

organizador

Ricardo Luiz de Bittencourt

DOCÊNCIA

interlocuções entre formação,
desenvolvimento profissional
e experiências educativas

organizador

Ricardo Luiz de Bittencourt

DOCÊNCIA

interlocuções entre formação,
desenvolvimento profissional
e experiências educativas

| São Paulo | 2020 |





Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanuel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>



Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Pretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thorntorn
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

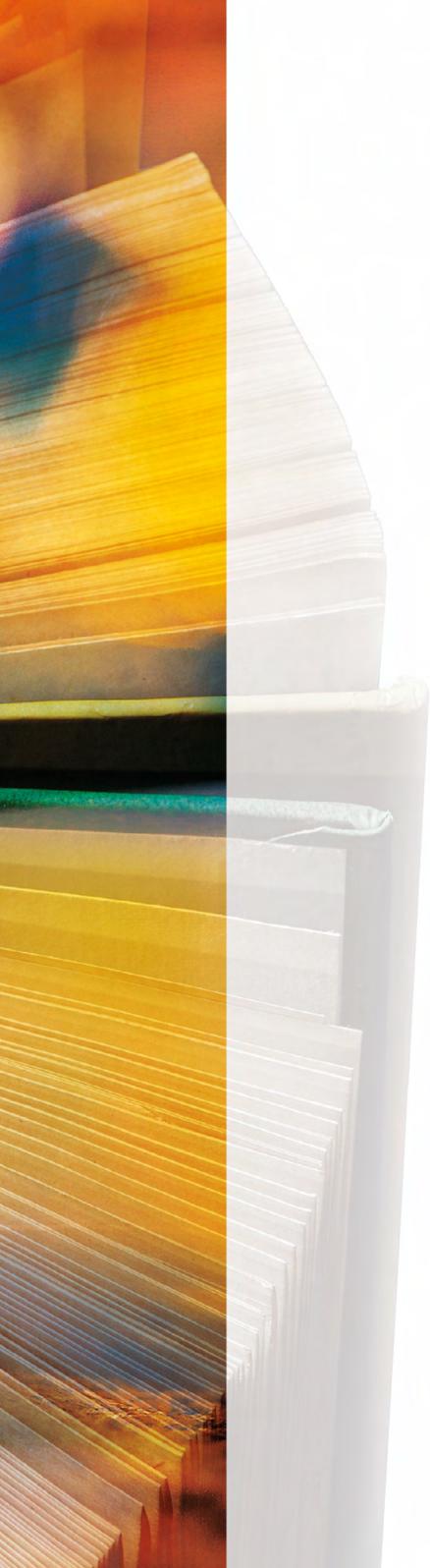
Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil



Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Elson Morais

Editoração eletrônica Ligia Andrade Machado

Imagens da capa Lifeforstock, User20890882 - Freepik.com

Editora executiva Patricia Biegging

Assistente editorial Peter Valmorbidia

Revisão Gislene Camargo

Organizador Ricardo Luiz de Bittencourt

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D637 Docência: interlocuções entre formação, desenvolvimento profissional e experiências educativas. Ricardo Luiz de Bittencourt - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 205p..

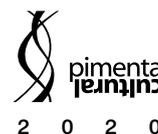
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-88285-91-6

1. Docência. 2. Educação. 3. Professor. 4. Formação.
5. Profissional. I. Bittencourt, Ricardo Luiz de. II. Título.

CDU: 371.13
CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.916

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



SUMÁRIO

Prefácio 12

Clarice Monteiro Escott

Apresentação..... 17

1ª PARTE

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Capítulo 1

**Diretrizes curriculares nacionais
para formação de professores:
problematizando as modificações
nas resoluções de 2002 e 2015**..... 21

Vanessa da Silva da Silveira

Viviane Ribeiro Pereira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Capítulo 2

**Formação continuada: possibilidades
e desafios da docência no início de carreira**..... 43

Janaina Vieira Goulart

Ricardo Luiz de Bittencourt

Capítulo 3

**Formação continuada de professores
universitários em uma universidade
comunitária catarinense
no período de 1998 a 2006** 66

Ricardo Luiz de Bittencourt

Gislene Camargo

Capítulo 4

**Concepções de formação continuada
presentes nas práticas de desenvolvimento
profissional de professores universitários
no período de 2007 a 2017 83**

