PESQUISA: NOSSA “CASA DE TEAR”

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana, município de Feira de Santana – Bahia. Conhecida como “Princesa do Sertão”, Feira de Santana, cidade de grande diversidade cultural, está localizada no semiárido baiano, distante de Salvador cerca de 110 km, tem como base econômica a agricultura e o comércio. Apresenta uma posição geográfica privilegiada que contribui para sua inserção no cenário político-econômico nacional como um importante polo no setor de comércio e serviços, além de indústrias de transformação. Feira é a segunda cidade mais populosa do Estado e maior cidade do interior nordestino, com população estimada em 591.707 habitantes, segundo dados do IBGE (2010). A vegetação predominante é a caatinga. O clima é considerado tropical, úmido e semiárido.

Instalada nessa região, a UEFS nasceu como resultado de uma estratégia governamental de interiorizar a educação superior, até então, restrita à capital, Salvador. É no âmbito dessa política, que Feira de Santana – município caracterizado no Plano Integral de Educação, pelos seus indicadores econômicos e sociais, como o mais importante centro polarizador de desenvolvimento do interior do Estado, é contemplada, ainda em 1968, com uma Faculdade de Educação e, em 1970, com a criação da Fundação Universidade de Feira de Santana – FUFES – através da Lei Estadual nº 2.784, de 24 de janeiro de 1970.

Através do Decreto Federal nº 77.496 no ano de 1976, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86, de 19 de dezembro de 1986 e Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14 de dezembro de 2004, a UEFS vem ampliando-se rapidamente, concentrando suas ações no centro-norte baiano, está presente em cerca de 150 municípios, cumprindo com sua finalidade social, formar cidadãos capazes de desempenhar, através da atuação profissional e intelectual, o seu papel crítico na comunidade em que se inserem. O cumprimento dessa função social a torna reconhecida como uma das mais expressivas Instituições de Educação Superior do Estado da Bahia e do País. Trata-se de uma instituição pública e gratuita, mantida pelo governo do Estado da Bahia, sob o regime de autarquia, autorizada a funcionar pelo Decreto Federal 77.496, de 27 de abril de 1976, instalada em 31 de maio de 1976 e reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19 de dezembro de 1986.

A UEFS possui, hoje, sete módulos técnico-pedagógicos nos quais são desenvolvidas as atividades acadêmicas e três centros administrativos onde são desenvolvidas atividades de gerência. Fazem parte de sua estrutura: Centro de Informática, Parque Esportivo, Prédio da

Biblioteca, Creche, Centro de Educação Básica, Residência Universitária, Observatório Astronômico, Estação Climatológica, Centro de Treinamento Xavantes, Sede de Educação Ambiental, Centro Universitário de Cultura e Artes, Museu Casa do Sertão e seis Clínicas Odontológicas.

Com objetivo de formar e capacitar novos profissionais, a UEFS mantém 27 (vinte e sete) cursos regulares de Graduação, sendo 14 (catorze) bacharelados e 13 (treze) licenciaturas, além de 22 (vinte e dois) cursos de Pós-Graduação em nível *Lato Sensu*, 15 (quinze) cursos *Stricto Sensu* em nível de Mestrado e 04 (quatro) cursos *Stricto Sensu* em nível de Doutorado. Todos esses dados podem ser encontrados no Portal da UEFS, endereço eletrônico: <http://www.uefs.br/portal>.

### **3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL DOS PROFESSORES TECELÃOS**

A pesquisa tem, como população de estudo, professores da Universidade Estadual de Feira de Santana que participaram da última turma do curso de extensão *Ensinar, Aprender e Avaliar no Ensino Superior*, oferecido em 2011, pelo Departamento de Educação, através do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). O curso teve como objetivo a formação pedagógica dos docentes em exercício na Instituição.

O grupo de sujeitos participantes é composto por todos os concluintes do curso de formação, com exceção de três professores: um cursista que na época exercia o cargo de professor substituto e hoje não desempenha mais a docência na UEFS, uma professora que assume cargo administrativo e não atua na docência e o terceiro cursista, o pesquisador, autor deste trabalho dissertativo. Dentre os 10 (dez) professores-participantes que concluíram o curso, 06 (seis) foram entrevistados, número que nos permite aferir teor qualitativo ao trabalho. Tivemos, também, a entrevista com a professora-formadora.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana através do parecer nº 165.495, estando em conformidade com a legislação vigente. No processo de coleta dos dados, foram tomados todos os cuidados referentes aos procedimentos éticos e respeito aos seres humanos envolvidos. Foi apresentado aos professores-participantes o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido* (TCLE), bem como o *Termo de Cessão de Depoimento Oral* (TCDO), documentos que permitiram o acesso ao teor da investigação, seus objetivos e instrumentos de socialização, bem como a oportunidade de o participante autorizar o

uso do depoimento coletado para fins de pesquisa. Ressaltamos que os documentos referidos constam no apêndice deste trabalho.

Antes do início de cada entrevista, seguiu-se um procedimento-padrão: foram apresentados, a todos os entrevistados, explicação dos motivos da pesquisa, justificativa da escolha do entrevistado e garantia de anonimato e de sigilo sobre os dados, conforme orientação de Minayo (2010). Para garantir o anonimato dos participantes e tornar os relatos mais naturais, utilizamos nomes fictícios para os professores cursistas. Por considerarmos relevante a contribuição e o registro histórico da depoente idealizadora da formação, utilizamos, mediante sua autorização, sua identificação autêntica e legítima. Aos participantes foi informado que os resultados da pesquisa seriam socializados através da defesa pública do trabalho dissertativo, da publicação de produção científica em revistas e anais, do envio por e-mail da cópia do trabalho finalizado e de apresentações orais nos espaços acadêmicos disponibilizados na universidade. As entrevistas foram realizadas nas dependências dos Departamentos de origem dos professores-participantes, entre os meses de agosto e novembro do ano de 2013.

Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, são professores com a titularidade de mestre, fazem parte do quadro efetivo com regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE), tendo em média 15 anos de docência na instituição. Sobre a área de formação, são, na maioria, oriundos do bacharelado, apenas um professor com graduação em um curso de licenciatura, como mostra o Gráfico 01.

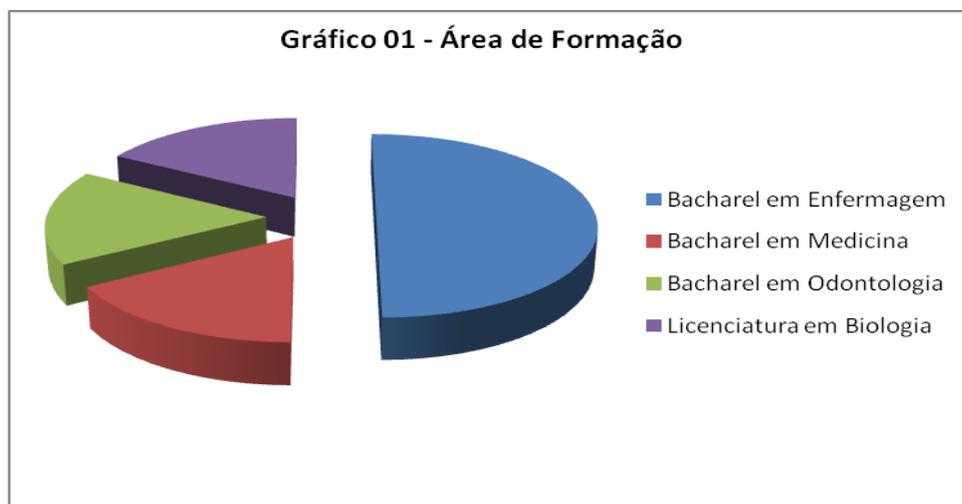


Gráfico 01 – Área de Formação. Fonte: OLIVEIRA RAMOS, E.M., 2013.

Conclui-se, diante desse gráfico, que o grupo hegemonicamente pertence à área de saúde, possuindo considerável experiência de docência no ensino superior e qualificação acadêmica

adequada, aspectos que não os eximem de apresentarem necessidades formativas em relação ao exercício da docência, como veremos no decorrer da pesquisa, possivelmente, justificadas pela formação fundamentada em sua maioria na área de bacharelado, área em que, devido à sua especialização técnica, não se observa formação específica para o ensino.

### **3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS**

Para a coleta e produção dos dados, optamos pela entrevista semiestruturada, procedimento que combina questões fechadas e abertas permitindo ao pesquisador explorar aspectos não previstos inicialmente. Essa técnica de coleta possibilita uma maior interação do pesquisador com o entrevistado, não buscando respostas para hipóteses ancoradas em aportes pré-determinados, apenas coletando informações do próprio indivíduo sobre a reflexão de sua realidade (MINAYO, 2010). Realidade essa, tecida pela representação de “ideias, crenças, maneira de pensar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2010, p.65).

Para Trindade, Gianórdoli-Nascimento e Menandro (2007), outra característica importante da entrevista, e que justifica seu uso nesta pesquisa, é a capacidade de explorar o mundo vivido do entrevistado, oportunizando-lhe uma reflexão do sentido que o mundo vivido tem para sua vida. Em nosso caso, as inferências dos professores sobre sua experiência de formação pedagógica no curso e sua prática educativa.

Para proceder a análise em profundidade, visto que a entrevista semiestruturada favorece o aprofundamento da temática, devido ao fato de partir do relato do participante sobre as experiências vividas e a riqueza desses acontecimentos, foi necessária a produção de um roteiro de entrevista com questões voltadas para o professor cursista e um outro mais específico para a professora formadora, porque os depoimentos partiam de pontos diferentes de observação, intenções e percepções. Contudo, cuidou-se para que tivessem a experiência de formação como ponto de aproximação e estudo. Nos dois roteiros, pensamos em questões que norteassem o pensamento do interlocutor, contudo, foi garantida a liberdade de expressão e sentimento do entrevistado. Como sugerido por Minayo (2010), a fim de garantir a fidedignidade dos dados, cuja matéria-prima é a fala, foi feita a gravação da conversa com equipamento de áudio, o que facilitou a fidedignidade do processo de transcrição. Tal procedimento foi adotado, após a autorização dos sujeitos da pesquisa, conferindo autenticidade aos depoimentos emitidos no momento da entrevista.

No primeiro momento, os sujeitos foram contatados por meio de correio eletrônico e, de acordo com a disponibilidade dos mesmos, foram agendadas, via telefone, as entrevistas. No segundo momento, a partir dos depoimentos orais, seguiu-se um trabalho minucioso de transcrição, leitura, releitura, categorização e análise. É importante ressaltar que o processo de categorização se delineou a partir das falas dos depoentes, pois a entrevista continha apenas questões norteadoras. Com a organização dos depoimentos, foi possível identificar categorias que eram comuns aos sujeitos e faziam parte de suas representações acerca da experiência e da construção conceitual discutidas na formação. Essas categorias serão apresentadas e discutidas no próximo capítulo deste trabalho.

Apontamos como dificuldade, ao fazermos uso desse instrumento, o trabalho minucioso e cuidadoso do pesquisador na transcrição da conversa, processo que requereu atenção e paciência, além do tempo investido nessa ação. Ainda sobre o uso da entrevista, as restrições e oposições poderiam acontecer por parte dos participantes, caso o tema tivesse sido controverso ou polêmico e que colocasse em risco a pessoa e sua reputação, o que não foi o caso desta pesquisa.

É importante destacar que, através do procedimento de entrevista adotado, buscamos uma interrelação com os sujeitos que contemplasse “o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum” como aponta Minayo (2010, p. 68), condição que foi fundamental para o êxito desta investigação no âmbito qualitativo.

### **3.6 O OLHAR SOBRE OS “BOR-DADOS” DO TAPETE**

A análise tipo temática, de Bardin (1977), foi realizada para a leitura dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. O olhar descritivo e reflexivo sobre os dados coletados partiu dos princípios de categorização, inferência, descrição e interpretação, delineadas pela *Análise de Conteúdo* defendida pela autora. Tal procedimento justifica terem sido os depoimentos desses sujeitos o eixo fundamental do estudo.

De acordo com Bardin (1977), a Análise de Conteúdo, que se configura como uma técnica que possibilita a compreensão sistemática dos dados coletados, pode ser descrita em três etapas básicas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise consistiu na organização do material de pesquisa que, em nosso caso, correspondeu ao registro e transcrição das entrevistas.

A *descrição analítica*, segunda fase do método, começou já na pré-análise, mas, em um momento específico, o material foi submetido a um estudo aprofundado tendo como

parâmetro os objetivos da pesquisa e o referencial teórico utilizado. Foi elaborada, então, uma tabela que organizava e agrupava as categorias dos dados encontrados nas falas dos professores, tomando como base a referência do Quadro Teórico. Nessa tabela constava a categoria, o sujeito, seus depoimentos e já algumas reflexões e inferências do pesquisador, sem, contudo, haver rigor nas análises e contrassensos.

A terceira fase da análise de conteúdo, chamada *interpretação inferencial*, parte do material de pesquisa já organizado e sustenta-se nos processos reflexivos e intuitivos do pesquisador que avança para o estabelecimento de relações entre a problemática pesquisada e a realidade apresentada nos discursos dos sujeitos. Sendo assim, a análise realizada teve um cunho qualitativo e não visou estabelecer generalizações, mas, em tese, focar como os professores investigados constroem seus sentidos em torno da prática pedagógica no contexto da sala de aula mediante a participação no curso de formação pedagógica *Ensinar, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior* oferecido pela UEFS.

Para ampliar nosso olhar sobre a experiência formadora, também analisamos o Projeto do Curso de Extensão aprovado pela CONSEPE trazendo todo o arcabouço teórico-prático que orienta o percurso formativo e suas implicações no processo de atuação docente. Para esse procedimento, utilizamos a análise documental. Segundo Lüdke e André (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38).

Nesse sentido, as representações dos professores e da professora-formadora, requisitadas através dos instrumentos descritos, serviram para delinear o caminho dessa experiência formativa e, também, para compreender a tomada de decisão dos docentes em suas práticas frente às definições estabelecidas ao longo da participação em todo processo de formação, etapa que tecemos nas considerações finais do trabalho.

## CAPÍTULO 4 - OS “TAPETES BOR-DADOS”

Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. [...] Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira. (COLASANTI, 2004)

Ao imaginarmos tal cena, logo nos ocorreu a correlação do esforço dos professores que se aventuram na docência universitária. A arte de tecer se mistura à arte de ensinar. Assim, também estamos nós a entremear lãs e cores, tecendo saberes e estratégias, lugares e pessoas, conhecimentos e vidas, na tentativa de encontrar companhia, alento, felicidade. Mas, vez por outra, nos deparamos com a angústia de chegar à noite sem arrematar o dia. Esse tecer que entristece. Esse esforço exaustivo de construir algo belo e terno. De formar, socializar aquilo que temos de precioso, com compromisso e competência, exercício também altruísta do ser professor. Um cansaço inenarrável de acompanhar o ritmo da lançadeira. Formar-se, transformar-se para oferecer ao outro o de melhor na arte de tecer, de ensinar, de se profissionalizar. A partir dessas considerações, este capítulo, apresenta as aventuras e desventuras do tecer e destecer do professor no decorrer de sua experiência de formação. Um diálogo entrelaçado dos depoimentos desses “sujeitos-tecelãos”, dos fios apresentados no Quadro Teórico, das “lançadeiras” da instituição e seus documentos. Um tapete construído com os “fios e os bordados”, apresentação dos discursos nessa labuta de “jogar a lançadeira”. Um exercício que, muitas vezes, não nos permitiu ter tempo para “chamar o sol”, mas, extremamente necessário para a contemplação do luar. Vamos aos fios e bordados?

A partir dos dados coletados e produzidos neste estudo, foram identificadas 03 categorias que, por sua vez, subdividiram-se em subcategorias: a primeira, relacionada aos professores participantes (identidade docente, formação pedagógica e necessidades formativas); a segunda, referente ao curso (origem, concepção epistemológica, estratégias de ensino, o incentivo da instituição, dificuldades e contratempos); e a terceira, contribuições do curso para a prática pedagógica (na socialização entre professores, no aprendizado dos estudantes, nas experiências inovadoras, no processo avaliativo e nas fragilidades e sugestões apontadas pelos professores). A seguir, passamos a descrever de forma mais detalhada os achados da pesquisa.

## 4.1 OS PARTICIPANTES

### 4.1.1 IDENTIDADE DOCENTE

Quando traçamos o perfil dos participantes, observamos que a maioria dos professores tem formação na área de saúde e atua como formadores em seus respectivos cursos de graduação. Esses cursos apresentam característica de uma formação voltada mais para os saberes técnicos e o exercício de procedimentos especializados na área de saúde. Como já vimos no decorrer deste trabalho, a docência requer, como profissão, conhecimentos e saberes específicos.

O ato da docência implica um exercício profissional dotado de destrezas, atitudes e valores que formam a identidade de ser professor (SACRISTÁN, 1995; PIMENTA, 2008; AQUINO e PUENTES, 2009; CUNHA, 2005). Nessa perspectiva, a formação precisa criar condições para que o futuro professor estabeleça sua identidade profissional fundamentada em um conjunto de saberes técnicos, pedagógicos, políticos, afetivos, éticos e sócio-históricos e que, esses saberes possam dar conta do compromisso do docente na formação humana, acadêmica e profissional dos estudantes.

Como apontado em nosso quadro teórico, para o exercício da docência universitária, essa formação é praticamente intuitiva e autodidata, não havendo formação específica para essa atuação, a não ser na formação inicial estabelecida nos cursos de licenciatura que, em sua maioria, não dão conta das especificidades nesse âmbito de ensino, ou nos cursos de pós-graduação, formação que legitima a inserção do profissional no ensino universitário, mas que, fruto de uma política de incentivo à formação do pesquisador, não tem atendido essa formação pedagógica, principalmente e com agravante, nos cursos oriundos da formação em bacharelado (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; CUNHA, 2005; MASETTO, 2003; TARDIF, 2010).

Os depoimentos coletados coadunam com a perspectiva defendida pelos autores e reforçam a necessidade da construção de uma identidade docente pautada no profissionalismo e na profissionalidade. Nesse sentido, vejamos o que dizem os professores cursistas:

Nossa formação de bacharelado é uma formação mais profissionalizante, digamos mais técnica [...] a gente não tem uma formação específica pra docência, direcionadas às questões pedagógicas. [...] eu sou uma enfermeira que virei professora e hoje eu estou aprendendo ainda a ser professora. (Antônia)

Por que eu que sou enfermeira bacharela não tive licenciatura, me nomino professora? Tem uma equação aí que não está resolvida. Então, eu sempre peço licença a quem é professor pra ensinar, mas não sou professora porque não tenho formação. Eu sou enfermeira. Então, eu vou a vida inteira nessa permanente inquietação pra buscar o conhecimento pra tá ensinado, porque tenho que ensinar. O enfermeiro tem que formar o enfermeiro, mas ele tem que buscar. (Rosângela)

A opção de partir pra carreira docente aconteceu por acaso, inclusive quando eu era adolescente eu disse que nunca ia ser professora. (Neusa)

Para esses profissionais, a opção pela docência, muitas vezes, não foi planejada. A construção da identidade docente, do ser professor, fica condicionada às experiências que esses profissionais trazem de suas histórias de vida. A profissão de professor do ensino superior ainda não é vista, pelo senso comum, como exercício que requeira habilidades específicas. Percebemos nos depoimentos dos professores cursistas, que, quando ingressam no magistério superior, o ato docente complexo por envolver uma série de elementos que precisam ser estudados e apropriados, requer deles competências para o dia a dia acadêmico que não dominam. As falas em destaque são reveladoras dessa condição:

Eu venho de uma família protestante e nessa família a gente tem o hábito de frequentar a igreja e nós somos professores uns dos outros. [...] Eu comecei a ensinar realmente aos dezessete anos, eu dava banca e me sentia bem nessa posição de aprender e passar adiante. (Daniela)

Eu ensinei maternal, depois eu tive uma experiência de quase um ano em ensino médio já no tempo que eu tava na universidade e mantive sempre essa tendência, por isso que eu sempre pensei em ensinar e aí eu fui fazer especialização pensando em me preparar melhor pra depois ir pra área de ensino, orientada pelo professor que me chamou atenção dizendo que a gente era de bacharel, mas havia a possibilidade de se inserir em educação. (Tâmara)

Comecei a ensinar ainda também muito aluna, muito imatura, sem experiência docente e sem preparo pedagógico nenhum, minha preparação era pra ser uma especialista, uma clínica, uma dentista. (Neusa)

O exercício de ensinar, muitas vezes, é associado a algo que não precisa de formação profissional específica. Exercer uma atividade lucrativa sem ser profissional, sem a necessidade de se profissionalizar, reduz a docência a uma atividade semiprofissional, uma experiência leiga de se sustentar, independer-se financeiramente, termina refletindo de certa forma o senso comum, através dos depoimentos dos participantes. Ao recuperarmos o sentido

de profissão, que vem de professor – fé, doação, profissão sem salário, um ofício, nos remetemos à origem da atividade que não era profissional, mas algo feito como doação ao outro, uma vocação. Dessa forma, o que permeia a visão de professor e sua identidade como atuação profissional é esse imaginário consensual que herdamos. Nos depoimentos anteriores, constatamos que mesmo os incentivos e as boas intenções que nos impulsionam para o exercício da docência, principalmente no ensino superior, não são suficientes para garantir uma atuação profissional qualificada, principalmente porque ainda permeia, ora a ideia da vocação, ora a ideia do técnico-prático (ALTET, 1998; PIMENTA, 2008), como podemos ver nestes testemunhos:

Eu não fui formada pra ser professora de nível superior, o que me garantia no curso de medicina, inicialmente, porque eu era médica prática. Ao fazer homeopatia, eu me apaixonei tanto pelo curso que resolvi começar a ensinar. Eu comecei a ser professora. (Daniela)

Eu pensava desde que eu formei, voltar pra UEFS como professora e fazer diferente. Eu voltei como professora e por muito tempo eu repeti, reproduzi exatamente o que eu condenei, reprodução literal. (Rosângela)

Minha relação com o ensino foi sempre essa quanto mais a gente ensinar realmente a gente aprende o que ensinou. A gente aprende o que não sabia. Eu sempre pensei fazer pesquisa e ser professora. [...] Eu vi que o grande problema do profissional não estava tanto na sua prática, mas na sua formação. [...] Tenho que ir pra formação (Daniela)

As necessidades formativas vão direcioná-los para busca de conhecimentos que os ajudem a exercer a docência com eficiência e qualidade, como no caso dos professores que buscaram o curso de formação pedagógica. Também poderão, em contrapartida, contribuir para uma busca intuitiva e empírica de como lidar com essas situações, como foi discutido anteriormente, recaindo, em sua maioria, numa base epistemológica tradicional, formal, ingênua e reducionista que, em grande parte não atenderá às necessidades dos estudantes. Apesar de possuírem as competências técnicas específicas de suas áreas de atuação, faltam-lhes o domínio das competências pedagógicas (CUNHA, 2005).