*Caroline Fenali Fernandes
Ricardo Luiz de Bittencourt*

Capítulo 5

**Perspectivas de assessoramento
pedagógico para o desenvolvimento
profissional de professores universitários 116**

*João Pedro Fretta Pacheco
Ricardo Luiz de Bittencourt*

2ª PARTE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DOCENTES

Capítulo 6

**Estágio supervisionado obrigatório
nos cursos de licenciatura:
articulação escola e universidade..... 138**

*Katiana Possamai Costa
Miryam Cruz Debiasi
Ricardo Luiz de Bittencourt*

Capítulo 7

**Docência no ensino técnico:
uma análise das metodologias
de ensino utilizadas pelos professores 160**

*Jéssica Vicência das Chagas
Aécio Carboni
Ricardo Luiz de Bittencourt*

Capítulo 8

**A avaliação do docente pelo discente
e o aperfeiçoamento da formação
para a docência universitária..... 179**

Camila Porto de Medeiros

Haron Cardoso Fabre

Ricardo Luiz de Bittencourt

Sobre o organizador..... 199

Sobre os autores e as autoras..... 200

Índice remissivo..... 202

PREFÁCIO

Prefaciar a obra *“Docência: interlocuções entre a formação docente, o desenvolvimento profissional e experiências educativas”* exige que contextualizemos esta reflexão a partir da concepção de que o trabalho docente abrange todas as dimensões essenciais da formação humana e social. Pensar a formação docente, implica em refletir sobre o papel da própria educação e da escola em particular, na formação de crianças, de jovens e adultos e, na sua essência, na formação do ser social com grande potencial transformador. Com Gadotti (2003, p.21)¹, podemos afirmar que “[...] não há civilização sem professores. Não haverá uma nova civilização sem uma nova formação de professores. Não há nação sem professores.” Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a pesquisa e a produção de conhecimento no campo da formação de professores no cenário brasileiro, toma uma dimensão fundamental quando assume o lugar da denúncia em um país cujas políticas são descontinuadas e não se encara politicamente esse tema tão essencial, como base de um projeto nacional de educação.

Nos anos 2.000, com o movimento de reformulação dos currículos mínimos e a transição para as novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (DCN), percebeu-se a defesa das Universidades e pesquisadores da área em direção a mudanças curriculares que estivessem alicerçadas em uma nova concepção de educação. Nesse caso, a discussão encaminhava para uma proposta de formação de professores que superasse a visão reducionista da ciência e da própria realidade escolar e social. Uma mudança portanto, alicerçada no compromisso com a transformação educacional e social e na figura do professor como mediador e

1 GADOTTI, M. Boniteza de um Sonho: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

produtor da síntese entre a área de conhecimento específico e a própria formação didático-pedagógica articulada ao compromisso com a realidade local, regional e nacional. Nesse contexto, alguns temas, foram considerados essenciais como: a relação entre a graduação, a pós-graduação e a educação básica, a sólida formação específica articulada à formação humana e cultural; a pesquisa como princípio educativo; o percurso formativo de caráter emancipatório; a relação teoria e prática; o desenvolvimento profissional alicerçado na formação continuada e na garantia do desenvolvimento da carreira; a apropriação das inovações tecnológicas e didática, dentre outros.

No entanto, em detrimento da defesa das Universidades, o que vivenciamos no campo das políticas de Formação de Professores no Brasil com a publicação das DCN nesse período, foi o aligeiramento da formação inicial de professores, a drástica diminuição da carga horária destinada à formação científica específica e pedagógica e a supremacia da prática em detrimento da teoria.

Na sequência desse processo, ainda nos anos 2000, tem-se a retomada dos movimentos pelo investimento público e pela qualidade da formação de professores no Brasil. A Conferência Nacional de Educação (CONAE), toma centralidade como espaço democrático aberto pelo Poder Público para ampla participação acadêmica e social, com vistas ao desenvolvimento da educação nacional. Nesse período, cria-se o Sistema Nacional Articulado de Educação com a instituição do Fórum Nacional da Educação e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Esses fóruns tiveram importante papel na formulação diagnósticos e pactuação de planos estratégicos e da formação inicial e continuada de professores, nas ações e programas desenvolvidos, na gestão e financiamento, bem como na definição de atribuições e responsabilidades no âmbito da formação de professores. A partir de 2008, o país vive um tempo marcado pela expansão dos cursos de formação de professores com políticas como o Reuni, a

implantação dos Institutos Federais e a interiorização da oferta de vagas. Além disso, a partir de 2009, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assume a centralidade na gestão da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dando maior organicidade entre os programas e os gestores das políticas públicas, com aporte de recursos públicos significativos para programas como: Sistema UAB; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); e, Programa de consolidação das Licenciaturas – Prodocência. Nesse mesmo período, houve o aprofundamento e o avanço das discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, a formação de professores direcionada à educação do campo e indígena, as políticas de inclusão e o estímulo ao reconhecimento e respeito à diversidade. Na esteira dessas discussões e aprofundamentos, em 2015 foi publicada nova DCN para Formação de Professores para a Educação Básica articulando a orientação para organização dos currículos dos cursos de licenciatura, dos cursos de segunda licenciatura, dos cursos de formação pedagógica para graduados e da formação continuada, alicerçada no pressuposto da educação como processo emancipatório e permanente. Nessa perspectiva, a formação de professores orientava-se pelos princípios da Base Comum Nacional para Formação Inicial e Continuada, quais sejam: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; avaliação e regulação dos cursos de formação; gestão democrática; e, compromisso social e valorização do profissional da educação. Cabe destacar também, dois aspectos desta DCN que, avalia-se, qualificavam os currículos dos cursos de formação de professores: a curricularização da extensão, cumprindo com o disposto no Plano Nacional da Educação (PNE) e ampliando as possibilidades de articulação com os Sistemas de Educação Básica, além da articulação com os programas da CAPES, exigindo que as

Instituições de Educação Superior, definissem políticas institucionais para a formação de professores.

No entanto, a partir do ano de 2016, na perspectiva da descontinuidade, o investimento público para programas de fomento à formação de professores, passa a sofrer cortes drásticos. Programas como o Parfor, por exemplo, praticamente deixam de existir. O PIBID, por outro lado, além dos severos cortes nos recursos de fomento, sofre grandes mudanças dividindo suas cotas de bolsas com a residência pedagógica, destinada à estudantes dos anos finais dos cursos de licenciatura. Na esteira deste processo de desmonte das políticas públicas para formação de professores, é aprovada a nova Base Comum Curricular (BNCC) centrada na pedagogia das competências, fruto de muitas críticas por parte de educadores e de pesquisadores do campo da educação, os quais denunciam o retrocesso às políticas neoliberais dos anos 1990. Na sequência, em 2019, novas DCN para formação de professores são instituídas com viés claramente neoliberal articulando a formação inicial dos futuros professores à BNCC.

Neste cenário, o papel dos pesquisadores do campo da educação e, especialmente da formação de professores, toma centralidade. A investigação sobre os impactos destas políticas precisa produzir conhecimentos e provocar a denúncia sobre a precarização dos espaços de formação de professores, sobre a realidade da educação básica e superior brasileira, bem como apontar caminhos e possibilidades para sua qualificação. A resistência e a luta pela qualidade da formação de professores no nosso país se constroem a partir de movimentos como dos pesquisadores e pesquisadoras que apresentam os resultados de suas investigações nesta obra. Portanto, interagir com as temáticas aqui abordadas em relação à formação e desenvolvimento profissional docente, além de refletir sobre as experiências educativas docentes, representa a possibilidade de fortalecer o diálogo e os movimentos em prol de uma educação que,

de fato, cumpra o seu papel social: a formação humana em todas as suas dimensões ampliando as possibilidades transformadoras com vistas a uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Dra. Clarice Monteiro Escott

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

APRESENTAÇÃO

Os processos de formação de professores nos diferentes níveis de ensino tem sido objeto de estudo de muito pesquisadores. Há que se considerar que nas duas últimas décadas a produção científica que se debruça sobre a formação inicial e continuada, o desenvolvimento profissional e a profissão professor tem aumentado significativamente

Essa constatação pode ser percebida nos inúmeros eventos do campo da educação que tematizam a docência, pela produção de dissertações e teses, na publicação de livros, capítulos e artigos científicos. Assim, a formação de professores como bem nos ensina Carlos Marcelo Garcia tem se constituído como um amplo campo de pesquisa.

Assim, entende-se que os processos de formação podem ser desenvolvidos a partir de uma perspectiva mais coletiva que integra universidades e escolas de educação básica, pesquisadores, extensionistas, formandos e formadores, profissionais.

Os capítulos dessa obra, aqui apresentados, são frutos de diferentes coletivos que convergem na direção de compreender os percursos formativos que constituem a docência. Foram envolvidos na produção dos capítulos professores pesquisadores, mestres, mestrandos, doutorandos, graduados e bolsistas de iniciação científica. Muitos desse sujeitos que assumiram o desafio de pesquisar e de escrever sobre a docência são integrantes do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores, fundado em 2014. Participaram dessa produção mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais.

A obra está organizada em duas partes: *Formação e desenvolvimento profissional docente e Experiências Educativas Docentes*. Cada uma dessas partes se constituem a partir do entrelaçamento de capítulos que possuem convergências teóricas, metodológicas e de objeto de estudo.

No primeiro capítulo “*Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores: problematizando as modificações nas resoluções de 2002 e 2015*”, os autores apresentam reflexões sobre as diretrizes curriculares produzidas no Brasil para nortear os processos de formação de professores. São utilizadas algumas categorias de análise que convidam o leitor a pensar a razão instrumental materializada na ênfase da prática e recuo da teoria como teses presentes nessas orientações curriculares.

O estudo intitulado “*Formação continuada: possibilidades e desafios da docência no início de carreira*”, se propõe a discutir sobre as contribuições da formação continuada para potencializar possibilidades e desafios da docência no início de carreira.

O capítulo “*Formação continuada de professores universitários em uma universidade comunitária catarinense no período de 1998 a 2006*” se propõe a analisar o programa de formação continuada de professores universitários no período de 1998 a 2006. O estudo demonstra o percurso institucional de construir um programa de formação que respondesse as necessidades dos professores.

No capítulo “*Concepções de formação continuada presentes nas práticas de desenvolvimento profissional de professores universitários no período de 2007 a 2017*”, se faz a análise de uma segunda série histórica. Esses dois estudos apontam os desafios de se formar professores universitários, muitas vezes profissionais liberais de diferentes áreas de conhecimento que não tem formação pedagógica.

Além da estratégia da formação continuada como possibilidade de formar professores universitários, o estudo *“Perspectivas de assessoramento pedagógico para o desenvolvimento profissional de professores universitários”*, coloca em evidência o assessoramento pedagógico como possibilidade de desenvolvimento profissional de professores universitários.

O capítulo intitulado *“Estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura: articulação escola e universidade”*, apresenta reflexões sobre o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura como uma das condições de articulação entre escola e universidade; formação inicial e formação continuada.