Nessa construção identitária, há de se considerar as influências e afetos que nos motivam. Sentimentos que podem nos ajudar ou não nessa identificação com o ensino. Aproximação com a disciplina que ministra pelo encantamento da profissão, um desejo de ser como aquele que lhe ensinou, o querer exercer a docência pela admiração de um profissional que nos permitiu compreender a importância da função. No nosso caso, o desejo de exercer a

docência é parte desse sentimento de admiração e afeto, influência dos professores que deixaram marcas significativas em nossa formação, com a qual construímos uma identidade docente. Mas, para além dos afetos e desejos, temos a necessidade de profissionalizar, não só ter a paixão, que é importante, mas, também, a competência. Vejamos o depoimento da professora:

No sexto semestre eu conheci um professor [...] e comecei a acompanhá-lo, passei a ser monitora da disciplina e comecei a acompanhá-lo. [...] Incentivada por esse professor, passei nessa seleção e eu já comecei a ser professora. (Neusa)

Quando o docente tem uma formação para a licenciatura no curso de graduação, por mais que deficitária como aponta Pimenta (2008), e traz experiências dessa docência do fazer pedagógico diferenciado, mesmo no âmbito da educação básica, permite avanços expressivos no magistério superior, visto que sua identificação com a prática de ensino facilita a mediação dos processos de aprendizagem. É o caso de um professor cursista que já desenvolvia experiências diferenciadas nas atividades avaliativas em sala de aula e no curso de formação, pode aprofundar os conhecimentos e fundamentar melhor sua prática:

Eu já tentava fazer alguma coisa diferenciada no ensino de Biologia, principalmente na questão de avaliação. [...] agora em Feira de Santana é que eu estou colocando em prática algumas ideias. (Bernardo)

A participação no curso de formação, além de reforçar a necessidade de profissionalização mediante a compreensão dos saberes necessários ao exercício da docência, possibilita a construção reflexiva da identidade docente, de suas especificidades, de suas características e demandas. Um sentimento de pertencimento, como afirma a professora cursista:

O professor precisa ter identidade daquele que ensina, daquele que sabe não simplesmente, mas sabe ensinar, eu acredito também que a gente possa formar uma nova quantidade de professores mais articulados com as propostas mais modernas da educação. (Daniela)

Sentimento que permite ao coletivo de professores uma articulação de classe, de profissão. Mobilização de identidade de classe que possibilita o reconhecimento e a valorização do docente nos diferentes aspectos de sua docência, tanto objetivos como

subjetivos, resultando melhoria na qualidade do ensino na universidade e na aprendizagem dos estudantes.

#### 4.1.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

De acordo com os depoimentos, tanto da professora formadora quanto dos professores cursistas, a participação acontece por iniciativa individual, uma vez que não há interferência da UEFS nessa escolha, apesar de o curso ter o apoio e a chancela da PROGRAD e da PROEX. Segundo a professora formadora, em todas as edições do curso foi realizada uma divulgação através do portal eletrônico da UEFS, de cartazes e folders. Além dessas estratégias, a formadora declarou que visitava pessoalmente os Departamentos e os Colegiados dos cursos apresentando os objetivos e o formato do curso de extensão, solicitando que os alunos fossem informados do evento.

Para a maioria dos professores cursistas, o maior estímulo para se inscreverem no curso era o incentivo de colegas que já tinham haviam participado do mesmo. Esse aspecto denota a satisfação com essa experiência formativa, explica a participação maciça da área de saúde e a divulgação entre os pares, é o que revelam os depoimentos:

Eu lembro exatamente do estímulo dessa minha amiga: - Neusa é uma experiência maravilhosa! (Neusa)

Eu tinha ouvido alguns colegas falarem desse curso de extensão, que já tinham feito, que era muito bom! Pra mim teve muita novidade, muito do que eu vi nesse curso nunca tinha ouvido falar. (Antônia)

Quando voltei do mestrado uma amiga minha falou do curso: - você tem que fazer já! Mas, nunca tinha oportunidade. Em 2011, eu tava trabalhando com os alunos em um momento bem interessante, cheia de ideias, os meninos correspondendo e aí, fui para o curso. É impressionante como mergulhei no curso! Muito interessante! (Rosângela)

Com a participação no curso, os professores começam a vislumbrar mudanças no ato pedagógico. Registram alterações em suas práticas e reafirmam a importância dessa formação na possibilidade de reflexão sobre a prática. Josso (2004) considera uma experiência formadora justamente quando há aprendizado, quando mudamos nosso olhar e passamos a refletir sobre o que fizemos, o que observamos e sentimos. E a professora cursista desabafa:

Não tive formação pedagógica, então, aquilo pra mim era tudo muito novo! Pra mim foi uma coisa muito grandiosa. Eu precisava fazer o curso, parar, maturar, tentar botar em prática e voltar pra discutir. (Neusa)

Sobre a instalação do processo de reflexão, Shön (2000) traz quatro aspectos importantes: o primeiro, que se refere ao conhecimento-na-ação, isto é, a capacidade de articular os conhecimentos adquiridos na formação para solucionar problemas, conhecimento técnico para o saber fazer; o segundo, a “reflexão-na-ação”, quando o profissional reflete sobre o que faz, ao mesmo tempo em que está atuando; o terceiro, que trata da capacidade de “reflexão-sobre-a-ação” mediante uma análise e reconstrução mental da ação e o quarto, que é a “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”. Este último processo, para o autor, promove o desenvolvimento do ato docente e seu crescimento profissional, torna-o capaz de compreender as ações planejadas com base na fundamentação teórica aprendida, podendo utilizar novas e mais adequadas estratégias de ação que possibilitem a qualificação do seu trabalho. O depoimento da professora Tâmara ilustra esse processo, ainda em construção:

Tenho tentado trabalhar, implementar as coisas que eu vi lá, realmente tem me ajudado muito. Com certeza, pra mim pessoalmente foi muito bom, e eu penso que é uma coisa que tendo pra todo ou qualquer professor, será muito bom! Mesmo pra aqueles que são licenciados, acho que é bom, porque você vê outras experiências, compartilha, renova, eu acho que vale a pena. (Tâmara)

Cabe, aqui, estabelecermos uma diferenciação conceitual entre o professor pesquisador da sua prática que faz a reflexão sobre a reflexão na ação e o professor reflexivo, aquele que, por sua vez, contraria o que propõe Shön (2000), quando o autor afirma a necessidade de uma formação profissional baseada na valorização da “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”, limitando-se apenas a uma reflexão da prática. Para Pimenta e Ghedin (2005), esse modelo de professor reflexivo é passível de críticas por incorrer em alguns equívocos, como: o praticismo, quando a prática seria o bastante para a construção de saberes; o individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; a hegemonia autoritária, quando considera a perspectiva da reflexão suficiente para resolução dos problemas da prática e o modismo, que é a apropriação indiscriminada e sem compreensão crítica das origens e dos contextos que a geraram, banalizando a perspectiva da reflexão crítica e o esvaziamento político da prática. Para estes autores, a possibilidade de superação dessa visão é o resgate da teoria e seu papel formador, onde “os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes

da prática, ressignificando-os e sendo por ele ressignificados” (p.22). A reflexão coletiva também é descrita pelos autores como necessária.

Deveras importante o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que podem direcionar objetivos democráticos e emancipatórios, que a prática reflexiva precisa ser exercida pelo coletivo e nas condições sociais em que esta ocorre e que, enquanto prática social, precisam se organizar em comunidade de aprendizagem, em que se apoiem e se estimulem mutuamente (PIMENTA e GHEDIN, 2005).

Nessa perspectiva, a experiência de formação desenvolvida no curso tenta se aproximar do exercício de pensar a prática, buscando, através da fundamentação teórico-científica e da análise reflexiva, o crescimento profissional e a ressignificação de suas práticas. Contudo, é preciso considerar as limitações presentes no curso, como: as deficiências formativas dos professores, o tempo disponível para a formação e o formato do curso, aspectos que impossibilitam o avanço desse ato de “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação” proposto por Shön (2000). Sobre esse aspecto, Vieira (2009) salienta que refletir sobre as práticas por si só não garante a qualidade do ensino e nem o princípio, segundo o qual toda prática baseada em processos reflexivos apresenta características transformadoras. Para a autora,

O poder transformador da reflexão profissional dependerá, sobretudo, da visão de educação do professor, assim como do modo como as suas decisões e opções pedagógicas incorporam uma crítica aos factores institucionais e sociais que condicionam a sua acção. Acreditar no poder transformador de uma prática reflexiva implica compreender e exercer a reflexão como prática histórica e ideologicamente situada, passível de reproduzir ou transformar a ordem social dominante. (VIEIRA, 2009, p. 112)

Entendemos que essa compreensão da realidade, histórica e ideológica, acontece de forma dialética, na medida em que os professores vão se apropriando dos conhecimentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, em confronto com a atuação prática que é política e pedagógica. Quando observamos a questão das necessidades formativas dos participantes do curso, notamos que esses professores ainda estão em um processo de reflexão sobre a ação. O amadurecimento dos aspectos institucionais e sociais como descrito por Vieira (2009) carece de tempo e espaço. Então, é possível inferirmos que a transformação pretendida será instaurada de forma paulatina e processual, podendo não acontecer logo de imediato. O primeiro passo para a superação das dificuldades apresentadas pelo professor cursista é a formação pedagógica, principalmente, na aquisição do conhecimento sobre o

processo de ensino e aprendizagem. Para a professora formadora, a identificação dessa fragilidade é primordial para o início da tomada de consciência por parte do professor e das possíveis mudanças em sua prática:

Eu não posso avaliar absolutamente nada se eu não sei o objetivo que você quer. Os objetivos não conseguem ser elaborados sem eu saber qual é o conhecimento que eu quero construir com meu aluno, reconstruir seria melhor dizer, e eu não posso escolher estratégias sem saber quais são os conteúdos que eu quero construir, reconstruir. Essas informações vão me permitir fazer uma leitura da realidade. (Lucile Ruth)

Quando os professores entram em contato com esse debate epistemológico, encontram pistas para o encaminhamento metodológico e a diretriz para o aspecto ontológico. A partir das reflexões do curso, o centro do processo passa a ser a aprendizagem dos alunos e suas dificuldades. Essa forma de pensar influencia o docente a considerar o sujeito da aprendizagem e seu contexto. É uma nova maneira de perceber a docência, como declaram as professoras:

Às vezes eu chamo atenção, eu falo sobre a questão da nossa base epistemológica, da nossa concepção de ensino-aprendizagem, falo que a gente precisa rever essa questão da aula expositiva, eu estou sempre falando: - gente eu estou angustiada com isso, eu quero rever isso, eu quero mudar isso. Acho que a universidade está num movimento no sentido de possibilitar um crescimento nesse sentido. Porque aí ganha todo mundo, ganha o professor, ganha o aluno e ganha a instituição, por conseguinte. (Rosângela)

Acima de tudo despertar sua reflexão, a todo o momento do que está fazendo, da sua autoavaliação, procurar atingir aprendizagem significativa do aluno. Tentar desconstruir um pouco essa formação nossa, conteudista, que ainda é muito forte. Antes eu não conseguia considerar o contexto e você precisa avaliar o contexto do aluno. (Antônia)

Para Pozo (2002), a adoção de metodologia ativa, ou seja, a prática reflexiva que estimula o estudante compreender o que está fazendo, possibilita a construção de uma aprendizagem mais significativa. Nos depoimentos anteriores, observamos essa ruptura de paradigma, no qual os professores tentam avançar nas questões referentes à melhoria da aprendizagem e da mudança do perfil dos estudantes que são mais acomodados e passivos. Segundo os professores cursistas, o curso permitiu utilizar estratégias mais variadas e ativas, favorecendo a aprendizagem e a melhora do processo educativo, principalmente, uma mudança de postura no ato de avaliar:

Avaliação é pra que a gente possa observar o nível de aprendizagem daqueles alunos e fazer algum tipo de estratégia, de forma que eles aprendam. (Neusa)

Hoje eu procuro junto com colegas na minha disciplina utilizar variadas estratégias, principalmente de avaliação: avaliação individual, avaliação coletiva, uma avaliação teórica, uma avaliação oral, visto que nenhuma dessas é completa ou perfeita. (Antônia)

A participação no curso contribui muito na formação dos docentes e lhes permitem vislumbrar a melhoria de suas práticas, seja mediante a aproximação inicial ou no aprofundamento das questões pedagógicas, como vemos nos depoimentos:

Existem saberes que eu posso talvez me aproximar, entender um pouco pra melhorar aquilo que eu estou fazendo. E aí quando eu soube do curso eu me interessei. O curso trouxe muitas contribuições. Possibilidades de você usar determinadas metodologias, determinadas formas de ver o aluno e sua relação com ele. (Daniela)

O curso foi importante pra eu conhecer a literatura científica, mas eu já tinha as ideias anteriormente em minha cabeça sobre aprendizado. (Bernardo)

Eu comecei a perceber que essa relação mudou, começou a haver uma proximidade maior e que muitas alunas começaram a se identificar mais com a disciplina. (Antônia)

Podemos constatar que a participação dos professores no curso, estimulada por seus esforços e interesses pessoais, gera uma série de questionamentos e reflexões que nos permitem inferir duas considerações: primeiro, a participação ativa, criativa e consciente desses docentes nas atividades desenvolvidas no curso, apesar das dificuldades que serão apresentadas posteriormente; segundo, o resultado positivo dessas reflexões na prática docente em sala de aula.

A reflexão sobre os pressupostos epistemológicos contribuíram para que esses professores pudessem rever os conceitos e a forma de avaliar. Ao mudarem de paradigma teórico-conceitual, também mudam sua prática. Esses dois depoimentos da professora cursista Antonia refletem, de certa forma, os avanços do grupo:

O que eu mais percebo de diferente é a minha relação com o aluno, hoje, antes eu achava que pra ser respeitada eu precisava ser dura. Precisava ser rígida. Eu percebi com esse curso, que essa avaliação e essa relação não era necessariamente pra que eu fosse respeitada ou pra punir o aluno. (Antônia)

Aquela questão da gente ter sido formado desde a nossa iniciação na escola, em que a educação é algo pra punir, em que a avaliação é algo pra punir, ou então, que é pra premiar. Eu percebi que tinha um rigor excessivo e que eu precisava rever isso. Mas, como transformar isso? Esses conceitos? A revisão dessa base epistemológica contribuiu muito pra rever esse processo. E aí direciona tudo, seus objetivos, o perfil do profissional que você quer formar, a relação professor-aluno, as estratégias de ensino-aprendizagem, de avaliação. (Antônia)

Outra mudança importante observada é o foco na aprendizagem e na formação ética e qualificada do profissional. Nesse novo paradigma emergente, o uso de estratégias vem em função da aprendizagem do estudante, como declarado nos depoimentos de Tâmara e Antônia:

Eu sei que a aprendizagem é uma coisa individual, que é de cada ser, mas tenho clareza de que a gente, enquanto professor, tem uma responsabilidade muito grande com isso. Experimento muita frustração quando tem algum problema na estratégia. Não acho que o problema está somente no aluno, acho que tem também questões nossas, do professor, que, é necessário se inquietar e buscar pensar qual é a melhor forma da gente abordar aquilo. (Tâmara)

Eu estou formando um profissional que vai ser meu colega e eu quero que ele seja um profissional competente, responsável, comprometido. Eu quero que ele se identifique com aquilo que ele tá fazendo. (Antônia)

No curso, é resgatada a produção escrita como estratégia importante para a formação do professor e seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Para Contreras (2011), escrever a partir de suas próprias experiências, explorar e entender a si mesmo é uma tarefa docente. Para esse autor, a aprendizagem emancipatória passa pela experimentação da relação em si entre o ser, saber e fazer. A partir desse diálogo, entendemos que a formação do professor precisa ser fundamentada, em primeiro lugar, na experiência, para que cada professor possa estar encontrando a linguagem que o ajude a pensar, a olhar-se e a buscar abertura para o outro, colega ou estudante. Nesse contexto, as estratégias de ensino, focadas na aprendizagem e no saber da experiência, são fundamentais para a eficiência e eficácia do processo educativo. Segundo a professora Rosângela:

O curso vem sistematizar mais a minha aprendizagem. Ele me fortaleceu pra eu defender as estratégias de educação ou pedagógicas que acreditava. Quando terminava o resumo sabia falar daquela temática, sem ter aquela coisa de ficar decorando. Então, eu lia, relia o resumo e aprendia. (Rosângela)

Dessa forma, ao colocar-se como protagonista de sua aprendizagem, o professor sente necessidade de rever a organização de seu trabalho pedagógico e passa a perceber o estudante por outra lógica, não como mero receptor de conteúdos, mas como sujeito do processo de aprendizagem, também protagonista de sua formação, como na declaração:

A revisão dessa base epistemológica contribuiu muito pra rever esse processo. E aí direciona tudo, seus objetivos, o perfil do profissional que você quer formar, a relação professor-aluno, as estratégias de ensino-aprendizagem, de avaliação. Hoje, eu percebo que na verdade o sujeito do processo ensino-aprendizagem, o protagonista desse processo é o aluno. (Antônia)

Mesmo considerando o processo de mudança a que o professor está submetido ao se deparar com novas concepções, as representações sociais do ensino tradicional estão ainda cristalizadas. Para Pozo (2002), a própria natureza da aprendizagem é adquirida em boa parte, como representações sociais, modelos que recebemos reconstruídos ou reelaborados na interação social. Quando precisamos mudar essas representações, é necessário recorrer novamente a processos de aprendizagem por reestruturação. Nesse sentido, a ideia do “absorver o que eu ensino”, do “aprender o que estou falando”, na declaração do professor ainda denota um momento de transição e de ancoragem dos novos conceitos apreendidos. Pozo (2002) explica que o processo de objetivação, pelo qual elaboramos culturalmente informações, completa-se com um processo de ancoragem no sistema cognitivo das aprendizagens individuais que, mediante a apropriação da representação, transforma-a numa teoria implícita, subjetiva e singular, “reelaborando seus aspectos mais abstratos como elementos concretos e figurativos vinculados à sua realidade imediata” (p. 201). A declaração da professora Neusa, de certa forma, estabelece essa relação do vislumbrar do novo e o vínculo ao paradigma antigo, o que é perfeitamente aceitável nesse processo:

[...] Me senti mais segura no meu papel ali na frente dos meus alunos. Antes eu queria ser apenas uma especialista, mostrar habilidade técnica e depois [do curso] eu queria que eles aprendessem o que eu “estava falando”, que eles “absorvessem aquilo. (Neusa)

Esse aprendizado é processual e contínuo e, apesar do curso ter promovido esse exercício de questionar, refletir sobre o papel do professor, desenvolver o pensamento reflexivo, o aperfeiçoamento da prática pedagógica e profissional advém dessa capacidade (NÓVOA, 1995). Esse exercício, de acordo com Pozo (2002), é essencial, pois, “tudo isso remete mais uma vez aos processos de reflexão consciente sobre o próprio conhecimento

como recurso necessário para a mudança conceitual” (p.204). Segundo Nóvoa (1995), a formação de professor,

Não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de re-construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Nesse sentido, como afirmamos anteriormente, as mudanças podem não acontecer de imediato. Podemos inferir que, mesmo estando em permanente construção, os conhecimentos são capazes de gerar reflexões essenciais no ato pedagógico, principalmente, no caso específico desse grupo, em avaliar e perceber a aprendizagem como processo e não mera quantificação de notas, como descrito nos depoimentos das professoras cursistas, Daniela e Neusa:

Eu acho que o curso trouxe autores e me trouxe outras formas de pensar, o pensar pedagógico. Ela (professora formadora) “provocava” e aí eu comecei usar a devolutiva com os alunos quando eu fazia prova, ou seja, não era só a questão da nota. A gente se reunia depois da prova e discutia. A prova não era para se medir o conhecimento, mas uma possibilidade de aprofundamento de conhecimento. [...] Trouxe pra mim a concepção de fazer interlocução, transformar aquele momento em momento de devolução e aprendizagem. (Daniela)

E eu tentava pegar o relatório [diário reflexivo], ler e na próxima aula sempre tentava fazer uma síntese. - Oh! eu vi que tem dificuldade nisso. Gente, vamos parar aqui, voltar pra esse ponto para depois ir adiante, porque vocês não estão compreendendo isso, não adianta! Se tiver um aqui que não compreendeu eu vou voltar e aí a gente voltava, isso eu aprendi no curso. (Neusa)

No contrato de aprendizagem, é essencial a interação, o compartilhar, o respeito, a singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções (ANASTASIOU e ALVES, 2007). Nesse contexto, o curso contribui em diferentes perspectivas, tanto nos aspectos teórico-metodológicos como nas questões relacionadas à dimensão afetiva, valorizando a humanização na relação entre professores e estudantes e na relação deles com o mundo, principalmente, no universo em que atuarão como profissionais. Em ambos os casos, o referencial teórico é ampliado, como podemos ver nas declarações:

Eu que sou enfermeira tenho, que considerar o conhecimento técnico, mas o curso ajuda a gente enquanto professor e enfermeira, a saber, de teorias da

educação. Meu referencial teórico de trabalho vem do curso, a maioria. (Rosângela)

É meu grande desafio! Porque o médico é formado pra não ver isso. E aí eu faço com que eles se sintam pessoas com habilidade de enfrentar isso, e quando eles saem conversando com o paciente sem problema eu me sinto realizada. Você diminui ou às vezes faz desaparecer a tendência de objetificar o outro. Você torna o outro também sujeito porque na relação nós tornamos o outro objeto porque somos objetificados. (Daniela)

Por outro lado, os professores que já tinham certa formação pedagógica necessitavam apenas aprofundar teoricamente as questões relacionadas à aprendizagem e à avaliação. Sobre essa questão, o professor Bernardo, que possui a graduação em uma licenciatura e uma formação específica em Neurociência, diferenciando-se dos demais, faz referência ao curso em relação a ampliação de seu acervo de conhecimento e a fundamentação teórica para a ação prática que já desenvolvia:

Por conta de minha formação em Neurociência, eu despertei desde algum tempo e eu queria conversar com alguém que me desse alguma base teórica da parte metodológica. (Bernardo)

Esse aspecto nos leva à conclusão que, mesmo os professores que já tiveram uma formação pedagógica na graduação e trabalham com formação de professores, carecem desses espaços de desenvolvimento profissional. Nesses espaços de formação continuada é que o distanciamento entre teoria e prática no contexto educacional pode ser superado, ou seja, a formação não só pode alterar a prática docente, como também pode consolidar teoricamente os atos já praticados pelo professor, como explica o depoente:

Eu me senti mais ligado ao contexto da discussão, da prática pedagógica, foi isso que o curso trouxe. Dentro da minha metodologia não influenciou muita coisa não. Quando eu falava sobre aprendizagem pro aluno, que a aprendizagem dele é um processo, é uma construção plural, não-linear e contextualizada, que ele tinha que entrar em contato com a aprendizagem, na verdade isso tá encaixado dentro do que Ausubel<sup>1</sup> falava. Agora eu falo sobre Ausubel. (Bernardo)

---

<sup>1</sup> A Teoria de Ausubel prioriza a Aprendizagem Cognitiva, que é a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada, a Estrutura Cognitiva. Essa Estrutura Cognitiva representa todo um conteúdo informacional armazenado por um indivíduo, organizado de uma certa forma em qualquer modalidade do conhecimento. Para saber mais ver: MOREIRA, M. A. & MASINI, E. F. S., Aprendizagem Significativa – a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

A experiência com o curso de formação, através do aprendizado, possibilitou a alguns professores a atuação com maior segurança e confiança gerando uma melhor autoestima e autoafirmação no grupo de trabalho, como declara um cursista:

Eu sinto mais propriedade, segurança até pra olhar os meus colegas. Então, eu queria mais, ter mais experiência sobre isso, estudar mais. (Neusa)

Apesar de aparentemente essas mudanças serem consideradas pequenas, entendemos que elas são de uma grandeza ímpar e extremamente necessárias a uma nova forma de conceber e melhorar a educação no Ensino Superior.

#### **4.1.3 NECESSIDADES FORMATIVAS**

Como já abordamos na problemática deste trabalho, a base legal que define a inserção do profissional na docência no ensino superior aponta a titularidade como pré-requisito dessa inserção e os cursos de pós-graduação, prioritariamente os cursos de mestrado e doutorado, com a responsabilidade dessa formação (LDBEN, 1996). Estudos desenvolvidos por Foster et al (2010) apontam que esses programas não têm priorizado essa formação pedagógica. O que constatamos nos depoimentos dos professores cursistas, justamente, é a lacuna que emerge desse espaço de formação, agravado pela formação em bacharelado desses profissionais, que são maioria no curso de extensão do qual estamos tratando, vejamos:

Na especialização, de docência, de pedagogia não houve nada. No mestrado a gente tem o tirocínio docente, mas também muito superficial. Eu acho que a maioria das pessoas que fazem como eu fiz o bacharelado e, viram professor, deve ter essa mesma dificuldade, deve ter algumas angústias, deve ter alguns aspectos que lhe incomoda no aprendizado da docência. (Antônia)

O fato de eu ser bacharela e estar ensinando, foi uma coisa que sempre me inquietou. Eu sempre fiquei muito preocupada com essa questão de que nós bacharéis em termos de formação, não construímos uma habilidade para a docência. (Tâmara)

Eu sempre digo e sempre vou dizer: - eu sou enfermeira. Estou autorizada, porque tem um diploma que me autoriza. Mas, eu não sou professora. (Rosângela)

Tinha a fantasia que o mestrado prepararia pra ensinar, mas não houve. Eu tive tirocínio docente, dois semestres de tirocínio docente, tanto no mestrado

---

como no doutorado, mas na verdade eu, se é que eu sou docente, aprendi ensinando na prática. (Daniela)

Eu sinto uma falta muito grande de ferramentas da pedagogia, de metodologia educacional, por isso eu fiz o curso. Uma lacuna muito grande que eu pensei que o mestrado iria me dar e não deu. Eu soube que antigamente você tinha disciplinas de metodologias do ensino, de pedagogia do ensino e hoje não há mais. (Daniela)

Como percebemos nos depoimentos, os cursos de mestrado e doutorado, na maioria das vezes, não preparam os profissionais para a docência. Esses dados confirmam os estudos de Foster et al (2010) e Vieira (2009). Por conta dessa lacuna, esse profissional que se insere no âmbito da docência no ensino superior vai aprendendo e desenvolvendo suas habilidades no senso comum, como afirma Jodelet (1989) ao definir esse conhecimento como sendo uma forma socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático para a construção de uma realidade comum. Esse profissional, agora professor, “vai incorporando” aquilo de que ele ouviu falar ou que experimentou. Muito mais que aprender no cotidiano, é algo que os professores desejam fazer certo ou pelo menos tentam, como declarado pela professora cursista:

Eu sempre procurei ler algumas coisas, discutir com colegas, a gente sempre fez estudos nessa área de oficinas pedagógicas, fui me engajando nesses cursos para ver se conseguia melhorar nessa questão de me habilitar melhor para a docência. Foi isso que também me fez procurar o curso. (Tâmara)

Eu passava pra meus alunos era o como fazer atendimento. Mas assim, ferramenta pedagogia pra estimular o aluno, pra fazer o aluno pensar, claro que a gente lança mão de uma coisa e outra que a gente vê numa aula e acha interessante, incorpora e faz, mas de forma sistematizada nunca houve. Isso não quer dizer que eu não tenha conseguido em alguns alunos, mas de uma forma quase que instintiva, não sistematizada. (Daniela)

No depoimento acima, a expressão “eu passava” denota um conceito de ensino pautado no paradigma tradicional, no qual o professor transmite o conteúdo e o estudante assume uma postura de passividade no processo de aprendizagem. Tal fato é compreensível devido às representações que esses professores trazem de suas vivências como estudantes, paradigma esse que parece ir sofrendo transformações, à medida que entram em contato com novos conhecimentos pedagógicos.

É importante destacarmos que algumas experiências, mesmo que isoladas e pontuais, vividas em alguns programas de mestrado contribuem para a formação docente. Quando há

oportunidade, nesses programas, de disciplina de formação de professores que trate dos aspectos pedagógicos e da Didática, mesmo com uma carga horária pequena faz a diferença no processo de formação e de atuação do docente, como observamos nos depoimentos de dois professores cursistas:

Eu sou Bacharel em Enfermagem, então, tive Didática Aplicada à Enfermagem que a gente trabalha com educação e saúde, mas que não foi suficiente. No mestrado eu tive a oportunidade de fazer Fundamentos Metodológicos da Educação e eu, inquieta com essa questão de formação, fui muito bem, aprendi muito sobre fundamentos da educação e nesse tempo eu venho mudando. (Rosângela)

Depois do mestrado mudei a visão em relação à minha postura como professora. No mestrado eu tive a disciplina Didática com trinta horas, muito pouquinho, mas foi uma experiência maravilhosa. Eu busquei algumas estratégias, tentei fazer algumas coisas diferentes e eu acho que foi sucesso. (Neusa)

Mesmo com o registro dessas experiências em Programas de Pós-graduação, grande parte dos profissionais que atuam na educação superior acaba buscando por iniciativa própria sua formação pedagógica. Aspecto presente nos depoimentos dos professores cursistas sobre o interesse pelo curso de formação oferecido pela UEFS, já que há o reconhecimento de que para ser professor necessitam dessa formação específica, como afirma a cursista Antônia:

Meu interesse pelo curso surgiu porque durante a prática docente vão surgindo algumas inquietações, algumas necessidades, algumas dificuldades. Também por não ter essa formação pedagógica específica tem algumas situações que a gente tem dificuldade de saber conduzir. (Antônia)

Sobre as necessidades apontadas pelos professores cursistas, podemos destacar: o contexto do ato de avaliar para alguns cursos, especificamente na área de saúde, na qual os sujeitos estão em contato com o risco de morte, as estratégias de ensino e aprendizagem e as questões da dimensão afetiva, sugerem os depoimentos:

Hoje eu considero que avaliação é a coisa mais complicada, nó mais crítico no exercício da docência pra gente no curso de enfermagem. (Tâmara)

Avaliação sempre foi um grande problema em nossa disciplina. Fui mais focada nessa avaliação. Eu não entendia desse negócio de aprendizagem e ensinagem. (Neusa)

Estava interessado na questão da avaliação. Procurava saber sobre avaliação, a interação da avaliação com o próprio indivíduo. Por conta de minha formação em Neurociência, eu despertei desde algum tempo e eu queria conversar com alguém que me desse alguma base teórica da parte metodológica. (Bernardo)

As estratégias de ensino-aprendizagem, a questão da avaliação, a questão do próprio relacionamento do aluno, de como acolher melhor o aluno que é mais fraco, que tem mais dificuldade de acompanhar o grupo, um aluno que não responde ao desempenho que você esperava dele, um aluno que não aprende, ele não consegue compreender os pontos básicos daquele conteúdo, daqueles objetivos, tudo isso foi me inquietando. (Antônia)

Diante das necessidades formativas apontadas, consideramos de fundamental importância os conceitos teóricos, as trocas e as experiências oportunizadas no curso para a reflexão da docência desses profissionais e de sua atuação eficiente, mesmo considerando sua formação inicial deficiente e suas condições de trabalho precárias debatidas por Severino (2003); Pimenta (2008) e já apontadas neste trabalho. Sobre a questão, afirmam:

Minha experiência com a formação pedagógica se deu justamente com esse curso de extensão, foi meu primeiro contato com essas questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, necessidade que eu já sentia dessa discussão dos aspectos pedagógicos, da minha atuação, da minha profissão. (Antônia)

Preencher uma lacuna do conhecimento. Se isso aconteceu comigo que a vida toda me considerei professora e percebo que há muito que aprender ainda pra fazer o aluno aprender, pra fazer com que esse aluno seja sujeito. Posso até ter a boa vontade, posso até ter essa compreensão, mas pode me faltar ferramentas de como materializar isso. (Daniela)

Vamos abrir a possibilidade de nos formarmos porque infelizmente os mestrados deixaram de pontuar, colocar a possibilidade de nos apropriarmos dessas ferramentas de metodologias pedagógicas. Como ensinar? Como provocar o desejo de ensinar o aluno? Como transformar esse aluno não em um objeto, mas sujeito pensante, articulado, se incluindo no processo do conteúdo, onde o conteúdo não ser algo separado do aluno. (Daniela)

Partindo da realidade e do contexto dos professores, esse espaço formativo permite a construção de caminhos pedagógicos essenciais para tornar o processo educativo mais qualificado, saberes que só se consolidam a partir do fazer, da prática, do confronto dos sentimentos que os inquietam, os angustiam e os fazem reelaborá-los (PIMENTA, 2008).

## 4.2 O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UEFS

### 4.2.1 A ORIGEM

A origem do curso se confunde com a trajetória formativa da professora idealizadora dessa experiência. A formação como pedagoga e sua atuação no ensino de graduação nas licenciaturas permitiram-lhe conhecer a realidade de várias disciplinas, ajudando-a a identificar as dificuldades dos estudantes e de seus professores quando tratavam da questão de avaliar e de conceber o processo de aprendizagem no âmbito acadêmico. Sua trajetória profissional de trinta e quatro anos na UEFS, sempre trabalhando com o processo de aprendizagem, avaliação e formação de professores, já que lecionou várias disciplinas, protagonizou o percurso desse debate em torno das práticas pedagógicas. Sobre sua trajetória, a professora formadora, Lucile Ruth<sup>2</sup> afirma:

Eu iniciei com *Estágio Supervisionado em Estudos Sociais e Moral e Cívica*, depois passei a trabalhar com *Didática* nos cursos de licenciatura, só então nós nos inserimos nessa disciplina *Medidas Educacionais* que, com a reformulação do projeto, a gente lutou pra que não ficasse como Medidas, mas que ficasse *Avaliação no Contexto Educacional*. (Lucile Ruth)

Sua inquietação com a concepção de ensino e aprendizagem utilizada nas práticas educativas em sua formação e no meio acadêmico a levou a estudos e pesquisas na área. A partir do ensino da disciplina nuclear *Avaliação no Contexto Educacional*, componente do currículo base e obrigatória para todas as licenciaturas, durante, segundo a professora, quase uma década, começou a perceber que a mesma desencadeava amplas reflexões acerca do processo de ensino e de aprendizagem, como podemos observar em seu depoimento:

Eu percebi que à proporção que eu ia desenvolvendo o trabalho com a turma, percebia que essas meninas realmente diziam que passavam a compreender outras coisas do currículo a partir da disciplina, especialmente, a base da concepção da aprendizagem, a base epistemológica para poder compreender mudanças ontológicas e metodológicas (Lucile Ruth)

É importante destacar, no depoimento, que a idealizadora do curso parte da própria experiência, para iniciar um processo de autorreflexão e autoconhecimento para, em seguida,

---

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup>. Lucile Ruth Menezes – Docente que atuou no Departamento de Educação/UEFS até sua aposentadoria em 2012, idealizadora e professora formadora do curso de formação pedagógica *Ensinagem, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior*. Mestra em Música e Educação, Especialista em Psicopedagogia, em Neuropsicologia e em Avaliação.

buscar elementos que pudessem contribuir na superação das dificuldades encontradas. Essa perspectiva atende ao proposto por Larrosa Bondía (2002) quando se refere à tomada de consciência a partir das necessidades oriundas da sensibilidade daquilo que nos afeta, que nos incomoda e a concepção da permanente transformação do sujeito, como o que está sempre por vir. Dessa forma, a partir do saber da experiência, é possível pensar e articular o processo de transformação da realidade, a começar pela transformação de si mesmo.

Ao identificar em sua prática que a avaliação é um dos problemas da não aprendizagem e detectar que os professores não organizam o processo de formação profissional, tendo como base uma concepção de aprendizagem, encontra lacunas no exercício da docência universitária. Ao mesmo tempo em que fala de suas próprias dificuldades na docência e a maneira como conseguiu avançar, aponta as mudanças em sua forma de ver a formação. Contreras (2011) declara que é muito salutar quando o professor busca, através de suas próprias experiências, um saber com significado e sentido. Para esse autor, agindo assim, terá mais propriedade para analisar, ressignificar e refletir sobre seus problemas e a forma de lidar com eles, ideia compartilhada no depoimento da professora formadora:

À proporção que eu ia dominando esses conceitos, essa rede conceitual, essa base teórica, eu usei na minha classe de *Avaliação no contexto educacional*. Fiz dela um laboratório pra mim e pros meus alunos. Ou seja, nós tínhamos que vivenciar uma concepção de aprendizagem diferente. Aí eu vi a dificuldade delas e deles em si adaptar em um outro processo. (Lucile Ruth)

Nessa experiência provocativa desenvolvida com os estudantes da disciplina *Avaliação no contexto educacional*, a professora não só tornou possível uma mobilização para a construção do conhecimento de cada um dos envolvidos, como também contribuiu para disseminar essas possibilidades pedagógicas em outros espaços e disciplinas. Sobre essa questão, declara:

Comecei a tirar meu aluno do lugar, a ponto de, as estratégias de aprendizagem que foram vivenciadas na minha sala de aula começaram a invadir outras salas de aula do curso delas ou deles. Ou seja, eles começaram a usar estratégias de aprendizagem que provocavam reflexão, provocavam ‘eu estou pensando’, ‘eu discordo’, ‘eu concordo’, e eles começaram a interagir com a literatura. (Lucile Ruth)

Ao se aproximarem de novas abordagens teóricas e confrontá-las com as experiências em outras disciplinas, os estudantes sinalizavam a necessidade de os outros professores

também terem essa formação pedagógica sobre os pressupostos epistemológicos da avaliação e da aprendizagem,

Pelo menos eu as fiz acreditar, pelo menos era isso que eles colocavam nos diários reflexivos de que é possível a gente sair do lugar quando a gente tem pressupostos teóricos e, elas sempre diziam: - professora, quem tá precisando disso são os próprios professores. (Lucile Ruth)

Dessas interações, vão surgindo espaços acadêmicos em que se possam discutir questões relacionadas à avaliação e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem. Nesse sentido, sempre que aparecia uma necessidade de qualquer Colegiado ou Departamento para essa discussão, a professora, como especialista no tema, era convidada. Com o passar do tempo, foram ampliando essas demandas e os convites para palestras, seminários, fóruns desaguaram em um Projeto de Extensão no formato de curso de 60 horas aprovado no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade.

A formação pedagógica dos docentes participantes do curso contribuiu para a atualização didático-pedagógica dos docentes prevista no Plano Estratégico da UEFS 2006-2009, na medida em que buscava efetivar a qualificação do ensino e fortalecimento da interação ensino-pesquisa-extensão.

Atualmente, é um dos projetos de extensão que está na Câmara de Extensão, o qual tramitou e foi aprovado em todas as instâncias legais da Instituição. Hoje, o curso se encontra em inatividade devido ao afastamento da professora por aposentadoria, aspecto que tem demandado do NEPPU reflexão no sentido de retomá-lo.

O objetivo do curso, segundo a professora idealizadora, foi “criar um fórum de reflexão sobre pressupostos epistemológicos e concepções de aprendizagem”. No Projeto aprovado através da Resolução CONSEPE Nº 168/2006, em vigor na data de sua aprovação, em 21 de novembro de 2006, cujo nome era *Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações epistemológicas e metodológicas*. Na justificativa, apresentava a essência e a proposta para qual o curso foi organizado:

O Curso propõe identificar avaliação como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, assim como criar um espaço de reflexão e discussão do professor para analisar seu planejamento de ensino e sua prática educativa e avaliativa, possibilitando ao mesmo, apoiado com um referencial teórico, identificar e propor estratégias de aprendizagem, de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, utilizar instrumentos de coleta de dados relevantes para uma prática avaliativa na qual o erro tem tratamento construtivo a serviço da aprendizagem e desenvolvimento

humano. Desta forma, busca-se oferecer ao docente um espaço de leitura e discussão da diversidade das práticas avaliativas que lhe permita análise crítica, reflexão e identificação de caminhos para construção de uma prática avaliativa formativa comprometida com a melhoria da aprendizagem e formação profissional universitária. (Projeto de Curso de Extensão p.4, 2005)

A articulação entre a formação teórica e a reflexão sobre a prática docente está presente na organização didático-metodológica, em que o conteúdo do curso de caráter teórico-prático foi dividido em 04 núcleos temáticos: 1- A avaliação educacional na complexidade do cotidiano escolar e sala da aula, que tratava dos pressupostos epistemológicos (visão de mundo, homem, educação, aprendizagem e desenvolvimento humano implícitos na prática educativa e avaliativa) e dos modelos pedagógicos, tradicional e relacional, suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano e implicações no fracasso e sucesso escolar; 2 - Avaliação Formativa na complexidade do processo ensino e aprendizagem, que discutia a função da avaliação formativa no planejamento e prática educativa na perspectiva da Pedagogia das Diferenças, suas possibilidades de contribuir para um novo dimensionamento do cotidiano escolar e postura docente reflexiva, além da abordagem metodológica qualitativa da avaliação, suas contribuições para a prática avaliativa no âmbito da disciplina e identificação de instrumentos adequados à nova proposta; 3 - Avaliação de conteúdo conforme sua tipologia, que tratava do significado das práticas avaliativas envolvendo os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais desenvolvidos; 4 - Análise da prática de avaliação da disciplina ministrada, que oportunizava, dentre outras coisas, a análise do seu planejamento, identificação de avanços para proposta de aprendizagem, apresentação de caminhos de melhoria do ensino e aprendizagem (Projeto de Curso de Extensão, 2005).<sup>3</sup>

É importante destacar a lógica que permeia a origem do curso. Houve todo um processo articulado que desembocou em uma proposta teórica. O curso surge da necessidade de se repensar as práticas educativas e a demanda emergida nesse contexto para que se efetivasse de forma concreta, fundamentada e consciente, a mudança pretendida, como é ratificado pela professora formadora:

O curso não foi pensado pra repassar informações e textos, mas através de textos, fazer colegas que tivessem interessados em refletir sobre sua docência, insatisfações, curiosidades, necessidades. (Lucile Ruth)

---

<sup>3</sup> Uma cópia do Projeto encontra-se nos Anexos desta Dissertação.