No capítulo *“Docência no ensino técnico: uma análise das metodologias de ensino utilizadas pelos professores”*, se faz a análise das abordagens metodológicas que os professores mais utilizam em sala de aula. A metodologia orientada pela abordagem tradicional é mais comumente utilizada, pois o professor limita-se ao verbalismo e prioriza a memorização do estudante.

Por fim, o capítulo *“A avaliação do docente pelo discente e o aperfeiçoamento da formação para a docência universitária”*, aponta reflexões sobre o papel da avaliação dos docentes como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional de professores universitários.

O conjunto de capítulos apresentados nessa obra nos convida a repensar os processos de formação de professores para os diferentes níveis de ensino. Trata-se, portanto, de vislumbrar possibilidades de olha para os modos de formar professores. Uma das primeiras possibilidades é pensar os processos de formação e desenvolvimento profissional em uma perspectiva mais coletiva, reflexiva, autônoma e autoral. Deixo aqui o agradecimento a todos os coautores que assumiram esse desafio.



PARTE 1^a

**FORMAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**



1

Vanessa da Silva da Silveira
Viviane Ribeiro Pereira
Ricardo Luiz de Bittencourt

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROBLEMATIZANDO AS MODIFICAÇÕES NAS RESOLUÇÕES DE 2002 E 2015

Os movimentos de Reforma do Estado iniciados no Brasil na década de 1990 provocaram uma série de transformações no campo das políticas públicas. Essas transformações se alicerçaram no discurso de uma suposta crise fiscal que exigiria a diminuição do tamanho do Estado e a adoção da flexibilização das leis para empreender os processos de privatização que transformaram os direitos sociais em serviços.

Embora as iniciativas dessas políticas de diminuição do Estado fossem destinadas para todas as áreas, há que se destacar que a educação, sobretudo a universitária, passou por um processo de sucateamento a fim de demonstrar para a sociedade que a instituição pública é ruim e não funciona. Assim, foi se constituindo um movimento de expansão da educação superior por instituições privadas e com forte investimento em educação a distância.

Esse processo de reestruturação produtiva também produziu efeitos para a formação de professores. Não é por acaso que, nas duas últimas décadas, o estado brasileiro tem produzindo vários documentos que intencionam materializar a reforma educacional que abrangem diversos campos como o currículo, o uso de novas tecnologias na educação, a “descentralização” financeira, a avaliação dos processos educativos em larga escala, a gestão escolar e, não menos importante, a formação de professores.

De tal modo, compreende-se a importância de analisar alguns documentos direcionados à formação de professores, em específico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP).

Os cursos de licenciatura, até o ano de 2015, eram pautados pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu a DCNFP da Educação Básica, em curso de licenciatura de nível superior, de graduação plena (BRASIL, 2002a) e pela Resolução CNE/CP nº 2,

de 19 de fevereiro de 2002, que estabelecia a duração e a carga horária dos respectivos cursos (BRASIL, 2002b).

No entanto, a partir de reivindicações do movimento dos educadores, que almejava uma política de formação mais integrada com articulação entre formação inicial e continuada, um novo documento é lançado. Trata-se da Resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as DCNFP para a formação inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada (BRASIL, 2015).

Mediante as mudanças nas resoluções e considerando um espaço de 13 anos entre elas, algumas indagações podem ser feitas, a saber: quais às modificações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores nas resoluções dos anos de 2002 e 2015?

Com vistas à problematização anterior, o estudo tem por objetivo analisar as modificações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores nas resoluções dos anos de 2002 e 2015. Portanto trata-se de uma pesquisa documental, na qual analisa documentos que manifestam em seu conteúdo e forma intencionalidades humanas. De acordo com Cellard (2008), uma pesquisa de caráter documental pode ser feita a partir de documentos públicos, privados ou pessoais. Dessa maneira, para uma análise fidedigna, é necessário compreender a lógica, natureza e contexto no qual o documento foi produzido, pois a sua análise individual não garante o entendimento de suas “entrelinhas” (CELLARD, 2008).

Além desses aspectos, Cellard (2008) enfatiza que o pesquisador estabeleça pontos centrais de observação e conceitos chaves. Nesse sentido, a análise se pauta nos conceitos presentes nos documentos como: reflexão sobre teoria versus prática e o professor reflexivo; formação continuada; experiência docente; competência docente; interdisciplinaridade, entre outros.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As políticas públicas materializam diferentes concepções de homem, educação e sociedade, são, portanto, manifestações de intencionalidades sociais, políticas, econômicas e culturais. Pelas políticas públicas são produzidas redes discursivas que muito contribuem para naturalizar as mudanças requeridas pelo capital. Assim as políticas públicas funcionam como estratégias de regulação social, de manutenção de uma lógica de sociedade que atende aos interesses das classes sociais mais favorecidas. Estão, desse modo, no campo das disputas políticas e ideológicas para consolidar o modelo de sociedade que se almeja. Nas duas últimas décadas, o Brasil tem sido palco de muitas transformações nas políticas educacionais, sobretudo aquelas que se propõe a colocar o professor como elemento central dos processos de transformação da educação.