Percebemos, dessa forma, uma preocupação da professora formadora sobre a garantia de espaço que, de fato, pudesse efetivamente socializar conhecimentos que contribuíssem para a formação pedagógica dos colegas de docência.

Apesar de aprovado em 21 de novembro de 2006, o curso *Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: implicações Epistemológicas e Metodológicas* somente foi ofertado em 2007. Abertas as inscrições para a primeira turma, a quantidade de professores inscritos e que desejavam participar ultrapassou as vagas previstas. Segundo a professora formadora, buscou-se ampliar o número de vagas, tendo o cuidado de preservar a qualidade e a expectativa, visto ser a primeira tentativa de organização do curso com a responsabilidade assumida somente pela professora. Além do mais, a intenção não era de palestras, mas, de reflexão com discussão do ato pedagógico e das dificuldades para efetivá-lo, aspecto que requeria um grupo menor de trabalho. Inscreveram-se 22 professores representando 07 Departamentos da UEFS. A expressiva participação de docentes e Departamentos foi, a nosso ver uma demonstração do isolamento que esses profissionais sentem na sala de aula e da grande necessidade que têm de partilhar com seus pares as suas dificuldades na docência e as possibilidades de superá-las.

Em 2008, aconteceu o segundo curso: *A Aprendizagem e sua Avaliação: Aspectos Psicopedagógicos*. Matricularam-se 18 professores representando 06 Departamentos. Um aspecto relevante, aprovado no CONSEPE, o curso passa a ser um projeto de extensão da universidade, lotado no Departamento de Educação e com os avanços dos estudos sobre a Pedagogia Universitária e a criação do NEPPU, o projeto de formação de professores passa a ser fomentado e gerido nesse núcleo de pesquisa. Outro detalhe registrado pela professora foi a participação de um professor formador convidado para trazer contribuições na área de Psicologia, com a incumbência de ampliar o debate sobre os processos de aprendizagem. Sobre esse colaborador, a professora idealizadora comenta:

ele começou a perceber a riqueza daquele fórum. Ao mesmo tempo formal que é um projeto de extensão ele é informal, uma coisa solta, leve, mas séria, compromissada, teoricamente fundamentada. (Lucile Ruth)

Ao conferir ao espaço de formação o papel de “Fórum” que, em sua definição e sentido, representa um local ou praça pública onde se discute um determinado tema, percebemos que, na representação da idealizadora do curso, aquele seria, também, um espaço de troca de ideias, de discussão sobre as questões que envolvem a aprendizagem dos

estudantes. Com a colaboração de um novo professor formador, esse espaço é ainda mais qualificado, como afirma a professora:

A proporção que eu e Iron<sup>4</sup> nos tornávamos parceiros pensantes, começávamos a perceber a fala um do outro. [...] a gente começou também a ver que a participação dos professores, os questionamentos eram até muito mais profundos. (Lucile Ruth)

O terceiro curso, em 2009, recebeu o mesmo título: *A Aprendizagem e sua Avaliação: Aspectos Psicopedagógicos*, tendo a participação de 12 professores cursistas e o número de Departamentos não informado. O quarto curso, que aconteceu em 2010, *Aprendizagem e sua Avaliação no Ensino Superior*, contou com a participação de 15 professores de diferentes Departamentos. Assim como nos anos anteriores, esse quarto curso, segundo a professora organizadora, apresentou situações riquíssimas de trocas e de aprendizagem, como essa experiência por ela relatada:

Eu lembro que uma delas do curso de enfermagem teve um dia que chegou tão sufocada com um problema da docência, que não permitiu que a gente continuasse a discussão, porque ela ficou provocando a gente para ver como é que a gente daria a resposta ao problema. [...] Eu disse: - antes que eu te dê algumas sugestões, vamos ver como é que você vê suas sugestões para a gente refletir em cima do que você tá pensando. (Lucile Ruth)

Podemos notar, através desse depoimento, que no curso é oportunizado esse momento de partilha, no qual, a partir das necessidades dos professores, cria-se um momento de reflexão e troca, fundamental para o crescimento do coletivo participante.

Com o afastamento do professor formador para estudos, a professora idealizadora solicitou para o quinto curso e última experiência de formação, já que a mesma estaria entrando em processo de aposentadoria, a participação de outra professora formadora na área de psicologia e de uma professora<sup>5</sup> egressa do próprio curso para colaborar na organização e na inserção de estratégias de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Sobre a participação dessa professora formadora, a professora afirma:

---

<sup>4</sup> Prof. Iron Pedreira Alves – Docente lotado no Departamento de Educação/UEFS, colaborador do curso como professor-formador. Graduado em Psicologia e Mestre em Educação, com concentração em Psicologia Educacional.

<sup>5</sup> Prof<sup>a</sup> Rosária da Paixão Trindade – Docente lotada no Departamento de Ciências Exatas/UEFS. Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação, com ênfase em Docência Universitária e Política Educacional.

Eu quero que você dê o olhar de psicóloga. [...] eu acho que o curso mexeu com Mirela<sup>6</sup>. Porque ela viu o valor de estar ali trabalhando com colegas com o objetivo que eu coloquei, ou seja, criar um fórum de reflexão. [...] a gente construiu um relacionamento mais pessoal, profissional e afetivo, a maneira dela pensar me foi assim muito cativante. (Lucile Ruth)

No quinto e último curso, realizado em 2011, *Aprendizagem, Ensino e Avaliação no Ensino Superior*, foram inscritos 18 professores, desse quantitativo, 10 concluíram o curso. A carga horária da formação, como definida no projeto, sessenta horas, foram divididas em 20 encontros de 03 horas. Os encontros aconteceram entre 14 de agosto e 17 de novembro. Tiveram como base os depoimentos coletados mediante entrevistas aos participantes nas quais se destacaram 03 categorias, em seguida apresentadas, que nos ajudam a compreender melhor os tapetes tecidos e bordados como experiência de formação e os desdobramentos dessa participação na prática pedagógica.

#### 4.2.2 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Ao visitarmos a origem do curso, percebemos que sua fundamentação teórica é sólida e estabelecida a partir das vivências, experiências e estudos de sua organizadora. Nesse sentido, fundamentada em Anastasiou e Alves (2005); Becker (2003); Hoffmann (2001); Luckesi (2002); Pozo (2002); Tyler (1974); Vasconcelos (1995); Veiga (1996); Zanella (2004) entre outros, a professora formadora traz para o curso espaço de leitura e discussão que possibilita aos docentes a superação da lógica formal para uma lógica dialética. Segundo a idealizadora,

A avaliação nesta lógica dialética, nessa nova concepção de aprendizagem, que tem explicações neurofisiológicas do processo de aprendizagem pode fazer muito pela nossa sociedade e foi nesse sentido que eu senti uma responsabilidade muito grande em socializar com os docentes. (Lucile Ruth)

Para a professora formadora, os professores se queixam das dificuldades dos estudantes, mas falta-lhes o entendimento dos mecanismos da aprendizagem. Necessitam de estratégias que oportunizem aos estudantes o desenvolvimento cognitivo que, associado ao aspecto emocional, possa efetivar mudanças no social. De acordo com a professora, o cerne desse curso é provocar uma autorreflexão do docente acerca dessas ferramentas. Nesse

---

<sup>6</sup> Prof<sup>a</sup> Mirela Figueredo Santos Iriart – Docente lotada no Departamento de Educação/UEFS, colaboradora do curso como professora formadora. Graduada em Psicologia, Mestra em Saúde Pública e Doutora em Saúde Pública, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Psicologia da Educação.

sentido, essa experiência formativa coaduna com os modelos de formação descritos neste trabalho quando preconiza a recriação, pelo professor, de seus próprios princípios didático-metodológicos refletindo em autoaprendizado, autoavaliação e instrumentalização para intervenção (ALTET, 2008; BÉLAIR, 1998; CARBONNEAU e HÉTU, 1998; CHARLIER, 1998), a busca de respostas aos problemas da prática educativa (AQUINO e PUENTES, 2009), o uso de metodologia baseada na análise e resolução de problemas que permitissem uma mudança na prática do professor (IMBERNÓM, 2011) e o aprofundamento teórico para essas ações (CORDEIRO e MELO, 2008). Vejamos o depoimento:

O objetivo do curso não é dar uma especialização, é oferecer um espaço de reflexão. [...] doar energia, emocional e teórica para que o professor começasse a revisar e dizer: - fizeram isso comigo, mas não é o que quero fazer com meu aluno. (Lucile Ruth)

Contudo, há um longo caminho a ser percorrido, pois, segundo a professora, esses docentes, quando chegam ao curso, não apresentam o respaldo do uso das concepções de aprendizagem em suas práticas. A eles, não foram dados subsídios dos porquês, a raiz epistemológica, o porquê da concepção de avaliação tradicional estar fundamentada numa concepção empirista. No entendimento da professora, a questão epistemológica é fundante. É o cerne da questão para o professor orientar suas ações, que em muitas vezes são praticadas de forma ingênua e não permitem avanços, como sugeridos no depoimento:

Nestes quatro primeiros cursos, o professor trazia uma ingenuidade total e pra ele não foi fácil começar a pensar as raízes das concepções e eu sempre mostrava pra eles que a prática avaliativa vai ter a cara da concepção de aprendizagem e a cara da concepção de aprendizagem vai ser a cara dos pressupostos epistemológicos que estruturam aquela aprendizagem. [...] Tanto a aprendizagem como a avaliação servem ao projeto político pedagógico. (Lucile Ruth)

É necessário, como afirma Souza Santos (2007), um novo paradigma para o senso comum e para a ciência, de forma que haja uma reflexão sobre a prática e que a ciência com sua produção teórica possibilite a superação da prática empírica. Então, o curso de formação procurou trazer essa discussão sobre as bases epistemológicas conforme o depoimento da professora cursista Antônia:

Nesse curso, uma coisa que ficou muito claro pra mim foi a questão da base epistemológica, a concepção que você tem do processo ensino-aprendizagem é a base, é o que vai direcionar toda a sua atuação como professor. (Antônia)

No intuito de provocar a reflexão dos participantes, o curso apresentou um núcleo temático destinando-se a discutir a complexidade, e a raiz da complexidade, inerente à condução do processo ensino-aprendizagem. Um exemplo, passar de uma verificação classificatória e aferição final de resultado, para uma avaliação formativa reguladora pressupõe uma mudança radical na base epistemológica que fundamenta o trabalho do professor.

Nós formamos um ser moral numa heteronomia. Imposta, punitiva, então não é mexer com a avaliação. Os estudos de avaliação me levaram ao cerne do por quê eu faço isso. Então, pra eu mudar a avaliação, eu preciso refletir outras coisas que é o cerne do curso. (Lucile Ruth)

O curso então buscou refletir sobre a concepção de aprendizagem que não é um mero repasse de informações. Aprendizagem é utilizar conhecimentos para que os sujeitos se formem como cidadãos, como pessoa, desenvolvam suas capacidades cognitivas que vão ser responsáveis pelas suas ações. Essa dinâmica de troca e acompanhamento, visando a aproximação da prática concreta do professor em consonância com os aportes teóricos é também proposta pelo modelo de formação baseado na análise das práticas e na reflexão desenvolvido por Altet (2008) e outros autores.

Eis que o cerne do curso está na discussão da concepção teórica, dos pressupostos epistemológicos que vão nortear os ontológicos, ou seja, se o professor conceber a ideia que o indivíduo se autoconstrói, que é protagonista do seu conhecimento, não poderá adotar metodologia para simples repasse ou mera reprodução de conteúdos. Segundo a professora formadora, essa mudança deve contribuir para a autonomia do professor:

A questão epistemológica é que forma o sujeito. [...] a questão epistemológica é uma fôrma para o desenvolvimento epistemológico do ser humano, epistemo, sua capacidade de usar o potencial mental. [...] O processo de socialização é pra que ele ultrapasse a anomia e um período permaneça na heteronomia, mas, esse período de heteronomia deve construir caminhos para uma autonomia. (Lucile Ruth)

O curso de extensão pretendia que cada professor fosse o aprendiz da sua própria docência, que visualizasse conceitos e as relações de conceitos, que compreendesse a relação intrínseca, inseparável do que seja objetivo, conteúdos, estratégias de aprendizagem e o processo avaliativo. Tencionava promover, a partir da concepção sócio-histórico-construtivista e das contribuições de Vygotsky e Piaget, uma leitura do social e do

desenvolvimento humano, da aprendizagem humana com focos diferentes que se complementam. Nesse cenário proposto, o papel do professor foi, então, de desafiar, estimular, ajudar os sujeitos aprendentes na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atendessem suas necessidades, auxiliando-os na tomada de consciência das funções socialmente estabelecidas (ANASTASIOU e ALVES, 2007).

Para a professora formadora, não adianta falar em metodologia ativa, nem pensar sobre a aprendizagem e o fazer pedagógico, sem determinar a raiz epistemológica, ontológica e metodológica do processo. A dinâmica do curso procurou justamente abrir esse espaço dialógico para uma nova capacidade de ver, de pensar, de planejar, de produzir do professor. No modelo de formação indagativo ou de pesquisa proposto por Imbernóm (2011), essa capacidade dos professores em observar, refletir, diagnosticar, analisar, organizar as mudanças e avaliar os dados obtidos em sala de aula também é desenvolvida, o que reforça a proximidade com a base teórica entre o modelo e o curso investigado. Por isso que, a metodologia do trabalho da organização pedagógica do encontro foi pensado e planejado como

Um fórum de reflexão e o nosso maior objetivo era que o professor se sentisse à vontade, ser ele mesmo, muitas vezes ele modificava as coisas. A lógica de avaliação do curso era de construção de rede conceitual. É uma outra lógica epistemológica. Eu estou interessada na construção de linguagem, linguagem na área do fazer pedagógico. (Lucile Ruth)

Todas as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pela professora formadora buscavam ajudar os participantes a refletir e encaminhar essa reflexão para uma estruturação de rede conceitual, embora não seja possível afirmar veementemente que o curso tenha dado conta dessa estruturação. Para Anastasiou e Alves (2007), é dessa perspectiva que se justifica a elaboração de estratégia, no sentido de selecionar, organizar e propor as melhores estratégias facilitadoras para que os sujeitos se apropriem do conhecimento. Dessa forma, foi estabelecido um fórum de professores que os despertasse para uma reflexão da sua docência, para as ferramentas e o uso dos elementos do fazer pedagógico, e a amplitude dessa reflexão se estendesse durante todo o ano em diversos espaços da universidade, principalmente nas reuniões de colegiados.

Uma marca sempre presente nos discursos e nos depoimentos, tanto dos participantes quanto da professora formadora, foi a relação da afetividade com os processos de ensino, aprendizagem e avaliação nesse novo paradigma. Tanto no campo conceitual quanto no

campo prático, o curso desenvolveu ações estratégicas que promovessem o avanço nessa área do conhecimento. Tal encaminhamento é fundamental na inserção de um novo paradigma, conforme argumento da professora formadora:

Então, por isso que é importante para o paradigma emergente <sup>7</sup>que a emoção, a afetividade esteja indissociável das discussões que se provocam. (Lucile Ruth)

Em sua representação, a professora fala de afetividade como estratégia essencial para o processo de ensino e aprendizagem, conceito que vai ao encontro das ideias de Christopher Day (2011) e Ribeiro (2005). Para os autores, professores que têm paixão pelo ensino, que demonstram comprometimento com a aprendizagem e a vida docente, que são entusiastas, amam seus alunos, reconhecem que o ensino tem relação com o compromisso intelectual e emocional, através da reflexão e revisão constante de sua prática, que estão conectados com os interesses e necessidades dos estudantes, podem favorecer a aprendizagem e o rendimento no espaço acadêmico. O curso oportunizou um novo olhar e uma nova proposta epistemológica, ontológica e metodológica para os professores participantes.

#### 4.2.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

O amadurecimento epistemológico vivenciado no curso implicou discussões sobre estratégias de ensino, tanto do ponto de vista da experimentação do professor cursista, quanto da aplicação dessas estratégias no contexto de sala de aula. Foram apresentadas estratégias diferentes e diversificadas, algumas citadas pelos professores cursistas como muito significativas:

Foi uma das coisas que mais me marcou foi a questão da leitura e o acolhimento, também me chamou muito atenção no curso a disponibilidade dos materiais. (Tâmara)

Eu gostei muito dos mapas mentais, que envolvem mapas conceituais. Gostei muito, fiquei fascinado porque essa técnica. [...] realmente é uma técnica que você trabalha a aprendizagem, que mais se aproxima do conceito que eu acredito ser aprendizagem. (Bernardo)

A experiência com os resumos e a elaboração das redes conceituais, na visão da professora cursista Rosângela e da professora formadora Lucile Ruth, promoveram um

---

<sup>7</sup> Paradigma descrito anteriormente neste trabalho e que é apropriado pela professora como fundamento da discussão epistemológica para o repensar das concepções que fundamentam as ações educativas, objetivando a superação da lógica formal do ensino tradicional.

aprendizado qualificado e oportunizaram os professores a repensar as estratégias utilizadas e a sensibilização para as dificuldades cognitivas apresentadas pelos estudantes:

Eu gostei de todas, mas o resumo me tocou muito, porque aprendi muito e pra mim foi ponto alto e o ponto baixo é uma questão minha que eu não aprendi foi o mapa conceitual. (Rosângela)

Eu pedia que eles fizessem, tivessem uma experiência de fazer resumos informativos de determinados textos, não como uma tarefa pra nota, mas pra que eles tivessem num processo de auto-revisão, pra ele perceber as dificuldades cognitivas e pegar um texto de dez folhas e colocar em uma lauda. Depois encontrar a rede conceitual, apresentar aquilo, mostramos pra eles que as tarefas acadêmicas têm que ter essa finalidade, instalar constantemente um processo de análise e síntese, porque esse é o mecanismo da memória. (Lucile Ruth)

Vivenciar e experimentar essas estratégias é muito importante, tanto para o professor e seu desenvolvimento, quanto para a compreensão de sua aplicabilidade junto aos estudantes, quando o professor utilizar essas estratégias com o estudante saberá entender seu significado, dificuldades e possibilidades. Para Contreras (2011), o saber tem sentido por causa dos significados e do valor que damos ao vivenciá-lo e, nessa concepção, o saber não deve se desligar da experiência. Para esse autor, é necessária uma relação viva com a experiência, porque é da experiência que nasce a inquietude pedagógica, a pergunta por sentido e pela adequação do aprendizado. A experiência ligada ao saber traz a perspectiva da sabedoria para viver (CONTRERAS, 2011). O professor Bernardo dá a entender que age conforme esse princípio:

Se eu tiver que desenvolver uma técnica, pra mim pessoalmente, vai ser a técnica de mapas mentais, mas eu tenho que amadurecer isso dentro de mim pra eu poder depois passar pros alunos.

Um aspecto discutido no curso foi a necessidade de adequação das estratégias de ensino ao contexto. Segundo a professora Tâmara, pode-se utilizar qualquer uma das estratégias, mas tem que pensar, também, na viabilidade, dada a quantidade de alunos e o tempo de que a gente pode dispor para aquilo. De acordo com a professora Antônia, precisam ser considerados alguns elementos da organização didática:

Cada uma vai ser mais interessante, mais produtiva, válida de acordo com sua área de atuação, de acordo com a temática, de acordo com o perfil do aluno, do profissional que você quer formar. Cabe a cada professor avaliar se

aquilo ali vai se adequar ou não a seus objetivos, a sua temática, a sua disciplina.

Nesse depoimento, a professora destaca a necessidade de superação de estratégias didáticas que não motivam os estudantes e não propiciam seu desenvolvimento reflexivo. Sobre o uso dessas estratégias, ratifica:

Algo que me inquieta muito é a utilização da aula expositiva. Parece-me que não é algo produtivo, que não é algo que motiva muito os alunos. (Antônia)

É importante atentar para que as estratégias didáticas precisam caminhar articuladas a uma nova concepção epistemológica. De acordo com Pozo (2002), o ensino, ao se basear numa concepção de aprendizagem, requer, em qualquer mudança nas formas de ensinar, uma tomada de consciência e uma mudança das teorias adotadas, muitas vezes, de forma implícita, por parte dos professores. Segundo esse autor, estamos condenados a repeti-la e a vermos o mundo através dela se a desconhecemos.

Nesse sentido, o curso de formação não objetivou dar receitas prontas aos professores, mas, sim, provocar a reflexão epistemológica que fundamenta a concepção de aprendizagem, permitindo a ampliação das possibilidades de estratégias didáticas que promovam o aprendizado dos estudantes, a qualidade dos serviços prestados e a satisfação dos professores no exercício da docência.

Tomando como referência o modelo de formação continuada por atualização didático-pedagógica proposto por Cordeiro e Melo (2008), o qual apresenta uma maior organização e sistematização do processo formativo dos docentes através de Curso modular, notamos que a experiência de formação da UEFS precisa avançar na formatação, a fim de que as estratégias descritas neste tópico possam ser ampliadas e aprofundadas permitindo uma construção mais sistemática, reflexiva e permanente dos processos formativos de seus docentes.

A experiência da UFPE, desenvolvida praticamente com a mesma carga horária do curso de *Ensinagem, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior* da UEFS, consegue desenvolver atividades de campo com registro sistemático e individual das aprendizagens em sala de aula sobre sua prática (metacognição), na medida em que ao professor é oportunizado o repensar de sua prática, observando limites e avanços baseado nas discussões do primeiro módulo, que trabalhou as questões mais teórico-conceituais.

No nosso entendimento, as estratégias de ensino do curso da UEFS precisam atender às demandas dos professores em seus contextos práticos, sem, contudo, se caracterizar como

um curso de receitas. Como no modelo descrito por Cordeiro e Melo (2008), é necessário articular o aprofundamento dos fundamentos da docência universitária com a prática vivida pelo professor. No caso da experiência de Pernambuco, a estratégia utilizada foi um módulo com apresentação de portfólio (instrumento de avaliação já descrita neste trabalho, que permite um pensar contínuo do processo de aprendizagem) e organização de grupos de estudo por natureza dos problemas encontrados, o que possibilita o elo entre teoria e prática. Por fim, é importante que haja um espaço para a socialização desses conhecimentos com a comunidade acadêmica, oportunizando a socialização e o debate entre os diversos segmentos que compõem esse processo dentro da universidade, principalmente o do corpo discente.

É importante ressaltar que, no projeto inicial do curso de formação pedagógica da UEFS, há uma perspectiva de instaurar um fórum permanente, no qual essas demandas pudessem ser tratadas e sistematizadas, inclusive com a realização de seminários e grupos de estudo, mas, por questões adversas, não se efetivaram na prática.

#### **4.2.4 O INCENTIVO INSTITUCIONAL**

Apesar do apoio da instituição, através da PROEX e da PROGRAD, quanto ao Departamento de Educação realizar e coordenar as ações, como ratificado pela professora formadora, o curso não está organizado como um programa institucionalizado e obrigatório da UEFS. Esse aspecto, a nosso ver, dificulta a montagem de uma infraestrutura que contemple: espaço, equipamentos, captação de recursos, liberação de carga horária, valorização salarial, etc., adequada para o pleno sucesso do projeto. Pelo depoimento, entendemos que foi uma opção da professora idealizadora:

Desde que, comecei a trabalhar no Núcleo tive a preocupação que esse projeto não saísse do Departamento de Educação, eu enfatizo muito isso. Ou seja, a Reitoria me chamou pra fazer isso por lá. Eu disse não, a única coisa que eu quero da Reitoria através da PROGRAD é que me liberem material.  
(Lucile Ruth)

Como consequência de falta de estrutura, a participação no curso acontece, na maioria das vezes, pelo esforço pessoal dos professores. Não há recursos nem condições para que o sujeito o faça com disponibilidade e dedicação:

Foi algo que eu mesmo busquei, não houve nenhum tipo de incentivo. Eu tive que me virar porque o curso era em dias que a disciplina tinha aulas teóricas, então eu tive que fazer um ajuste com os colegas da minha

disciplina, remanejar algumas aulas pra não ficar no mesmo dia, porque eu não queria perder o curso e era só uma vez por semana. (Antônia)

Quando a gente se engaja com um curso desse é um complicador a mais porque é mais uma atividade, às vezes não casava com meu horário de aula aí eu tinha que sair pela metade da aula, tem exercício, tem leitura, mas eu acho que foi muito proveitoso. [...] Eu gostaria de ter tido mais tempo que pudesse me dedicar às leituras e a permanecer integralmente nas discussões, porque várias vezes eu tive que sair na metade porque eu ia dar aula. (Tâmara)

Para os professores, a UEFS não desenvolve uma política de incentivo ao desenvolvimento profissional dos professores. Isso fica a cargo de cada um buscar. Resulta, dessa lacuna, a dificuldade quanto ao professor participar do curso e aos avanços da instituição na qualificação pedagógica de suas ações de ensino, como declara a professora:

Existem umas ideias soltas, mas não existe um estímulo pra que a gente faça com objetividade, parece que no final quer que a gente continue aquela coisa de ir pra sala de aula dar aquela aula e ir embora, aula expositiva e voltada pra especialização na área. (Neusa)

Os professores parecem concordar que a busca pelo desenvolvimento profissional deva partir de forma individualizada por cada professor. Mas, experiências de formação de algumas instituições já apresentadas neste trabalho têm mostrado que o incentivo institucional é fundamental para a eficiência de um programa de formação continuada. Inclusive, o modelo de formação por trabalho metodológico ou trabalho didático proposto por Aquino e Puentes (2009) apresenta ações conjuntas entre professores e instituição, no sentido de buscar respostas a problemas da prática educativa através de seminários e conferências científico-metodológicas, aspecto que não é contemplado de forma sistemática dentro das atividades de formação do curso. Existem registros de seminários e colóquios realizados na UEFS por iniciativa do NEPPU, com apoio da PROGRAD e da PROEX, mas a essa articulação com o processo formativo preconizado no curso.

#### **4.2.5 DIFICULDADES E CONTRATEMPOS**

Apesar de o curso ter tido aceitação por parte de inúmeros docentes, como não é uma ação pertencente a um programa institucional obrigatório, passou por dificuldades para que se mantivesse. Mesmo legítimo e justificável, o movimento de greve dos docentes em 2008, fez com que o curso tivesse um esvaziamento. De acordo com a professora formadora,

Houve uma greve de mais de dois meses e quando se voltou dessa greve, os professores estavam pra fechar semestre, aconteceu uma série de imprevistos, eu só tive uma aluna que ficou até o fim. (Lucile Ruth)

Segundo a professora formadora Lucile Ruth, outro problema existente nas cinco turmas ofertadas devem-se aos colegiados, não respeitando o dia e turno em que o curso acontecia, colocarem aulas para os docentes ministrarem, com a alegação de que não havia condição de mudar os horários. Muitos professores que tinham o desejo de participar, a exemplo na terceira turma de uma professora do Curso de Letras, combinavam com os alunos de naquele dia passar, naquele dia, uma tarefa para que eles realizassem. Ao término do curso, voltavam para sala de aula e concluíam as atividades. Todo esse esforço era realizado, a fim de viabilizar a formação.

A questão da adequação do curso ao semestre letivo também gerou dificuldades para sua execução. O formato e a quantidade de encontros excediam os dias letivos do semestre, causando o abandono de muitos participantes:

No segundo e terceiro cursos, tivemos uma matrícula grande, mas o mesmo problema, porque o curso de sessenta horas em quinze encontros ultrapassa o término do semestre da universidade. (Lucile Ruth)

Os professores que permaneciam sempre alegavam o excesso de atividades, dentro e fora do ambiente universitário. Isso exigia um grande esforço pessoal e uma adequação da carga horária no sentido de: não sobrecarregar muito os professores com as propostas de estudo do curso, mas, ao mesmo tempo, garantir um mínimo de leitura e reflexão que contribuíssem com o aprendizado naquele espaço de tempo. A ausência de um programa institucionalizado e as demandas pessoais dos professores foram questões que dificultaram o avanço do curso, é o que deixam transparecer as declarações da professora formadora:

Eles diziam que não tinham carga horária pra isso, essa luta de correr atrás de seus problemas pessoais e a falta da universidade em nível de departamentos e colegiados reconhecer que precisava apoiar, divulgar a ideia. (Lucile Ruth)

Foi um problema que encontrei com meu professor no curso: eu não podia sobrecarregar os professores do curso mais do que eu sobrecarreguei ali. Tinha que aproveitar as três horas para sugar deles e eles sugarem de mim e haver essa interação, pra gente trocar e acreditar que inovações poderiam ser feitas. (Lucile Ruth)

As razões são sempre essas: o colegiado não respeitou, ele por questões pessoais teve que assumir mais trabalho fora da universidade, saída pra licença prêmio, não se matricular porque não coincidia o tempo livre com a tarde do curso. (Lucile Ruth)

O afastamento dos professores é um dos fatores circunstanciais, contextuais do cotidiano da universidade e que você não consegue controlar. (Lucile Ruth)

Do ponto de vista dos aspectos teórico-procedimentais, foi observado pela professora formadora a falta de alinhamento entre o Projeto Político-Pedagógico da Universidade e a prática docente. Grande parte dos professores cursistas, no retorno às suas práticas, encontravam entraves em aplicar os novos conhecimentos e agir de forma diferente, tanto por práticas conservadoras de colegas, quanto por limitações da Instituição que, por mais democrática que seja, ainda carrega ranços de um currículo tecnicista. Um aspecto citado pela professora formadora e discutido no curso diz respeito ao conceito e procedimento de avaliação. Discute-se a perspectiva epistemológica da avaliação formativa como ferramenta de orientação da aprendizagem, mas, o regimento da Instituição estabelece a quantificação e a classificação do estudante, como aprovado ou reprovado, com base numa média aritmética entre três notas. Para a professora, é preciso avançar, mudando a maneira de pensar e agir.

Na visão dos professores cursistas, o perfil do estudante tem sido, também, um elemento desafiador na aplicação de propostas construídas durante o curso. Observa-se, segundo eles, muita passividade e comodidade da parte dos estudantes no processo educativo. Esse comportamento, principalmente em relação a estratégias de ensino, pode ser explicado pelas representações sociais construídas ao longo de sua história como estudante, na qual conceitos e procedimentos tenham sido alicerçados a partir de uma educação baseada no modelo tradicional e conteudista. Essa passividade é relatada na maioria das declarações:

Alguma dificuldade que eu sinto é em relação ao aluno, porque eu acho que a gente tem um perfil de aluno que já vem acostumado com uma formação muito paternalista, então ele espera muito do professor. Ele espera muito que o professor transmita o conhecimento pra ele. (Antônia)

O aluno ainda quer que a gente chegue na sala e explique, explique, fale, fale, fale, traga tudo pronto, tudo bem esmiuçado. Ele grava tudo, escreve tudo, o melhor se você trazer tudo já escrito e entregar a ele, aí ele quer o resumo que você trouxe, ele quer a estrutura toda que você montou. (Tâmara)

Os próprios alunos estão muito acostumados com aquela aula expositiva. Então, eles esperam isso de você. [...] Quando você chega com uma proposta

diferente até eles compreenderem, muitos são reticentes, dificulta, é difícil a adesão. Eles estão acostumados a chegar e ter aquela aulinha, alguns dormem. Eles querem sentar ali, ouvir e ir embora. Querem a aula que está montada. (Neusa)

Tem aquele que não se permite sair do tradicional. (Rosângela)

Esses depoimentos reafirmam o pensamento de Anastasiou e Alves (2007), quando asseguram que lidar com estratégias novas e diversificadas não é fácil. Para os autores, na docência universitária, existe uma cultura de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem de informação. O fato de os professores terem vivenciado esse tipo de estratégia na universidade como estudantes, agravado pela atual configuração curricular e a organização disciplinar, em grade, com ênfase nos aspectos conceituais do conhecimento, desemboca na estratégia da palestra como principal forma de trabalho, no qual os próprios estudantes esperam do professor a contínua exposição dos assuntos que serão aprendidos (ANASTASIOU e ALVES, 2007).

Além dessa questão do perfil dos estudantes, são apontadas outras dificuldades pela professora Tâmara que consideramos relevantes:

Além da questão de dificuldade com o alunado, nós temos dificuldades com os colegas de disciplina, no trabalho junto, e nós tivemos também de ordem institucional, material pra trabalhar, o próprio espaço, não tem o equipamento que nós precisamos e até mesmo outros tipos de materiais que não só o papel. (Tâmara)

Para os professores, é difícil operacionalizar a inovação na sala de aula, porque os encargos docentes são muito altos. Há um aumento maior de encargos quando se inova. O uso de metodologia ativa e participativa em sala de aula, a exemplo do diário reflexivo, demanda tempo e trabalho. Ao mesmo tempo em que o uso do diário reflexivo é uma estratégia pedagógica significativa para o aprendizado, torna-se uma dificuldade para o professor administrar. Além disso, essas novas formas de trabalho são, em princípio, rejeitadas pelos estudantes. Sobre essas questões, afirmam os depoentes:

Coloquei em várias aulas e assim eu pedia aquele mínimo mesmo! Porque eles resistiram também e eram muitos alunos. Então eu botei uma coisa assim bem direta pra poder eu ter condição também de retomar. No final, eu vi que eu tinha uma quantidade muito grande de material, eu fui vendo que tinha que diminuir, porque senão não tem condição de utilizar e dar retorno ao aluno. (Tâmara)

Porque você utilizar uma metodologia ativa, aumenta o trabalho. (Rosângela)

Às vezes quando a gente utiliza outra estratégia, também acaba sendo avaliada de maneira negativa pelo aluno. Então, como fazer? Eu ainda tenho dificuldade, ainda tenho um grilo com essa questão da aula expositiva, não sei direito como converter isso pra uma metodologia mais produtiva, participativa. (Antônia)

Além da demanda de trabalho, outra dificuldade relativa ao desempenho docente: a ausência do trabalho coletivo. Para os professores cursistas, os colegas que dividem a disciplina, porquanto grande parte trabalha em equipe, não querem sair do lugar cômodo, não querem investir tempo com novas estratégias. Falta o reconhecimento do coletivo em relação às mudanças necessárias, como podemos notar no depoimento a seguir:

Dentro do próprio grupo que trabalha na disciplina existem essas limitações. A gente precisa colaborar. Colaborar no sentido de quê? De se engajar mesmo, de buscar material, de sentar, estruturar, reestruturar, pensar que essa ou daquela forma fica melhor. (Tâmara)

Ainda sobre essas dificuldades em relação aos colegas, a professora Neusa cita o isolamento profissional e pouco envolvimento do professor que divide a disciplina, já que o grupo de trabalho, muitas vezes, se apresenta heterogêneo e com professores em diferente processo de desenvolvimento profissional:

O problema é que a disciplina que eu ensino é formada por cinco professores, porque são disciplinas mais práticas do que teóricas. [...] tudo o que eu tentei fazer em grupo eu não consegui. Eu falava: - gente, isso é legal! Vamos fazer! Eu não consegui. Ninguém queria mudar. Eu tentei mudar minha parte. (Neusa)

É apontado, pela professora Neusa, uma dificuldade de articulação e planejamento da disciplina, o que de certa forma reflete a fragmentação do currículo do curso e a utilização de estratégias distintas e desconexas entre professores:

A formatação às vezes da disciplina, também não ajuda porque parece que as pessoas não fazem plano de aula e se fazem não pensam. Talvez o estímulo eles não tenham pela formatação geral do curso. Então, se eles tivessem mais disciplinas que trabalhassem dessa forma [ativa], talvez fosse mais fácil também a adesão deles a esse tipo de mudança. Mas, toda mudança é difícil!(Neusa)

Para essa professora, a superação dessa dificuldade exige colaboração de todos os professores envolvidos na aplicação de novas estratégias de avaliação e aprendizagem, o que torna viável as mudanças. Alega dificuldade em utilizar os diários reflexivos porque os outros colegas não tinham interesse e conhecimento sobre sua funcionalidade e aplicabilidade:

Eu fazia o relatório pra mim e ainda fazia pros outros professores. Só que quando acabava os relatórios ficavam tudo em minha mão, ninguém pegava pra ler. (Neusa)

Em muitos momentos eu tinha disposição pra fazer muita coisa, mas eu não tive uma recepção boa. Por ter feito o curso, ninguém me valorizou mais não, ao contrário, eu fui alvo de crítica. Mas eu me senti feliz! Pode criticar, eu quero é estar tranquila. Eu quero é dormir em paz. Hoje eu vejo diferente, pra mim foi muito bom! Eu quero que meu aluno reconheça meu papel ali. Quem tem que me valorizar é o meu aluno, não meu colega do lado. (Neusa)

Para a professora Rosângela, o uso dessas novas estratégias, por um lado contribui para desmistificar a ideia do professor como único detentor do conhecimento e da construção bancária do saber, por outro, é uma estratégia que pode gerar insegurança no professor. Ao não ser mais o detentor único do conhecimento, o professor precisa saber lidar com a humildade, que implica uma mudança de paradigma, o que nem sempre é fácil. Freire (2011) reforça essa ideia ao dizer que nos constituímos juntos no processo educativo, tanto professor quanto aluno. Para o autor, o professor ensina e aprende ao ensinar em uma via de mão dupla. Oportuno, a esse respeito, o depoimento:

Eu preciso estar aberta pra essas novas estratégias, por exemplo: Portfólio. Tinha coisa que eles traziam que eu não sabia. Eu preciso dizer a eles que eu não sei, vamos descobrir juntos. Eu acho que me mostra, me deixa evidente essa minha condição humana. Eu sei e não sei. (Rosângela)

Pertinente considerar que todo processo de mudança gera incômodos. Não é confortável, sair do seu lugar, trocar de paradigma. Mas, é possível. Nesse sentido, a instituição e o coletivo têm um papel fundamental nesse processo de abertura de diálogos que permitam a superação desses entraves e a consolidação de caminhos viáveis.

### 4.3 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

#### 4.3.1 NA SOCIALIZAÇÃO ENTRE PROFESSORES

O ato da docência é colocado, pelo grupo, como uma experiência muito estressante e solitária, mesmo considerando as tentativas de trabalho em equipes interdisciplinares e multidisciplinares. A concepção daquele professor que tem a obrigação de saber tudo o tempo todo, as mudanças no cenário social, o acúmulo de encargos e a cobrança por produtividade, aspectos que já foram discutidos na problemática deste trabalho, têm gerado um ambiente doentio, tornando o professor cada vez mais refém dessas situações e que reconhecemos ser uma questão complexa, que requer um debate mais aprofundado e não simplista, visto que faz parte de um cenário político de deteriorização da profissão de professor e de sua precarização (OLIVEIRA, 2004). Diante dessas circunstâncias de isolamento, pressões e cobranças que vivemos no exercício da docência na universidade, o curso, segundo a professora Tâmara, possibilita a aproximação entre colegas e a superação das dificuldades:

Acho que funciona até como um grupo terapêutico. As angústias não são só minhas, as dificuldades não são só minhas, são dos outros e outros e outros...e isso ajuda a gente, mostra que realmente aquilo é parte do processo. E a partir daí, vai nos dando caminho, diretrizes pra gente ir resolvendo. Essa coisa de compartilhar é excelente. (Tâmara)

O acolhimento do grupo foi uma das situações significativas apontadas que geraram um sentimento de bem-estar e segurança, favorecendo a trocas de saberes. Charlier (1998) aponta que as experiências do compartilhar reflexivo com as vivências dos colegas em consonância com os aportes teóricos fomentam o debate e amadurecimento dessas práticas. Sobre essa partilha afirmam,

Primeiro, porque propicia essa coisa da gente fazer catarses, que são muito importantes. Segundo, a possibilidade de conhecer nossa realidade a partir de olhar de outros, experiências de outros, isso soma. Em terceiro, a possibilidade de aprender com o outro, como é que o outro enfrenta, supera, ignora, age ou reage, pra saber se a gente vai fazer igual ou diferente, é aprendizado. (Daniela)

Pra mim esses momentos será sempre um desabafo, eu falava muito da minha experiência. [...] eu me sentia aliviada de falar aquilo e me sentia acolhida com os colegas. (Neusa)

Essa possibilidade de troca, de partilha da sua experiência, partilha de expectativas, partilha dessa possibilidade de ser humano, é muito importante! Porque essas trocas sempre enriquecem. (Daniela)

Outro aspecto descrito pelos professores foi a contribuição do curso para que experimentassem a dimensão coletiva e solidária de sua existência como humanos, tão importante nos processos de formação (SEVERINO, 2003). Oriundos dessa experiência de partilha, o contato afetivo, o aprendizado e a aproximação da realidade do colega colaboraram para a manifestação desse sentimento, testemunham os cursistas:

As experiências de trocas muito interessantes, inclusive, cria uma certa irmandade e cumplicidade no sentido de se o outro também passa pelo que eu passei ou eu também posso passar o que ele tá passando. Acho que isso humaniza as relações entre os professores, e nos humaniza no sentido da gente saber acolher o aluno e, saber como levar e perceber no que o outro acertou ou que foi equivocado. Esse aprendizado na humanização foi algo muito importante, essa coisa de devolutiva que a gente tinha. (Daniela)

Nessa troca eu aprendo com o colega. Aprendi com os colegas muitas coisas. Eu acho que o curso possibilitou encontrar o colega no corredor e dar um oi e um abraço! Eu acho muito legal isso. (Rosângela)

Os colegas relatavam as experiências que cada um fazia e era interessante. (Bernardo)

Além da possibilidade de humanização das relações interpessoais e de acolhimento entre cada integrante do grupo, os professores crescem com os relatos dos colegas, caracterizando um processo de formação continuada. Essa troca de *feedback* só foi possível através da socialização oportunizada no curso, aspecto que também se verifica nos modelos de formação encontrados. Em geral, esses modelos trazem em suas metodologias atividades baseadas no trabalho em grupo, no apoio mútuo, no diálogo horizontalizado, na partilha e na reflexão coletiva.

Importa também considerar as reverberações do processo de socialização em outros espaços acadêmicos, por exemplo, a abertura do debate da docência no Ensino Superior e a organização do trabalho pedagógico nos Colegiados de Medicina, Odontologia, Informática e Enfermagem. Motivados pelo curso, surgiram convites para a discussão sobre concepção de aprendizagem, pressupostos da avaliação e estratégias de ensino, aspectos que contribuem para a aproximação dos professores com o tema e a possibilidade de trocas e partilhas entre os pares. De acordo com a professora formadora Lucile Ruth, muitos espaços para discussão

foram instalados decorrentes da participação dos professores no curso e da divulgação da qualidade de seus conteúdos:

O Curso de Odontologia nos chamou pra ajudá-los a repensar, só que eu não podia botar tudo que eu pensava neles. O que eu fiz foi ouvi-los e mostrar caminhos, redirecioná-los pra reler textos, oferecer outros textos. Então, dentro do paradigma emergente, é esse caus que vai se reorganizando, vai dando sentido.