Nessa perspectiva, o processo de regulamentação da formação de professores foi – e continua sendo – constituído historicamente. Ao analisar as modificações das DCNFP dos anos de 2002 e 2015, faz-se necessário refletir como se produziram esses documentos que regulam os cursos de formação em licenciatura no Brasil. De acordo com Honório *et al.* (2017, p. 1740):

É importante destacar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos. De modo geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. O que nos remete à necessidade de refletirmos sobre a complexidade do processo de ensinar, enfatizando a importância dos processos formativos superarem o modelo da racionalidade técnica, que historicamente, vem fundamentando os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, para consolidação de uma perspectiva de formação profissional que priorize práticas docentes reflexivas e críticas.

As reflexões apontadas pelo autor denunciam a necessidade de se repensar o modo como se forma os professores que não se descola de uma concepção de homem, educação e sociedade. Muito do que se tem produzido de políticas públicas para a formação docente ainda se alicerça na racionalidade técnica, ou seja, há uma forte compreensão de que os cursos de formação devem ser mais práticos, instrumentais e menos teóricos. Coloca-se um abismo entre a formação que se deseja de um profissional crítico e reflexivo e aquela que se sustenta no saber fazer.

No governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso se difundiu o discurso de uma crise na educação e que era necessária alguma providência para sua reversão. Nesse sentido, o discurso governamental se constituiu para desqualificar a escola pública, promovendo seu sucateamento e denunciando sua suposta ineficiência e má qualidade, aparentemente atestada pelos formatos de avaliação em larga escala. Como saída da suposta crise, apontou-se para uma reforma educacional, utilizando-se do discurso da profissionalização como *slogan*, além de outros elementos, sendo os professores o centro das reformas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Entende-se que o *slogan* crise foi usado em muitos momentos históricos para justificar as necessárias adequações do capitalismo. A crise, portanto, é empregada como chave para implementar reformas que caminham em direção de fortalecer o capital.

Ainda, de acordo com as autoras, houve concordância entre educadores, governo e políticos de uma crise na educação. No entanto tal consenso não se manifestou quando das possibilidades para sua resolução. É nesse contexto que o *slogan* “profissionalização” foi atribuído como benéfico, democrático e estável no campo da educação, bem como para resolução da crise, ou seja, o entendimento do termo pela perspectiva ideológica de amortecer os conflitos que poderiam vir a acontecer. O discurso e a prática desse *slogan*

transformaram-se aos poucos em uma estratégia de *proletarização* dos professores (SHIROMA, 2003). Tal processo tem início na formação inicial e se estende para o campo profissional quando se percebe um sucateamento da educação pública e das condições de trabalho do professor.

A figura do professor assumiu a centralidade nas reformas por conta de uma reorganização do capital que coloca a educação como estratégia de qualificação de mão de obra para o mundo do trabalho, o que se manifesta nos documentos analisados. Pesquisas como de Shiroma (2003), Shiroma e Evangelista (2003) e Moraes e Torriglia (2003), expõem como os órgãos internacionais (UNESCO, Cepal, Banco Mundial, etc.) têm grande envolvimento no financiamento da educação, o que, conseqüentemente, permite-lhes atribuir proposições e destinos da educação para o mercado. A educação, sob a lógica do capital, pretende formar sujeitos flexíveis, ativos, competentes e ágeis, características essas necessárias ao novo modo de organização social: neoliberal. Assim, o projeto da reforma educacional, bem como da formação docente, articulam-se à manutenção e recomposição da hegemonia dominante.

Se, até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 86).

Esse processo formativo dos professores começou na década de 1920, em países norte-americanos, à época, havia dois tipos e lugares de formação: as *escolas normais* e as *faculdades de educação*. A primeira visava uma formação técnica, pois a preocupação era em manter os alunos a fim da própria manutenção e sobrevivência. O segundo local, a faculdade de educação, preocupava-se com a formação dos alunos para que atribuíssem prestígio à instituição, formando alunos de “alto calibre” (SHIROMA, 2003).

Outro momento histórico gerou influências no processo de tecnificação do trabalho docente: a adesão do modelo de produção fabril taylorista para a educação. De acordo com Shiroma (2003), esse modelo visava maior produtividade, redução de tempo, menor desperdício e aumento do ritmo de trabalho, o que refletiu na formação de professores pelas *escolas normais*, ou seja, voltadas para uma perspectiva tecnicista e prática, de *como ensinar*. Diferentemente, as *faculdades de educação* objetivavam a formação teórica, por meio de conceitos e propósitos educacionais (SHIROMA, 2003).

Essa tecnificação do ensino, na década de 1980 e 1990, inspirou-se na *Gerência de Qualidade Total*, o que resultou numa redução da qualidade na formação de professores. Dentre as consequências, houve a retirada na formação de disciplinas ditas como teóricas, em favorecimento do não desperdício de tempo. Nesse contexto, começa cogitar-se a retirada da formação de professores das *faculdades de educação*, visando não “[...] apenas a redução de custos, mas também o processo gradativo de desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 67).

Como se pode perceber, o *ser* profissional nessa perspectiva tem ênfase nas habilidades, em detrimento do conhecimento, o que limita a autonomia da profissão e aumenta sua dependência. A consequência da *desintelectualização* foi à *proletarização* do professor, o que acarretou inúmeras consequências, como a divisão do trabalho, separação de tarefas, controle sobre etapa do trabalho, diminuição dos níveis de habilidade, etc. (SHIROMA, 2003).