E quando eu terminei o curso o grupo todo disse assim: - nossa! Quanta luz você tá dando porque o Curso de Informática e das Tecnologias da Informação, uma parte dele está montada no PBL, e o PBL está no paradigma emergente só que, se a gente não mudar os pressupostos epistemológicos pra outra visão ontológica, a metodologia não muda.

Fomos chamados tanto eu como Iron para fazer reflexões com os professores de Odontologia, porque eles têm um projeto de curso que é um projeto dentro da concepção de aprendizagem do ponto de vista sócio-histórico-interacionista.

Então, isso abriu a porta pra o próprio Curso de Medicina através dela e da psicopedagoga que tava trabalhando lá com ela, de a gente voltar e conversar sobre uma série de coisas do fazer pedagógico com os professores.

Segundo a professora formadora, esses elementos nos levam a perceber que uma pedrinha foi jogada na água e reverberou. Os fóruns estabelecidos em um curso de extensão começam a penetrar nas veias de atuação da universidade, onde corre a vida acadêmica.

#### **4.3.2 NO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES**

O desenvolvimento profissional docente, especificamente a ação de formação e aperfeiçoamento, não afeta só o professor. De acordo com Cunha (2010), todos os envolvidos no processo educativo são beneficiados, na medida em que, acontece a melhoria da qualidade do saber docente. Com a ampliação dos saberes pedagógicos, dos conhecimentos específicos, a compreensão do papel histórico da profissão e da melhoria das relações afetivas entre os envolvidos, tanto estudantes e professores quanto a instituição de ensino conseguem meios para atingir seus objetivos de forma eficaz. Na visão das professoras Tâmara e Neusa, além de ser percebido esse crescimento no aprendizado, o mesmo vem como consequência da melhoria do trabalho docente:

Na medida em que eu fui observando, encontrando respostas pra minhas angústias, pra minhas inquietações, eu fui modificando algumas coisas, eu

acredito que os alunos também tenham aferido alguns ganhos em relação a isso. (Tâmara)

Quando o professor compreende seu papel, a aprendizagem vem naturalmente. Porque o que a gente quer é que no final o aluno apreenda, conheça aquilo. No momento em que o professor muda sua postura, a classe toda muda, o resultado final vem com certeza, porque eu acho que o que muitas vezes dificulta esse interesse é justamente essa distância entre o professor e o aluno, que ainda existe. (Neusa)

É preciso ressaltar que, ao falarmos dessa melhoria da qualidade no ensino, não estamos somente reduzindo-a à relação de sala de aula, mas, a todo contexto que circunscreve essa prática. De acordo com Severino (2003), as condições de trabalho e de salário, dentre outros aspectos, são condições que degradam e precarizam a atividade de ensino e, que, portanto, precisam ser considerados nesse debate. Cabe esclarecer que o foco desse trabalho está na análise da perspectiva dos sujeitos e suas representações, motivo pelo qual centramos nosso diálogo no que pensam e fazem os professores.

Nessa perspectiva, Saviani (2005) e Freire (2011) afirmam que essa mudança na ação docente implica maior responsabilidade afetiva, ética e política dos professores com a formação dos estudantes e transformação de suas realidades. Ao aproximar-se do estudante com esse compromisso, o professor pode contribuir qualitativamente com seu aprendizado:

Eu acho que é a questão também de implicar as pessoas mais com o processo educativo. Acho que isso, de alguma maneira, tem uma repercussão ética e repercussão política e acho que nossos alunos vão sair com excelência, muito mais do que estão saindo em boa parte dos nossos cursos. (Daniela)

Para os professores, o uso de estratégias ativas, que geram maior interesse e participação dos estudantes na construção dos conhecimentos e de sua formação, de modo geral, propiciam melhores resultados. Foram destacadas duas estratégias de aprendizagem vistas no curso: os mapas mentais e os diários reflexivos. Segundo o Professor Bernardo, o uso dessas estratégias propicia um salto qualitativo extraordinário no desenvolvimento formativo dos estudantes. Para a Professora Rosângela, o uso dos diários reflexivos em suas aulas oportunizou a melhoria da capacidade de elaboração científico-acadêmica dos estudantes, ajudando-os a pensar de forma crítica o trinômio: formação-atuação-realidade.

### 4.3.3 NAS EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

Chamamos aqui de experiências inovadoras as atividades didáticas significativas desenvolvidas pelos professores cursitas durante ou após a experiência de formação vivenciada no curso, apontadas como exitosas, ou seja, estratégias que promoveram um melhor aprendizado dos estudantes. A experiência relatada pela professora Tâmara, que divide a disciplina que leciona com outros colegas, reporta-se ao uso de outra estratégia de avaliação:

Eu seduzi as colegas... Nós fizemos uma experiência boa que contou com muito apoio dos alunos no semestre passado. Ao invés de fazer uma prova tradicional, nós construímos um tribunal de júri em cima de certa situação. (Tâmara)

Na realização da avaliação em uma concepção formativa, os instrumentos e critérios assumem uma perspectiva de regulação da aprendizagem em que a metacognição é preponderante, ao invés da quantificação do conhecimento. Essa metacognição consiste nos mecanismos de controle e ajuste do aluno sobre seus próprios processos de aprendizagem (ANASTASIOU e ALVES, 2007). Nesse sentido, inovar o processo avaliativo foi um dos aspectos mais citados pelos professores cursitas, o que demonstra coerência com as necessidades formativas apontadas pela maioria do grupo. Para esse grupo, a avaliação é o elemento da organização do trabalho pedagógico mais complexo e desafiador. Convém destacar que não é percebido apenas o uso de instrumentos variados ou diferenciados para avaliar. Fruto do debate epistemológico, nota-se uma mudança na concepção de avaliação, que deixa de ser meramente classificatória e quantificada e passa a ser vinculada ao processo de aprendizagem:

Eu sugeri em um momento a gente fazer a avaliação oral. [...] Foi muito bom pra gente chegar depois no outro dia dizer: - isso aqui não é uma nota, não importa a nota. Eles perceberam que não era uma força, era conversar e explicar de forma individualizada, uma oportunidade deles aprenderem de forma individualizada. Foi uma experiência muito boa. (Neusa)

Outra experiência foi a ressignificação do uso do Portfólio, instrumento avaliativo que, para Anastasiou e Alves (2007), permite aos professores considerarem o trabalho de forma processual, superando a concepção reducionista das provas e testes, “integrando-o no contexto de ensino como uma atividade complexa baseada em elementos de aprendizagem significativa e relacional” (p. 115). Para esses autores, a ação de aprendizagem passa a pertencer ao

estudante na medida em que ele se torna o protagonista do seu aprendizado decidindo quais trabalhos e momentos são representativos em sua trajetória formativa. O curso possibilitou um maior conhecimento e fundamentação para o uso dessa estratégia pedagógica e, conseqüentemente, um melhor envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem e de avaliação:

A gente já tinha feito portfólio antes, mas não rendeu tanto envolvimento do aluno. Eu, professora, estudei mais os autores sobre portfólio e a gente teve um melhor produto final. (Rosângela)

Alguns professores não chegaram a modificar radicalmente sua prática pedagógica depois da participação no curso. Entendemos que essa mudança acontece de forma processual, contínua e demorada. Dado o tempo de duração do curso, o nível de dificuldade, o grau de interesse de cada professor e a complexidade dessas mudanças haverá necessidade de mais tempo e espaço pedagógico para se concretizarem. O curso pode não ter gerado alteração imediata da prática, mas é consenso entre os participantes que o mesmo contribuiu, de forma teórica e conceitual, para a reflexão dos modelos de ensino que eram adotados. É o caso do professor Bernardo, que se beneficiou apenas da ampliação do repertório teórico e das implicações oriundas desse acervo, conforme declara:

O curso serviu pra me mostrar alguns autores, mas eu não fiz nenhuma prática baseada na atividade do curso. [...] eu tenho que ser mais metódico dentro daquela proposta, coisa que eu não sou. (Bernardo)

Para a professora formadora, essa experiência de formação não pode se restringir ao curso. Há necessidade de uma formação permanente para que o professor vá consolidando o conhecimento adquirido no curso. Para Anastasiou e Alves (2007), o saber-fazer exige contínua possibilidade de troca, de abertura, de busca de solução das dúvidas e de observação tanto de experiências quanto de ações, de prática e de devolutiva realizado de forma individualizada, para que esse novo conhecimento seja integrado ao cotidiano. Essa ideia de ampliação dos espaços de reflexão após o curso é defendida pela coordenadora do curso:

O professor começa a ousar, inovar, embora nem tenha consciência dessa inovação ainda. Por que eu acho que esse fórum precisa continuar e o professor precisa sentir livre pra retornar pra essa discussão. Nós precisamos fazer seminários pra reunir esses professores. Ter um convite especial pra eles voltarem no sentido da gente continuar informando e abrindo um debate nesse seminário. (Lucile Ruth)

Em geral, as experiências relatadas servem como referências de possíveis melhorias do processo educativo. Diante das circunstâncias e limitações desse espaço de formação, que serão apontadas a seguir, nos dão pistas para as mudanças concretas com referência ao avanço do ensino na universidade.

#### 4.3.4 NO PROCESSO AVALIATIVO

No que diz respeito à forma de avaliação a que os participantes foram submetidos durante a experiência de formação, a proposta do curso, de acordo com a professora formadora, sempre partiu da compreensão do olhar do professor e suas representações sociais. Os diferentes instrumentos avaliativos então buscavam a expressão dos sujeitos, possibilitando-os que manifestassem seus sentimentos e ideias, para, a partir daí, instaurar um processo de autorregulação e autoavaliação. Segundo Bélair (1998), essas características são inerentes àquele que analisa sua prática, reflete e age sobre ela, buscando rever permanentemente suas ações na tentativa de encontrar sentidos e significados. Sobre a estratégia, a professora formadora pondera:

No momento em que eu deixo a vontade o professor participar, eu estou instalando a fala do professor, então a observação, escuta, foi um dos instrumentos que me auxiliou muito em coletar dados, eu estava muito atenta ao que ele falava, ao que ele dizia, é um processo dialético. (Lucile Ruth)

O curso foi sempre desenvolvido buscando que ele se autorregulasse e essa é uma nova lógica de pensar a avaliação. Uma nova tela crítica. A outra coisa é que a gente instalou o diário reflexivo. Mas, eu me deparei com problemas que tive que decidir de qualitativamente qual era o melhor. (Lucile Ruth)

Eu acho que a observação durante todo o curso foi um elemento que alimentou uma avaliação qualitativa. (Lucile Ruth)

A reflexão sobre a prática permitiu a professora formadora inferir a qualidade dos debates provocados durante o curso e os impactos dessas reflexões na atuação docente. Seus depoimentos trazem registros significativos dos avanços dos professores no que diz respeito à mudança de perspectiva na docência, uso de inovações metodológicas em sala de aula e uma atuação pautada numa concepção teoricamente consolidada. Além disso, fica evidente que o professor encontrou no curso espaço para ser escutado, para ser sujeito do seu fazer, das suas dúvidas, do seu refazer, o que quase nunca acontece com o docente do ensino superior, que na

maioria das vezes trabalha isolado entre as paredes da sala de aula ou dos laboratórios. Segundo a professora Lucile Ruth:

Professores que participaram do curso, não são mais os mesmos. [...] saíram dizendo que essa formação pedagógica mudou sua atuação docente.

Ela trazia para o próprio curso as inovações que ela fazia na sala de aula dela, porque ela tava fazendo nexos, ou seja, ela tinha informações soltas, ela é pedagoga de formação, uma pessoa muito comprometida com a formação, então isso foi dando segurança teórica para fazer um trabalho inovador.

Uma professora do Departamento de Letras disse: - Vocês conseguiram me tirar do “piloto automático”.

O que eu percebo na fala dos professores que encontrei posteriormente, é que eles dizem que aquele curso mudou suas vidas.

Na sua ótica, é preciso valorizar a questão qualitativa na avaliação. Os cursistas que formaram o pequeno grupo poderão ser novas pedras a fazer novas reverberações onde estiverem. Podem vir a ser aquela sementinha constante, ou então aquela água levada para que a sementinha brote. Sua declaração está carregada de esperança e utopia, uma utopia de quem sonha com a mudança. Desde quando projetou a experiência vislumbrava essa possibilidade:

Esse curso tentou plantar uma semente de uma nova oportunidade de a gente realmente fazer uma formação continuada dos nossos docentes. (Lucile Ruth)

Um das estratégias mais utilizadas no curso para avaliação do docente e seus aprendizados foi o diário reflexivo. Esse instrumento, segundo a professora, permitia ao professor, refletir sobre sua atuação prática. Sobre essa reflexão e escrita dos diários, Contreras (2011) e Shön (2000) admitem que, aprender a experimentar e aprender a refletir sobre suas ações é fundamental para elaborarem a síntese de suas próprias conclusões. Experiências que promovam a reflexão-na-ação e sobre a ação, como o uso de estratégias tipo o diário reflexivo, possibilitam a ampliação do conhecimento e a visão de mundo do grupo. Os diários eram elaborados e organizados a partir de questões que faziam o professor articular o tema trabalhado, seu nível de conhecimento, a interação com sua prática e outras dúvidas e inquietações:

O que você sabia, do núcleo temático, do tema que a gente tava discutindo. O que você aprendeu, o que foi mais relevante, o que você tem dúvida, o que você leu. Trazia uma classificação de excelente, muito bom, bom, regular e o

que precisa melhorar e deixava o espaço aberto pra eles comentarem. (Lucile Ruth)

Para a professora formadora, os diários reflexivos permitiram, através da fala dos professores cursistas e suas representações, avaliar o quanto o curso estava mexendo com eles e os alimentando profissionalmente. Sem perder a essência, ela busca adequar o curso às necessidades e condições objetivas dos sujeitos participantes:

O diário pode ter aspectos mais profundos, mas dentro desse curso conhecendo a carga horária do meu professor, conhecendo a fragilidade de fundamentação teórica, se eu fosse exigir demais não ficava com nenhum. Então, eu tinha que administrar o que era mais essencial pra fazer o grupo pensar por si mesmo, colocar sem nenhum constrangimento suas dificuldades. (Lucile Ruth)

Às vezes eu discutia algumas coisas do diário reflexivo, eu colocava o professor no anonimato, porque o negócio não era focar fulano, beltrano, cicrano, mas no pensamento do grupo que é uma base do paradigma emergente. (Lucile Ruth)

A representação dos professores acerca dos diários reflexivos denota a riqueza dessa experiência, como possibilidade de crescimento e aprofundamento cognitivo dos temas, reflexão do que faziam nas aulas e o que poderiam melhorar, bem como o sentimento de partilha e ampliação da visão do individual para o coletivo. As declarações das professoras Tâmara, Rosângela e Daniela representam essa avaliação:

Quando a gente vai construir o diário, a gente retoma os conteúdos. E ao retomar, a gente faz a reflexão e consegue aprender direito, aprofundar mais e dar conta de coisas que não estão claras para a gente. (Tâmara)

Eu acho que deu pra fazer essa reflexão e também ir criando como possibilidade de usar esse diário numa disciplina que tem cento e vinte horas. Mas eu acho que o diário foi um momento de refletir sobre o que eu faço, o que eu posso melhorar, eu acho que foi nesse sentido que mobilizou. (Rosângela)

Era interessante que você fazia uma análise, você fazia uma reflexão do conteúdo, mas do que isso sua implicação no conteúdo, que eu acho interessante quando você se implica, é uma forma de você fazer o aluno ou você ou eu como aprendiz de pensar enquanto aprendiz e sujeito no processo. (Daniela)

Em contrapartida, foram identificadas pelos professores duas dificuldades, quando se pensa no uso do diário reflexivo com os estudantes: primeiro, quando utilizado como única

referência avaliativa, pode ser uma estratégia geradora de acomodação por ficar repetitiva e segundo, tem-se a falta de tempo de estudantes e professores para o preenchimento dos diários.

Eu acho uma ideia legal os diários reflexivos, mas só que a gente tem dois problemas: o aluno tem muita aula e o professor dá muita aula. O aluno tem que sentar em casa, tem que ter algum momento pra ele refletir, coisa que não há tempo. Então, esse método atrasado brasileiro impede a implantação desse diário reflexivo. (Bernardo)

Eu não conhecia o diário reflexivo. Pra mim foi interessante, mas achei que poderia haver outras estratégias de avaliação, achei que ficou repetitivo. (Antônia)

Para as questões apontadas, o professor Bernardo sugere a implantação de um diário reflexivo digital visando dinamicidade e eficácia no uso do diário reflexivo em atividade com os estudantes:

Eu até faria um diário reflexivo como num “site” que o aluno vai lá e deposita o diário sem precisar escrever no papel. O aluno já estaria ali, faria e voltaria a qualquer momento e, em qualquer lugar que ele tivesse poderia acessar e ter uma ideia e tal, esse tipo de coisa eu até que pensei em fazer, uma coisa tipo *Facebook*<sup>8</sup>. (Bernardo)

O diário, se você fizer pela Internet, põe uma coisa mais dinâmica, ficaria mais motivador fazer uma autoreflexão e aí acho que ajudaria, também, a entender o aluno. (Bernardo)

Sobre essa questão, Anastasiou e Alves (2007) trazem como possibilidade de estratégias os Webfólios que teriam como ação a disponibilidade de trocas de materiais em *homepage*, uso de *softwares* interativos, fóruns *on-line*, postagem de relatos, dentre outros. Para esses autores, a ferramenta possibilita o acompanhamento sobre o modo como cada estudante aprende conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à disciplina, oportunizando um processo de reflexão sobre o fazer discente e docente. A reflexão sobre a escrita de processos, sobre as questões e desafios lançados pelo professor permite um avanço no desenvolvimento de cada estudante (ANASTASIOU e ALVES, 2007).

---

<sup>8</sup> Ferramenta digital criada por Mark Elliot Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin e Chris Hughes encontrada na Rede Mundial de Computadores que tem como objetivo o acesso e facilitação de relacionamento social.

### 4.3.5 FRAGILIDADES E SUGESTÕES

A primeira fragilidade apontada foi a necessidade de adequação do processo formativo à prática e ao contexto dos professores. Isso denota a importância que os professores dão à relação de indissociabilidade teoria e prática e carência de “modelos” para “dar aulas”. Contudo, um curso voltado para as necessidades da prática pode ser pensado de modo que os colegas troquem experiências inovadoras e bem-sucedidas, sem apresentar um receituário.

Em alguns momentos eu acho que ficou centrado muito em aspectos teóricos, não tinha muito aplicabilidade prática. Se a gente tivesse um curso voltado mais propriamente pra prática, pras questões que nos incomodam. Como fazer isso? Como melhorar isso, como rever esse processo ensino-aprendizagem? Eu acho que seria mais produtivo. (Antônia)

Nesse sentido, é importante a elaboração de um conhecimento emancipatório, que permita ao professor autoconhecimento, autonomia, criatividade, criticidade e comportamento investigativo (RIBEIRO e CRUZ, 2011).

O curso também se mostra frágil, segundo os professores, pelas dificuldades de aderência do professor. O deslocamento para Feira de Santana, de muitos professores que residem em outros municípios, principalmente em Salvador, a falta de estímulo e a ausência de cobrança da Instituição são fatores que não favorecem a aderência ao projeto de formação. Para os professores, é preciso que a UEFS dê condições de participação e depois acompanhe a aplicação das aprendizagens do curso no cotidiano docente:

Se a UEFS tiver a possibilidade de fazer esse curso por Departamento, por disponibilidade de carga horária, é tudo que a gente precisa. (Daniela)

A maioria dos professores de Odontologia não mora nem em Feira de Santana, a maioria mora em Salvador. [...] Quem é que quer vir um turno a mais, sem ganhar um centavo pra ficar ouvindo coisa de Didática? Se no final o que importa ninguém tá cobrando, não existe cobrança. O professor continua fazendo o que ele quer. (Neusa)

Infelizmente, a autonomia docente pode ser usada em seu próprio benefício. No depoimento anterior, fica evidente que essa autonomia não está a serviço da responsabilidade social da sua profissão. Ora, ser autônomo implica sua capacidade de decidir a formação que deve receber para desenvolver sua atividade docente com qualidade, não baseada na racionalidade técnica, quando é apenas executor de decisões alheias, mas como sujeito que domina a Didática enquanto ciência do ensino, visto que, na atualidade, ensinar e aprender –

ensinagem, como diria Anastasiou e Alves (2005) – ganham novas conotações e exigem do professor saber fazer bem.

As professoras sugerem que o formato do curso seja mais adequado e acessível à disponibilidade dos docentes.

Durante o dia poderia fazer uma coisa atrativa pra que esses professores participassem, não precisava ser um curso longo, mas pequenos debates, pequenos seminários em horários que fossem mais flexíveis. (Neusa)

Eu sugiro que seja criado um colegiado para a gente pensar esse curso e que isso faça parte do nosso barema e o professor tenha liberação pra isso e que isso pese no barema do professor. (Daniela)

Além dessa adequação no formato, segundo Bernardo, seria necessária uma adaptação do nível do curso aos professores participantes. Pois, para muitos professores, esse debate é novo e requer uma aproximação mais processual e didaticamente organizada para atender a essa demanda. O professor cursista admite:

Tem que haver um discurso muito bem elaborado da Psicologia, talvez já contextualizando pra ver o quanto é interessante fazer um curso como esse, mas não pode ser no nível do curso, porque o curso foi muito alto. Eu tava lá porque quando ouvia algum um autor diferente, eu corria na Internet e via. (Bernardo)

Em contrapartida, a professora formadora reconhece essa dificuldade, mas aponta as grandes demandas de trabalho do professor como possível fator que dificultou o acesso e as leituras propostas no curso, e afirma:

Eu acho que foi a dificuldade mesmo de ler o material fora da área de conhecimento deles, da novidade. Acredito, também, que a quantidade de coisas que a gente tem que fazer a gente acaba priorizando aquelas que são mais fáceis, são mais urgentes. (Lucile Ruth)

Nesse sentido, parece que é sinalizada pelo professor Bernardo uma dificuldade de os profissionais de áreas que não sejam da Educação em entenderem a linguagem pedagógica e seus jargões. Inclusive, o professor propõe mudar o paradigma do ensino adotado a fim de contemplar os professores de outras áreas.

Tem que mudar o paradigma e isso vai até ser bom pra vocês, do curso de educação. [...] que vocês vão mudar o paradigma de como apresentar um conteúdo pedagógico pra um outro profissional. (Bernardo)

Para a professora Daniela, a fim de atender essas questões e outras situações, principalmente, a especificidades das áreas de atuação, sugere que o curso poderia ter uma gestão colegiada, onde houvesse representantes dos diferentes Departamentos da UEFS:

Eu sugiro que esse curso seja pensado com representantes de cada Departamento, seja um colegiado, porque cada curso tem sua especificidade e não vale algo de cima pra baixo a partir de uma visão única da pedagogia, porque mais riqueza que ela traga, ela não dá conta das várias questões, das várias especificações. (Daniela)

Na visão dos professores, o curso de formação deveria ser adotado como pré-requisito obrigatório do professor recém-admitido visando sua atuação qualificada na docência dentro da UEFS, o que vai ao encontro de experiências formativas de outras instituições, como as universidades espanholas de Alicante, Barcelona e Catalunha; Universidades de São Paulo, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Vale do Itajaí, Universidade Caxias do Sul, entre outras, nas quais os docentes iniciantes são encaminhados a participar desses processos formativos:

Eu penso que poderia um semestre oferecer à tarde outro pela manhã. Eu acho que todo professor admitido deveria fazer esse curso, no começo. Até porque é um acolhimento. (Rosângela)

Eu acho que precisaria assim, logo no início, quando fosse começar a atuar na docência. Eu acho que deveria haver essa formação para o professor. (Antônia)

Eu acho que deveria ser obrigatório. [...] Tem que estimular de alguma forma para que as pessoas façam. Eu tenho certeza que ia ter uma mudança. (Neusa)

O ideal é que quando a gente chegasse aqui, passasse por esse curso antes de começar a ensinar. (Daniela)

O curso, portanto, para avançar e ampliar seus objetivos, deve partir das necessidades básicas dos docentes respondendo, pelo menos, as mais básicas de cada área de conhecimento. A aquisição de representações sociais ou sistemas de conhecimento socialmente compartilhados, oportunizados no curso de formação, servem tanto para organizar a realidade social, especificamente o trabalho pedagógico do professor, como também facilitar a comunicação e o intercâmbio de informações dentro dos grupos sociais, percebidos através da troca e partilha entre os participantes. O curso não preconizou apenas a aquisição de habilidades e atitudes, mas a reconstrução da realidade formatada e pensada a

partir de modelos elaborados nas representações sociais dos professores cursistas (POZO, 2002).

Os depoimentos dos cursistas nos asseguram afirmar que a institucionalização do programa de formação continuada de professores pela UEFS possibilitaria as condições estruturais para o desenvolvimento profissional desses profissionais, o que garante, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino.

Para Vieira (2009), a forma como a universidade avalia a qualidade do ensino tem contribuído pouco para sua melhoria, “sobretudo pela falta de mecanismos de desenvolvimento profissional e de sistemas de incentivo e recompensa da inovação pedagógica” (p. 115). Para a autora, quando essa valorização das experiências de inovação acontece, tende a centrar-se numa perspectiva instrumental do ensino, muitas vezes associada a uma ideia vazia de “excelência” que não contempla as dimensões ética e política da pedagogia. Para a autora, é necessário:

Uma maior valorização e dignificação do ensino – maior atenção à actividade pedagógica na avaliação do mérito dos professores, nomeadamente em momentos-chave de progressão na carreira; mecanismos locais de incentivo e apoio à inovação e investigação pedagógica; avaliação mais cuidada da qualidade do ensino e criação de culturas de colaboração na gestão e renovação dos processos de ensino e aprendizagem; formação pedagógica dos professores, centrada na exploração das suas práticas; maior coordenação horizontal e vertical dos currículos; redução do número de alunos por turma, de forma a viabilizar metodologias centradas nos processos de aprendizagem. (VIEIRA, 2009, p.117)

Torna-se imprescindível, pois, criar as condições adequadas de trabalho, tanto do ponto de vista da objetividade quanto da subjetividade, afim de, a partir dessa perspectiva, pensar-se em melhorar a qualidade do ensino e da formação humana dentro do espaço acadêmico-pedagógico da universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS - ARREMATE DOS “BORDADOS”

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela. [...] Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte. (COLASANTI, 2004)

Nesta parte, já não há mais nada a tecer. Como a moça tecelã, agora é momento de “jogar a lançadeira ao contrário”. Destecer os nós e as linhas entrelaçadas. Compreendidos os saberes e os afazeres dessa casa de tear, achado o sentido de tecer, é hora de alinhar. Na simplicidade, da rotina da docência, apesar da complexidade do ato de ensinar, perceber a chegada do sol. Delicado traço de luz, conhecimento que ilumina, clareia o caminho. Vislumbrando essa imagem poética e iluminativa, esta pesquisa nos permitiu identificar, tomando como referência as representações sociais e a análise dos depoimentos dos professores cursistas e da professora formadora, as relações entre a formação vivenciada no curso de *Ensinação, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior* e a prática pedagógica dos professores participantes, experiência importante de formação continuada realizada na UEFS como mecanismo de reflexão da práxis pedagógica dos docentes.

Através do cotejamento entre os depoimentos dos sujeitos da pesquisa e os autores que deram sustentação teórica ao nosso estudo, foi possível compreender: os pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos que referenciam a experiência formativa; a relação existente entre a formação pedagógica que esses sujeitos vivenciaram no curso e as mudanças ocorridas em suas atitudes e práticas educativas; as contribuições do curso para pensar estratégias que viabilizem a melhoria da qualidade do ensino; os desafios para modificações de paradigmas, tanto no processo de ensino, quanto no processo de avaliação da aprendizagem. Foi possível compreender, ainda, os pressupostos, a origem e o contexto histórico do curso, bem como seu formato, avanços, dificuldades e os encaminhamentos necessários, na visão dos professores, para sua qualificação e ampliação.

“Para o jardim além da janela”, é possível delinear algumas considerações conclusivas, caminho que faremos a seguir, jogando a “lançadeira ao contrário”, tecendo os fios claros em um “delicado traço de luz”.

O curso de formação surge dentro de um contexto de necessidades formativas e apresenta possibilidade de superação do ensino formal, através da reflexão epistemológica. Aproxima o professor participante da formação de uma prática dialética, cuja ferramenta pedagógica pode oportunizar aos estudantes o desenvolvimento cognitivo associado ao aspecto emocional, de modo a efetivar mudanças significativas no contexto político e social em que atuarão. Nesse sentido, o curso cumpriu com o papel para o qual foi pensado: fórum de reflexão, espaço dialógico que possibilitou ao docente a ampliação de sua capacidade de ver, sentir, pensar, planejar, agir e avaliar sua ação pedagógica.

O perfil e a identidade dos professores cursistas nos permitem aferir a qualidade de formação acadêmica e profissional dos docentes que atuam na universidade. Em contrapartida, eles apresentam necessidade de ampliação dos saberes pedagógicos, decorrente do modo pelo qual se inseriram na docência universitária, devido à ausência de formação adequada para o ensino nos Programas de Pós-Graduação e à origem de formação profissional pautada na área técnica-especializada. Vale destacar que esses sujeitos reconhecem a necessidade de formação específica para a docência, carência de espaço para encontrarem as ferramentas pedagógicas adequadas e o aporte teórico-metodológicos para suas ações em sala de aula, principalmente, sobre o ato de avaliar a aprendizagem e suas implicações epistemológicas.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, buscaram a participação no curso por interesse pessoal e sem incentivo da Instituição, vislumbrando mudanças no ato pedagógico e na resolução de problemas metodológicos do cotidiano acadêmico. Mergulharam epistemologicamente e ontologicamente no processo dialético da “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”, demonstrando crescimento e amadurecimento profissional. A partir do saber da experiência, deram provas contundentes da construção das redes conceituais e de algumas perspectivas, tanto dos aspectos teórico-metodológicos como dos relacionais, repensando as dimensões afetivas e o processo humanizatório da educação.

A partir da análise de seus depoimentos, é possível afirmar que eles se mostram mais seguros e confiantes, com autoestima mais elevada. A experiência de partilha e de socialização experimentada no curso possibilitou a vivência dos sentimentos de acolhimento, irmandade e cumplicidade, propiciando redes de aprendizagens e de parceria solidária.

Sobre os desdobramentos da formação pedagógica em relação ao aprendizado dos estudantes, os docentes que participaram do estudo apontam inovações e estratégias de ensino que repercutiram de forma salutar na interação, na motivação e no crescimento pessoal,

profissional e acadêmico dos estudantes, apesar do contexto adverso no qual esses profissionais desenvolvem a docência. O uso do portfólio, do diário reflexivo, de mapas mentais, de redes conceituais e de dinâmicas relacionais, dentre outras estratégias, serviram como processo dialético de mão dupla, para a compreensão do ato de aprender e de fazer, exercitando o sentimento de se colocar no lugar do aprendente.

Não obstante todos esses avanços, o curso enfrentou problemas. O formato e o tempo pedagógico dificultaram a participação. Podemos identificar, também, o excesso de encargos docentes, o acúmulo de atividades e funções acadêmicas, as questões pessoais e a falta de institucionalização do curso, como aspectos que impediram o avanço de alguns professores na formação. Apesar de sua aprovação no CONSEPE, cabe aqui uma crítica à falta de políticas institucionais dentro da UEFS no sentido de incentivar e garantir a formação pedagógica dos docentes e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional, que não deve, jamais deixar de ser trabalhado. Essa ausência certamente não ocorre somente nesta Instituição, ela reflete o descaso político com a valorização do magistério superior e a qualidade da educação superior.

Aliado a esses fatores, foi citada a falta de articulação pedagógica dos professores cursistas com os demais que não fizeram a formação e que dividem os espaços da docência em disciplinas, muitas vezes, não dispostos a trabalhos colaborativos e aos encaminhamentos teórico-metodológicos propostos. Todavia, ainda que discretas e pontuais, as atividades geraram mudanças e denotam a importância da referência teórica e da formação pedagógica para atuação nesse nível de ensino, provocadas por momentos de reflexão nessa experiência formativa, o que nos faz concluir sobre a necessidade urgente da implementação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no ensino superior, tendo em vista a demanda por formação no campo pedagógico. E que essas ações possam contribuir para que os docentes reflitam sobre as transformações paradigmáticas necessárias em suas práticas, a fim de contribuir significativamente para o avanço intelectual dos estudantes que estão entrando na universidade por meio das políticas de expansão da educação superior.

Vale acrescentar que esses novos estudantes representam um desafio para os professores, visto que são provenientes de culturas diferenciadas e muitos apresentam, conforme os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, um perfil passivo e acomodado, muitas vezes reticentes ante modelos de aulas que exigem mais participação, reflexão e o desenvolvimento da autonomia.

Em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, digna de nota a sugestão dos sujeitos da pesquisa na criação de uma gestão colegiada para pensar e conduzir o curso, tendo a participação de representantes dos diversos Departamentos que compõem a UEFS. Essa forma de gestão daria conta de adequar o curso à realidade e especificidade das diferentes áreas de conhecimento, o formato do curso, da institucionalização das ações, dentre outras. Um aspecto importante nos depoimentos dos professores cursistas é a indicação do curso como pré-requisito obrigatório para os professores recém-admitidos, visando sua atuação qualificada na docência dentro da UEFS.

Em relação à experiência vivida no curso e aos modelos de formação apresentados nesta pesquisa, identificamos uma proximidade entre as bases epistemológicas que fundamentam as propostas, contudo os formatos adotados apresentam perspectivas diferenciadas. No caso do modelo de formação realizado na UEFS, identificamos a necessidade de melhor sistematização e organização de seu formato, de forma que dê conta da realização de experiências de campo e de socialização de práticas que promovam uma maior relação entre os fundamentos teóricos vistos no curso e as situações específicas de sala de aula, como no modelo de formação adotado na UFPE.

Sobre a pesquisa, não podemos deixar de acrescentar que, apesar da seriedade científica e a fundamental importância da escuta dos sujeitos sobre suas representações, reconhecemos que nosso trabalho investigativo pode apresentar fragilidades. Moscovici (2013) nos chama a atenção para a “zona muda” quando desenvolvemos trabalhos de pesquisa fundamentados nas percepções dos sujeitos. Ao estabelecer a análise de uma realidade com base na subjetividade, corremos o risco de os indivíduos participantes, de forma consciente ou inconsciente, estando imersos em um dado contexto ideológico, omitirem ou mascararem a realidade por força de alguma circunstância.

O ideal para essa compreensão aprofundada da realidade pesquisada seria o cruzamento de dados entre o que dizem os sujeitos e o que realmente fazem, ou seja, acompanhamento das ações práticas como critério da verdade. Talvez os discursos dos professores não sejam suficientes para configurar as suas práticas. Essa aproximação com a prática, que poderia ser mediante a observação de aulas ou a técnica de grupo multifocal e o cruzamento com outros instrumentos de coleta foi inviabilizada pela limitação do tempo disponível para a conclusão da pesquisa, ou seja, os 24 meses para cursar os créditos e realizar a pesquisa no Mestrado.

Todavia, este trabalho investigativo não tem a intenção de esgotar o tema, pelo contrário, ante a riqueza das diversas categorias aqui identificadas e a profundidade dos discursos, abre-se mais espaço para a reflexão e o debate sobre a docência no Ensino Superior. Ao se constituir apenas uma leitura de um recorte da realidade formativa da UEFS, mostra-se limitado e carregado de lacunas, constatação essa que não o desmerece, mas suscita a realização de outras investigações em nível de complementação e aprofundamento, caminho que pretendemos trilhar, em breve, no Doutorado.

É possível, também, sugerir o desenvolvimento de pesquisa colaborativa ou pesquisa-ação, com articulação entre a PROGRAD e o NEPPU, a fim de construir maiores conhecimentos sobre a docência no ensino superior e propiciar o desenvolvimento profissional dos docentes da Instituição. Por esse caminho, esperamos que esses adquiram conhecimentos especializados, tais como: a mobilização dos estudantes para a construção de seus conhecimentos; a compreensão dos processos de aprendizagem; o desenvolvimento das relações interpessoais no ambiente acadêmico; a gestão de grupos fundamentada nos princípios da participação democrática; a inserção do ensino num contexto educacional dominado pela mudança, pela incerteza e pela complexidade; a utilização de avaliação sistemática de sua prática; a implantação de ambiente de trabalho colaborativo; o conhecimento e o aprofundamento das teorias educacionais; a compreensão dos contextos políticos e sociais que permeiam a educação e o ensino na universidade na atualidade, dentre outros. Além desse trabalho de pesquisa colaborativa, poderia ser organizada uma pauta de trabalho institucionalizado aproximando a formação pedagógica de professores ao plano de desenvolvimento profissional docente, em articulação com o Projeto Político-Pedagógico dos cursos e o Plano de Desenvolvimento Institucional, visando à melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

É importante ressaltar que essas ações de formação precisam estar atreladas a um programa de desenvolvimento profissional docente. O modelo de formação dentro dessa perspectiva não deve estar fundamentado nos moldes da formação empresarial que visa o funcionalismo profissional e a produtividade. Mas, que supere a lógica operacional imposta pelos organismos internacionais e os órgãos de fomento ao aperfeiçoamento profissional para o Ensino Superior, regulados pela eficiência, eficácia, controle e competitividade. O essencial nesse processo é que haja uma maior dignificação e valorização do trabalho docente, bem como a garantia das condições desse trabalho como possibilidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem na universidade (VIEIRA, 2009).

Assim conduzida, a formação poderá contribuir para os professores acreditarem que, apesar da complexidade, a docência pode ser qualificada através da reflexão, da investigação, da identificação dos saberes que necessitam adquirir, do desenho de metas e que, portanto, têm um compromisso em promover o seu próprio desenvolvimento profissional para, desta forma, agirem com profissionalismo, em razão de que, a docência universitária é uma atividade que requer formação específica didático-pedagógica. Nessa perspectiva, concordamos com Zabalza (2004) quando declara que uma fundamentação bem estruturada sobre os processos de ensino-aprendizagem durante o processo de formação servirá para nortear a ação docente, contribuindo, assim, para a melhoria de todo o processo educativo.

Cabe aqui um destaque especial, apesar de compreendermos e defendermos que o processo de formação continuada deve ser pensado como ações de desenvolvimento profissional da instituição, à iniciativa da professora formadora que em todo o percurso manteve o respeito, a ética e a dignidade na luta por uma melhor qualificação do trabalho docente de seus pares, mesmo enfrentando resistências, adversidades e contratempos. Cremos que tais ações, mesmo que individualizadas, contribuem para mudanças e avanços. Contudo, é preciso pensar na ampliação dessas ações dentro da UEFS como instrumento de formação política e emancipação dos professores, potencializando o debate sobre o papel da Universidade sobre o contexto vigente do trabalho docente e as condições para sua existência, bem como a formação de profissionais que não se adaptem ao modelo vigente de sociedade, mas que, mediante uma boa formação cultural, científica e política, contribuam para sua transformação.

---

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, A. M. O; DOISE, W. Estudos experimentais das Representações Sociais. In: ALMEIDA, A. M. O; JODELET, D. (Org.) **Representações Sociais**: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 63-82.

ALTET, M.. As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. 2. ed. Revista. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 22-35.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Desenvolvimento profissional docente universitário: uma proposta de formação pela via do trabalho metodológico. In: NETO, A. Q.; ORRÚ, S. E. (Org.) / **Docência e formação de professores na educação superior**: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas. Curitiba: CRV, 2009. p. 109-127.

AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. **Desenvolvimento pedagógico dos docentes universitários**: Uma estratégia trabalho metodológico para a formação em serviço. Uberlândia: Ed. Unitri, 2008. p. 56-65.

ANASTASIOU, L. das G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem**. Joinville: UNIVILLE, 2005.

ARAPIRACA. J. O. **A Usaid e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados, 1982.

BAILLAUQUÊS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. 2. ed. Revista. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 37-54.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores**

**profissionais: quais estratégias? quais competências?.** 2. ed. Revista. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 54-65.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1997.

BENINI, M. M. G. **Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar.** 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

Brasil ainda investe pouco em ensino superior, avalia OCDE. **AGÊNCIA BRASIL.** 2012. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-09-11/brasil-ainda-investe-pouco-em-ensino-superior-avalia-ocde>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

COLASANTI, M. **A moça tecelã.** Ed. Global, 2004.

CARBONNEAU, M.; HÉTU, J. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?.** 2. ed. Revista. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-84.

CAVAZOTTI, M. A. **Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas.** Campinas: Autores Associados, 2010.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?.** 2. ed. Revista. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 85-102.

CONTRERAS, J. D. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad em la formación del profesorado. In: ALLIAUD, A; SUÁREZ, D. H. (coord.). **El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente.** 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011.

CORDEIRO, T. S. C; MELO, M. M. O. Formação continuada – uma construção epistemológica e pedagógica da/ e na prática docente universitária no contexto da UFPE. In:

---

\_\_\_\_\_. **Formação pedagógica e docência do professor universitário**: um debate em construção. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. p. 27-64.

COSTA JUNIOR, V. H. S. **O desafio da formação pedagógica dos professores na aprendizagem baseada em problemas do curso de medicina da PUCPR**. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2005.

DAY, C. **Formar docentes**: Cómo, cuándo y qué condiciones aprende el profesorado. Título original: A Passion for teaching. Madrid- Espanã: NARCEA S.A de Ediciones, 2011.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, M. I; SOARES, S. R. et al. O espaço da Pós-Graduação em Educação: Uma possibilidade de formação do docente da educação superior: Culturas e compreensões dos programas de Pós-Graduações em Educação. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; CAPES/CNPQ, 2010.

CUNHA, A. F. **Docência superior em foco**: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FARIAS, M. I. S. Et al. **Didática e docência**: Aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. 2005. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2005.

- 
- FLACH, C. R. de C. **A formação pedagógica do professor universitário fisioterapeuta**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2009.
- FOSTER, M. M. S. Et al. Um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; CAPES/CNPQ, 2010. p. 105-123.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOHN, M. G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: FRIGOTTO, G; GENTILI, P. (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires, Gráficas y Servicios, 2000. p. 89-123.
- JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- JOSSO, M. **Experiência de vida e formação**. Trad. J. Claudio e J. Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 19, jan./abr, 2002.

---

LUCARELLI, E. Asesorías pedagógicas universitarias en contexto: investigadores asociados más allá de las fronteras. **III Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias**. La Matanza, 6 y 7 de setiembre, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Publicação do autor, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R; MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 61-77.