É nesse percurso constitutivo de concepção de educação e escola, bem como de formação de professores, que algumas perspectivas/abordagens foram sendo implementadas nas escolas de educação básica e na formação inicial. A perspectiva *funcionalista*, na década de 1960, visava harmonia, eficiência e equilíbrio de um todo social, sendo o conhecimento ponto central para a resolução

de problemas, ao invés das competências como apontam as DCNFP de 2002. No entanto, era uma perspectiva que desconsiderava os conflitos sociais, apenas reproduzia o modelo de educação e sociedade vigente e hegemônico (SHIROMA, 2003). Por esse ângulo, as reformas educacionais se utilizaram de slogans para desviar seu real interesse, portanto:

[...] a preocupação desta reforma foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com duas produções, sua avaliação e suas recompensas. Mas considerando que preparar uma geração de professores qualificados tem seu curso – e não é este o interesse de governos conservadores nem dos organismos internacionais –, as diretrizes de reforma estimularam a privatização do ensino (SHIROMA, 2003, p.74).

A implementação dessas reformas não bastava, era necessário o controle e verificação da sua real efetivação. Com isso, as avaliações passaram a servir de mecanismos fundamentais, permitindo que a educação se dirigisse rumo à manutenção da hegemonia dominante (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Há que se compreender que embora o movimento seja de diminuição do tamanho do Estado, não se abre mão da definição das políticas e de seus processos de controle via sistemas de avaliação. Exposto isso, inicia-se a análise das resoluções para formação de professores, expressas nas resoluções: CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a); CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b) e nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para analisar as mudanças das resoluções de 2002 e 2015 que trataram de organizar a formação de professores no Brasil foi

necessário revisitá-las com uma atenta leitura, de modo a encontrar pontos de aproximação e de distanciamento. A partir da leitura do documento optou-se por discutir alguns pontos, como: docência e gestão; carga horária; organização do currículo por competência; valorização da experiência para abreviar a carga horária de estágio obrigatório; interdisciplinaridade; uso de tecnologias, entre outros.

Aponta-se, anteriormente, que a formação de professores é, ao longo dos anos, reflexo da lógica do modo de organização social neoliberal. Nesse contexto, os documentos que regem a educação, em especial, as resoluções de formação de professores, materializaram princípios desse modo de organização social. Dourado (2015, p. 316) enfatiza que:

As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica.

As mudanças propostas pela resolução sobre a formação de professores comportam a necessidade de integrar cada vez mais a educação superior e a educação básica para induzir a qualificação da educação brasileira. O texto enfatiza que a construção da docência ultrapassa o espaço da sala de aula e dos processos de ensino e aprendizagem que ali ocorrem. A formação de professores deve ser pensada institucionalmente e fomentada por uma gestão democrática que faz a escuta atenta das necessidades dos professores.

Até o ano de 2015, a formação inicial de professores pautava-se na resolução de 2002 que instituía carga horária obrigatória mínima de 2.800 horas. Porém, com a resolução de 2015, houve uma das mais

significativas mudanças de tais diretrizes: a ampliação da carga horária para 3.200 horas para os cursos de licenciatura.

Entretanto esta é uma mudança que traz consigo uma série de implicações. Ela atinge diretamente a organização e duração dos cursos de formação inicial, o que leva, conseqüentemente, ao aumento das mensalidades e maior adesão aos cursos de modalidade a distância, devido ao baixo valor da mensalidade e horas reduzidas de encontros presenciais. Nesse processo de formação aligeirada, como aponta Shiroma e Evangelista (2003), há o fornecimento de certificados em massa, fazendo com que o egresso não tenha formação qualificada, nem emprego após a formação. Produz-se um “exército” de profissionais certificados em nível superior com poucas perspectivas de trabalho. Há, aqui, um impacto direto na profissão docente. Enquanto muitas profissões limitaram a abertura de cursos de formação profissional como entrega de proteção e valorização da profissão, – como exemplo, a medicina – no caso da formação de professores, as portas estão totalmente abertas para se “formar” professores em massa.

Implicitamente, evidencia-se nas diretrizes de 2015 a busca pela melhora na qualificação da formação inicial do professor, com apropriação de conhecimentos e ampliação dessa formação. Mas isso vai de encontro ao que ocorre na educação e, em consequência, nas universidades: seu sucateando e desvalorização. É nesse sentido que se deve analisar até que ponto a reforma e o aumento da carga horária não se caracterizam por uma estratégia desse sucateamento da educação, visando o abandono da formação de qualidade nas Universidades, e a decorrente legitimação da aderência dos cursos a distância para formação de professores.

Nessa direção, Moraes e Torriglia (2003, p.53), em análise das DCNFP de 2002, argumentam sobre os apontamentos idealistas desses documentos.

Como se vê, o discurso proclama para o futuro docente brasileiro um leque ambicioso de qualificações e competências. Na realidade de sua prática e em sua especificidade, contudo, as competências docentes não se distanciam de outras que o mercado insaciável e paradoxalmente excludente demanda dos demais trabalhadores. Como a mão-de-obra requerida por seus diferentes nichos, também a docente não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido. Tudo muito distante daquelas afirmações contidas no documento.

No entanto a análise desse sucateamento da educação não deve ser realizada de maneira imediata, apenas pelas DCNFP de 2002, mas como um processo histórico de sucateamento e desvalorização do campo educacional. As DCNFP de 2002, como mencionado, é reflexo do processo de discussões na década de 1990 das possíveis soluções para a “crise” educacional (MORAES; TORRIGLIA, 2003).

Numa análise imediata de Brasil (2002a), alguns termos se apresentam como aceitáveis – aparentemente –, mas que em última análise são *slogans* que possibilitam um consenso das decisões postas em tais propostas, visto que as referidas resoluções expõem discursos idealistas, prolixos, propositivos e, ao mesmo tempo, incoerentes (MORAES; TORRIGLIA, 2003).

O termo *competência*, que tinha relevância em Brasil (2002a), é substituído nas DCNFP de 2015 pelo termo *experiência*, apontando para a articulação entre escolas de educação básica e instituições de educação superior. É nessa lógica de valorização das experiências que o termo *residência docente* toma destaque e aparece pela primeira vez nas políticas públicas de formação de professores.

O que explicita essa valorização da experiência se expressa na modificação da regulamentação dos estágios curriculares obrigatórios. Em Brasil (2002a), era possível diminuir a carga horária dos estágios do total de 400 horas para 200 horas, caso o acadêmico

atuasse na área do referido curso. Em Brasil (2015) essa definição é retirada, o que se subentende o reforço da experiência articulada à formação inicial. Ambas as resoluções, de 2002 e 2015, apontam para uma experiência empírica, pautada na experiência cotidiana, empobrecida de conteúdo. Por esse ângulo, a formação não se caracteriza mais por conhecer a realidade para que nela possa intervir, trata-se de uma formação voltada para como melhor ocupar-se da realidade (MORAES; TORRIGLIA, 2003).

Há de concordar que as DCNFP atuais, em comparação com as anteriores, precisam de atenção especial, por abranger diferentes campos da educação e abarcar a *formação inicial* em licenciatura, *formação continuada*, *segunda licenciatura* e *formação pedagógica*. Levanta-se esse aspecto, porque é um documento que estabelece o direcionamento de muitos campos da educação, o que pode perder-se no caminho, de modo a portar a sua interpretação equivocada.

No entanto também se destaca que a resolução de 2015 avança em alguns sentidos, como a centralidade na *formação continuada* como objeto de análise. Em Brasil (2002a) esse termo aparecia uma única vez, pouco mencionado em comparação a atual resolução. Há uma compreensão mais objetiva da carreira docente composta por elementos de formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, etc. Essa afirmação ganha mais sentido quando se articula com a valorização do magistério, como aponta em Brasil (2015, p. 15):

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério.

Porém, como coloca Shiroma (2003), devem-se ficar atentos aos *slogans*, que acabam por servir de amenizadores dos posicionamentos contrários à reforma, incutindo ideias de valorização docente, mas que, em verdade, servem para amenizar os posicionamentos contrários as reformas. As DCNFP de 2015 atribuem definições há algumas questões inerentes ao âmbito educacional, como: educação, docência e formação continuada. Nessa direção, Brasil (2015, p. 4), Art. 3º, § 1º, define educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura”.

Com isso, Bertoldo (2010) coloca que a educação é um processo de assimilação/apropriação, *contínua*, das produções humano-genérica que encarnam em si as aptidões e as capacidades humanas, o que possibilita humanização dos indivíduos que delas se apropriam. Esse processo de apropriação resulta na *reprodução* pelo sujeito das produções humano-genérico para as futuras gerações.

Além da definição do termo *educação*, as DCNFP de 2015 manifestam a compreensão da docência, no Art. 2º, § 1º como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Na lógica neoliberal a docência vem sendo compreendida nas Universidades como mera transmissão de conhecimentos, de maneira rápida e pragmática, por meio de manuais de fácil leitura, com ilustrações em CD-ROM. Chauí (2003, p. 07) afirma que “a docência

é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho [...] ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores”.

Nesse processo aligeirado de venda de certificados, os professores também recebem o mesmo tipo de formação, uma formação galgada de empiria e pragmatismo. Nessa direção, o objeto de ensino cada vez menos recebe destaque, o que se amplia a ideia da interdisciplinaridade. Esse termo, em Brasil (2002a), aparecia com menor frequência, ou seja, havia ainda certa direção para o objeto de ensino. Nas DCNFP de 2015, a ênfase maior é na interdisciplinaridade, sendo que o objeto de ensino é mencionado uma única vez, com pouco destaque, importância e explanação.

Tal termo – interdisciplinaridade – traz consigo diferentes significados e interpretações que leva ao seguinte questionamento: qual a contribuição da interdisciplinaridade na formação docente? De tal modo, cabe a reflexão que Saviani (1992) faz ao mencionar que o calendário escolar está repleto de comemorações festivas que omite a verdadeira função da escola, ou seja, transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos pela humanidade.