MOSCOVICI, S. **50 anos da Teoria das Representações Sociais**: depoimentos. LABINT – UFPE : Centro Serge Moscovici, Recife, 2013.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais**: investigações em psicologia social: editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA. A. Formação de professor e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua profissão**. Lisboa, Dom Quixote, 1995. p. 15-54.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n° 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 04 de jan. 2014.

PALMONARI, A. A importância da Teoria das Representações Sociais para a Psicologia Social. In: ALMEIDA, A. M. O; JODELET, D (Org.). **Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 35-49.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.15-34.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Brasília. Senado Federal, UNESCO, 2001. 186 p.

PONCE, R. F. **Da prática à teoria. Da teoria à práxis: uma pesquisa intervenção com professores universitários sem formação pedagógica**. 2010. 138 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Monte Alegre. 2010.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). **PORTAL MEC**, 2012. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 18 nov. 2012.

PUENTES, R. V. **Desenvolvimento profissional dos professores da Unetri**: Uma estratégia de formação centrada na reflexão, o apoio e a supervisão. FAPEMIG. Disponível em: <www.fapemig.br/editais>. Acesso em 14 Abr. 2013.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 27, p. 403-412, julho-setembro, 2010.

RIBEIRO, M. L e CRUZ, A.R.S da. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, M.L; MARTINS, E.S; CRUZ, A.R.S (Org.). **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 109-135.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da educação**. São Paulo, n. 20, 1º Sem. de 2005, p. 31-54. ISSN 2175-3520.

RIBEIRO, M. L.; MORAES, R. C. A. F; MARTINS, E. S. Ser professor é “se virar nos trinta”: representações de estudantes sobre a profissionalização docente. **Plures Humanidades**, V.12, nº 2, p. 280-305, jul-dez, Ribeirão Preto, 2011.

RIVOLTELLA, P. C. **Media Education**: modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma, Carocci, 2002.

RODRIGUES, M. A. P. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Ciências da Educação, 2006.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 12-38.

SOUSA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, M. F. S. Representações Sociais e Psicologia Social. In: ALMEIDA, A. M. O; JODELET, D. (Orgs.). **Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 51-61.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 14 Abr. 2013.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.V; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996, p.145-155.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/ EPSJV, 2006. P. 289-320.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. P. 71-89.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas – Sul, 2000.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v.15, nº 2, p.4-14, 1986.

SILVA, A. A. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p.11-31.

SILVA, C. F. "**Ações formativas**" desenvolvidas em **Universidades Federais Mineiras: estratégias de aprendizagem e(re)laboração dos saberes docentes?**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG. 2011.

---

SOUZA, M. E. G. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica**. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

Sumário Estatístico do Censo da Educação Superior 2011. Brasília: **INEP**, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 03 jan. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

TRINDADE, Z. A; GIANÓRDOLI-NASCIMENTO, I. F; MENANDRO, M. C. S. Organização e Interpretação de Entrevistas: Uma Proposta de Procedimento a Partir da Perspectiva Fenomenológica. In: RODRIGUES, M. M. P.; MENANDRO, P. R. M. (Org.). **Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em Psicologia**. Vitória: UFES – Programa de Pós-Graduação em Psicologia / GM Gráfica Editora, 2007. p.71-92.

VASCONCELLOS, K. M; VIANA, K. M. P; SANTOS, M. F. S. Pensando o Método de Pesquisa em Representação Social. In: RODRIGUES, M. M. P.; MENANDRO, P. R. M. (Org.). **Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em Psicologia**. Vitória: UFES – Programa de Pós-Graduação em Psicologia / GM Gráfica Editora, 2007. p.39-56.

VASCONCELLOS, V. A. S. **Pedagogia universitária: o programa ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2011.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Universidade e desenvolvimento profissional docente: proposta em debate**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 1996.

VIEIRA, F. Em contracorrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 28, p. 107-126, 2009.

WERTHEIN, J; CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

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

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n.1, p.127-135, 2004.

## APÊNDICE 01



### **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA  
BAIANA: TEARES, LINHAS E TESSITURAS  
MESTRANDO: EVÓDIO MAURICIO OLIVEIRA RAMOS

#### ***ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR-FORMADOR***

- 1 – Fale sobre como surgiu a ideia de implantar o curso?
- 2 – Quais necessidades formativas dos docentes orientaram a formatação do curso?
- 3 – Comente sobre as estratégias metodológicas adotadas durante o curso.
- 4 – Como se deu o processo pedagógico?
- 5 – Fale sobre as questões epistemológicas que fundamentam o curso?
- 6 – E o apoio da UEFS? Qual a estrutura oferecida?
- 7 – Relate o papel do Departamento de Educação e dos demais departamentos envolvidos.
- 8 – Qual a função do NEPPU neste processo de formação?
- 9 – Como é articulada a participação dos professores no curso?
- 10 – Comente sobre o envolvimento dos professores durante as aulas.
- 11 – Como se deu o processo avaliativo?
- 12 – Relate sobre os registros feitos durante o curso. Como foram utilizados para dar conta da avaliação e replanejamento das ações?
- 13 – Fale sobre as dificuldades encontradas no percurso.
- 14 – Quais os resultados obtidos?
- 15 – O curso além de promover a formação pedagógica, traz algum benefício ou vantagem profissional dos docentes? Comente.

## APÊNDICE 02



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA  
BAIANA: TEARES, LINHAS E TESSITURAS  
MESTRANDO: EVÓDIO MAURICIO OLIVEIRA RAMOS

#### *ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR-CURSISTA*

- 1 – Fale um pouco sobre: formação profissional, área de atuação, tempo no magistério superior e na UEFS e experiência com a formação pedagógica para a docência.
- 2 – Como surgiu o interesse em participar do curso e em que período participou?
- 3 – Quais suas necessidades/dificuldades na época?
- 4 – Fale sobre as contribuições que o curso trouxe para sua atuação profissional.
- 5 – Você poderia relatar uma experiência exitosa ou inovadora em sua prática pedagógica a partir de sua experiência nesse curso?
- 6 – Que dificuldades você aponta em colocar em prática a experiência adquirida no curso.
- 7 – Em relação às estratégias desenvolvidas pelas professoras do curso “Ensinar, aprendizagem e avaliação”, aponte aquelas que você considera significativa e justifique o porquê.
- 8 – Você teve algum incentivo de seu departamento, de seu colegiado ou da própria UEFS para participar do curso? Comente.
- 9 – O curso é necessário na formação pedagógica do professor dessa universidade? Comente.
- 10 – Que sugestões você apresentaria para aperfeiçoá-la?
- 11 – A partir da participação no curso, que avanços no processo educativo-formativo de seus alunos você percebe?
- 12 – O que foi pra você elaborar os diários reflexivos durante o curso? Como eles contribuíram em seu processo formativo?
- 13 – Como se deu a socialização das práticas de ensino entre colegas?
- 14 – Como você considera essa experiência de partilha entre colegas nessa instituição?

### APÊNDICE 03



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E  
AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE NOME**

Pelo presente documento, eu \_\_\_\_\_,  
Nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_,  
Profissão \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_,  
Identidade nº \_\_\_\_\_ emitida por \_\_\_\_\_, domiciliado (a) e residente  
na cidade de \_\_\_\_\_ à Rua/Av.  
\_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, apto. \_\_\_\_\_, Bairro  
\_\_\_\_\_, declaro ceder ao Programa de Pós Graduação em  
Educação – PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana, a plena propriedade e os  
direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao pesquisador  
Evódio Maurício Oliveira Ramos, em tempo que desenvolvia o trabalho de dissertação para  
conclusão de curso de Mestrado em Educação, num total de \_\_\_\_\_ minutos gravados.

Nesses termos, fica a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), através do  
Colegiado do Curso de Pós Graduação em Educação, autorizada a utilizar, divulgar e  
publicar, para fins acadêmicos e culturais o referido depoimento, no todo ou em parte, editado  
ou não, bem como autorizar a terceiros o acesso ao mesmo para idênticos fins, segundo  
normas específicas da instituição, com as ressalvas de manter integridade dos (as)  
entrevistados (as) e indicar a fonte e autor. Para tanto, autorizo ainda divulgação do meu nome  
para fins de registro e reconhecimento legítimo de minha participação na história do projeto  
em foco. Em caso de não autorizar, sugerir nome fictício/pseudônimo \_\_\_\_\_.

Feira de Santana-BA, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2013.

Assinatura do entrevistado:

Assinatura do pesquisador:

Contatos: mauricioraoli@hotmail.com e pelo telefone (75) 9232-3625 / (75) 8110-0028

## APÊNDICE 04

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA  
UNIVERSITÁRIA- NEPPU

**Pesquisa: EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa no campo da Pedagogia Universitária, a ser desenvolvida durante os anos de 2012/ 2013/ 2014. Essa pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana –Parecer 165.495- e pelo CONSEPE- Resolução 040/2013-, tem como objetivo conhecer as necessidades formativas de docentes da UEFS e da UFRB no campo pedagógico e as estratégias institucionais desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento profissional desses sujeitos. Os resultados dessa pesquisa serão importantes para a elaboração de propostas institucionais que contemplem as necessidades formativas e desenvolvimento profissional dos docentes da UEFS e da UFRB. Para atingir o objetivo previsto, os pesquisadores optaram por este instrumento de pesquisa que necessita da sua colaboração.

O benefício que obterá ao participar desta pesquisa será contribuir com o conhecimento das necessidades formativas dos docentes, no campo pedagógico, a fim de orientar gestores no planejamento de atividades de desenvolvimento profissional desses sujeitos. A Resolução CNS 196/96 considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o seu anonimato, cada questionário será identificado por um código numérico; b) eles serão guardados em lugar seguro, durante cinco anos, no NEPPU; c) esses registros serão destruídos logo após o prazo estipulado de cinco anos; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a sua identificação específica; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes.

Apesar desses cuidados, os questionamentos podem provocar, nos sujeitos, reflexões sobre a sua prática pedagógica, a partir de algum evento que tenha vivido durante a sua experiência profissional, o que pode se constituir em desconforto para o(a) Sr.(a). Sendo assim, o instrumento só será aplicado após a sua anuência e assinatura nas duas vias deste termo de consentimento.

Caso venha a se sentir eventualmente invadido(a) ou incomodado(a), o(a) Sr.(a) pode, voluntariamente, desistir do preenchimento do questionário, sem qualquer prejuízo, como também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (Módulo I/ Campus UEFS). Por fim, comprometemo-nos em assumir a responsabilidade da assistência integral face aos possíveis danos.

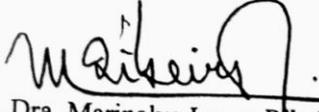
Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa comprometem-se em comunicar seus resultados em eventos científicos, como também por meio de um relatório final que será depositado no NEPPU - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária.

Essa pesquisa será coordenada pela Profª Dra. Marinalva Lopes Ribeiro, que estará à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma no NEPPU - Módulo II/ Campus UEFS, sala 11, horário comercial, ou através do telefone: 3161 2363.

Perante o exposto, autorizo a minha participação voluntária nesta pesquisa. Este termo será assinado por mim e pela coordenadora responsável pela pesquisa em duas vias, sendo que uma fica em meu poder.

Feira de Santana,.....de ..... de 2013

Assinatura do (a) participante

  
Prof. Dra. Marinalva Lopes Ribeiro  
(Coordenadora)

**ANEXOS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE CURSO DE EXTENSÃO<sup>1</sup>

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO:  
IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS**

LUCILE RUTH DE MENEZES ALMEIDA

2005.1

---

<sup>1</sup> Projeto aprovado no Conselho do Departamento de Educação, na Câmara de Extensão e no CONSEPE (Resolução CONSEPE N° 168/2006), que entrou em vigor na data de sua aprovação 21 de Novembro de 2006.

## SUMÁRIO

1. Apresentação
2. Justificativa
3. Objetivos
4. Metodologia
5. Temário
6. Operacionalização
7. Bibliografia

## APRESENTAÇÃO

O curso de extensão **Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações Epistemológicas e Metodológicas** terá duração de 60 horas aula, com três horas semanais a ser desenvolvido no semestre 2005.1.

O Curso se destina a professores da Universidade Estadual de Feira de Santana. A turma deverá se compor de no máximo 20 participantes. Os encontros acontecerão nos dias de terça-feira à tarde e as inscrições deverão ser feitas no Departamento de Educação.

O Curso tem o objetivo de dar oportunidade a docentes da UEFS refletir sua prática educativa e avaliativa com colegas de outros Departamentos, ocasião em que os participantes possam diagnosticar os caminhos de melhoria do processo ensino e aprendizagem do qual a prática avaliativa é parte integrante. O referencial teórico a ser discutido pretende apresentar aos docentes, as discussões mais recentes sobre avaliação da aprendizagem, não perdendo de vista uma visão de sua trajetória.

O presente projeto se constitui dos seguintes pontos: Justificativa, Objetivos, Temário, Metodologia, Operacionalização e Bibliografia.

## 1. JUSTIFICATIVA

Considerando as mudanças que estão ocorrendo na cultura e a emergência de novos paradigmas que se fundamentam num novo olhar sobre a construção de conhecimento, visão de homem, educação, aprendizagem e a diversidade do cotidiano da sala de aula e da escola é que propomos a realização desse Curso de Extensão, via Departamento de Educação da UEFS com vistas a favorecer a compreensão desses novos paradigmas.

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre avaliação e muitas vezes, tem se delegado a mesma, a razão do fracasso escolar. Alunos temem e reclamam da avaliação, pois na maioria das vezes um único teste decide sua aprovação ou reprovação. Docentes e discentes vivenciam uma prática de avaliação que consideram não ser satisfatória, entretanto, o caminho de superação não tem sido encontrado.

Faz-se necessário compreender que a avaliação é um dos elementos da dinâmica e complexidade do processo de ensino e aprendizagem e que sua prática acontece estruturada em pressupostos epistemológicos que constroem visão de mundo, natureza humana, escola, ensino e aprendizagem. Portanto, uma melhor compreensão do significado e função da avaliação no contexto educacional requer uma análise dessa complexidade implícita na proposta de ensino da disciplina e como ela busca efetivar a aprendizagem.

O Curso propõe identificar avaliação como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, assim como criar um espaço de reflexão e discussão do professor para analisar seu planejamento de ensino e sua prática educativa e avaliativa, possibilitando ao mesmo, apoiado com um referencial teórico, identificar e propor estratégias de aprendizagem, de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, utilizar instrumentos de coleta de dados relevantes para uma prática avaliativa na qual o erro tem tratamento construtivo a serviço da aprendizagem e desenvolvimento humano. Desta forma, busca-se oferecer ao docente um espaço de leitura e discussão da diversidade das práticas avaliativas que lhe permita análise crítica, reflexão e identificação de caminhos para construção de uma prática avaliativa formativa comprometida com a melhoria da aprendizagem e formação profissional universitária.

Durante o Curso o referencial teórico que estará sendo discutido se iniciará com o texto Modelo epistemológico e pedagógico de Becker (2001), onde o grupo poderá refletir sobre a estruturação epistemológica e pedagógica da proposta tradicional e relacional. O modelo pedagógico tradicional e o modelo pedagógico relacional se estruturam em

concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano bem diferente e em consequência organizam o processo de aprendizagem e ensino de maneira bem diversa. Estudiosos como Perrenoud (1999), Hoffmann (2001), Luckesi (2002), Cappelletti (1999), Esteban (2001), Silva (2004), Melchior (1999) e (2003), Moretto (2001), André (1999) e outros apresentados na bibliografia oferecem textos ricos de informações e discussões sobre a função da avaliação formativa comprometida com a melhoria do processo de aprendizagem e ensino. A leitura destes textos poderá trazer subsídios para as discussões sobre a prática educativa e avaliativa dos participantes do Curso.

## **2. OBJETIVOS**

### **GERAL**

- Oportunizar espaço de compartilhamento e reflexão teórico-prática sobre os pressupostos epistemológicos, políticos e ideológicos, a natureza, o sentido e as formas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem na universidade.

### **ESPECÍFICOS**

- Identificar os pressupostos epistemológicos, visão de mundo, homem e aprendizagem do modelo epistemológico tradicional e relacional e as implicações na prática avaliativa.
- Analisar a função e relevância da avaliação formativa para a efetivação da aprendizagem significativa.
- Identificar no processo de ensino e aprendizagem a função e interatividade dos objetivos, critérios, dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e avaliação para a formação pessoal e profissional do aluno universitário.
- Discutir a relevância do tratamento do erro para o processo e mediação da aprendizagem significativa.
- Analisar a proposta da prática avaliativa da disciplina que o docente leciona evidenciando os caminhos possíveis de melhoria da prática avaliativa docente.

## **3. TEMÁRIO**

**NÚCLEO TEMÁTICO 1: A avaliação educacional na complexidade do cotidiano escolar e sala de aula:**

- Pressupostos epistemológicos: visão de mundo, homem, educação, aprendizagem e desenvolvimento humano implícitos na prática educativa e avaliativa.
- Os modelos pedagógicos tradicional e relacional, suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano e implicações no fracasso e sucesso escolar.

### **NÚCLEO TEMÁTICO 2: Avaliação Formativa na complexidade do processo ensino e aprendizagem:**

- A função da avaliação formativa no planejamento e prática educativa na perspectiva da Pedagogia das Diferenças, suas possibilidades de contribuir para um novo dimensionamento do cotidiano escolar e postura docente reflexiva.
- A abordagem metodológica qualitativa da avaliação, suas contribuições para a prática avaliativa no âmbito da disciplina numa perspectiva da Pedagogia Relacional. Identificação de instrumentos de coleta de dados que se adequem as atividades desenvolvidas durante o processo de aprendizagem: produção de texto, relatório de pesquisa, mapa conceitual, estudo de caso, portfólio, diário reflexivo, teste escrito e outros que os docentes estejam utilizando. Importância da reflexão sobre os dados coletados promovendo encaminhamentos para melhoria da aprendizagem e proposta de ensino.
- Função e interatividade entre objetivos, critérios, estratégias de aprendizagem, tarefas escolares e avaliação numa postura docente reflexiva.
- O tratamento do erro: posturas e consequências.

### **NÚCLEO TEMÁTICO 3: Avaliação de conteúdo conforme sua tipologia:**

- O significado das práticas avaliativas envolvendo os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais desenvolvidos.

### **NÚCLEO TEMÁTICO 4: Análise da prática de avaliação da disciplina que leciona:**

- Análise do planejamento da disciplina, identificação de avanços para proposta de aprendizagem, apresentação de caminhos de melhoria do ensino e aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

O desenvolvimento do Curso deve ocorrer num processo dialético entre a leitura da prática educativa e avaliativa do professor e a leitura e discussão dos textos selecionados da bibliografia do Curso. Busca-se a constituição de uma comunidade de aprendizagem, na qual

os participantes sejam sujeito ativos do seu processo de construção do conhecimento, cujo eixo central será a articulação entre os conteúdos teóricos trabalhados e as experiências de ensino e avaliação dos participantes. A implementação dessa metodologia se apoiará na utilização de atividades como: Painel imagético, Mapa conceitual, Diário reflexivo, Portfólio, Estudo e Discussão de textos indicados, Resumos informativos de textos indicados, Auto-avaliação escrita e oral durante o Curso e Sessão de vídeo e Estudo de Caso.

## **AVALIAÇÃO**

O Curso propõe uma prática avaliativa formativa, mediada pelo professor e colegas docentes que venha possibilitar a análise dos projetos de ensino e aprendizagem desses professores. Esta prática avaliativa buscará permitir aos sujeitos do Curso evidenciarem a formação dos conceitos chaves que estruturam os modelos epistemológicos e pedagógicos das práticas avaliativas.

## **RECURSOS**

Para as atividades que serão desenvolvidas durante o Curso será necessário sala com vídeo e retroprojektor.

Recursos materiais necessários: papel metro, pincéis atômicos de cores variadas, tubo de cola grande, xerox, rolo de fita crepe. Cartazes tamanho ofício duplo para divulgação do Curso entre os professores nos Departamentos. Folders apresentando a proposta do curso. Fichas de inscrição e processo de inscrição no Departamento.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **BÁSICA**

ALONSO, Myrtes. (Org.) et al. **O trabalho docente: teoria e prática**. SP: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli. (org.) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: SP: Papirus, 1999.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAPPELLETTI, Isabel (org.) **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. SP: Articulação Universidade/Escola. 1999.

COLL, César, et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3 ed. RJ: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar! RJ: DP&A, 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 5 ed. SP: Ática, 1994.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**. Reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Publicação do autor, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. RJ: DP&A, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAPHAEL, Hélia Sonia e CARRARA Kester (orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica, desafios e perspectivas**. 2ª ed. S. P. : Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. SP: Cortez, 1988.
- SHORES, Elizabeth F. e GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- SOUZA, Clarilza Prado de. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1996.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, s/d.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Enfoque Globalizador do pensamento complexo**: uma proposta para currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

### **COMPLEMENTAR**

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. SP: Cortez. 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. SP: Pioneira, 1998.
- BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. Porto alegre: Globo, 1979.
- DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 8ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio** - uma perspectiva construtivista. 20 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RABELO, E. H. e ABREU, M. D. 1992. **Avaliação: novos tempos novas práticas**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Janssen Felipe da, HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação concepção dialética** - libertadora do processo de avaliação escolar. S.P.: Libertad, 1995. (Cadernos pedagógicos do Libertad: V. 3)

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora**. SP: Libertad, 1998.

\_\_\_\_\_. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. SP:Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Introdução à avaliação educacional**. SP: IBRASA, 1989.