Nesse processo, os professores tornam-se “reféns” das datas festivas, o que cabe mais uma indagação: seria capaz um professor, que recebeu uma formação aligeirada e pragmática, abarcar seu objeto de ensino – que, na maioria das vezes, a formação inicial não dá conta – e ainda ensinar o objeto de ensino de outra disciplina? Isso não desqualificará a educação, haja vista que o professor de determinada disciplina tem uma formação mínima em média de quatro anos, e outro professor, não habilitado na mesma área, ensina seu objeto, podendo inclusive cometer equívoco ao abordá-lo?

Compreende-se que a interdisciplinaridade não ocorre pela mera junção de partes de diferentes disciplinas, como habitualmente se apresenta nas escolas. Ela se dá na concepção de homem e sociedade que se pretende formar, em que os professores têm uma única *finalidade e motivação* na atividade de ensino.

As resoluções expressam determinada lógica social, tendo inculcado em si ideologias de homem e sociedade a se formar, de maneira a estabelecer um conjunto de princípios e procedimentos a serem observados na elaboração e organização dos cursos de formação docente inicial. Em Brasil (2002a), esses princípios e procedimentos são expressos em eixos² para organização das matrizes curriculares, expostos brevemente em único artigo, com seis incisos. Em Brasil (2015), esses princípios são estabelecidos em único artigo que se dividi em três incisos e se distribui em diferentes líneas, ou seja, possui uma maior abrangência a fim de melhor apresentar a organização dos princípios componentes da matriz curricular, contemplados em três núcleos³.

Essa definição e especificação podem concretizar-se como contradição, pois ao mesmo tempo em que se definem pontos importantes da educação, pode normatizar e “engessar” a formação de professores. Concorda-se com Popkewitz (2001), quando afirma que ocorre uma regulação, gerenciamento e normatização da formação de professores, visando-se um modelo “ideal” e padronizado de professores.

- 2 I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.
- 3 I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

No entanto, parte-se do pressuposto que esses documentos não “idealizam” uma formação de professores críticos, que percebam a educação para além do capital (MÉZÁROS, 2008). O discurso é de uma concepção idealista e gerencialista, que busca a linearidade de um pensamento único, visando metas, planos e ações ao invés da reflexão crítica da realidade, sendo uma formação visivelmente tecnicista, que não considera o debate político nas discussões e resoluções de problemas (CLARKE; NEWMAN, 1996 *apud* SHIROMA, 2003).

No entanto, como pontua Moraes e Torriglia (2003, p. 57), essas diretrizes estabelecem princípios e procedimentos a serem observados nos cursos de formação, por isso é necessário elaborá-los pensando na prática social concreta, e não de maneira idealista, “trata-se de evitar armadilhas e definir com lucidez alguns princípios, duros talvez, mas comprometidos com a apreensão efetiva da realidade social” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 57).

Na elaboração e apontamento desses princípios e procedimentos da formação inicial, Brasil (2002a), no Art. 2, aponta que a organização curricular dessa formação deve possibilitar alguns preparos, como: trato da diversidade, tecnologia, trabalho em equipe, práticas investigativas, etc. Em Brasil (2015), esses temas também são abordados, com ênfase. Exemplo disso é a menção ao uso das tecnologias, no qual aparece em vários momentos. Mas a referência não é como instrumento e possibilidade à docência e sim numa perspectiva “salvadora” da educação, como se ela fosse garantia de uma educação de qualidade.

Nessa direção, Brasil (2015, p. 06) estabelece que o egresso tenha oportunidades de “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes”. No entanto, questiona-se: quais tecnologias e condições materiais o Estado possibilita para as escolas? Compreende-

se que as tecnologias são um importante instrumento de trabalho para o professor, assim como já foi o giz branco, o quadro de giz e, atualmente, o quadro de vidro, dentre outros instrumentos. Mas a *finalidade* da educação trata-se da transmissão dos conhecimentos construídos historicamente pelo homem, para que o aluno se aproprie daquilo que de mais avançado a humanidade produziu. Ao ensino cabe o desenvolvimento do pensamento teórico por meio dos conceitos teóricos (DAVÍDOV, 1988). As tecnologias devem ser utilizadas como *ferramenta* de atividade de ensino para o processo de aprendizagem dos alunos e não como *finalidade*.

Como mencionado, Bertoldo (2010) coloca que a educação ocorre num processo de assimilação/apropriação das produções humano-genéricas, que possibilita a humanização dos indivíduos. Mas a apropriação nos documentos advém com sentido daquilo que Moraes e Torriglia (2003) trazem como crítica, de uma apropriação para um saber *fazer, usar e interagir*. No entanto, este trabalho assume a defesa de uma apropriação no sentido que Davíдов e Márkova (1987, p. 321, grifo dos autores) apresentam:

Assimilação é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação com eles e o processo de conversão destes padrões, socialmente elaborados, em formas de “subjetividade” individual.

Pontua-se que o aluno, em sua grande maioria, tem acesso às tecnologias, cabendo como função social da escola e do professor ensiná-lo aquilo que ainda não se apropriou, por exemplo, *quem* tem acesso, *para que* e *para quem servem* as tecnologias.

Outro ponto de avanço das DCNFP de 2015 é a exposição da *práxis* “[...] como expressão da articulação entre teoria e prática [...]” (BRASIL, 2015, p. 6). Diferentemente, as DCNFP de 2002 afirmavam que a “prática” deveria permear a formação desde o início do curso,

de modo a contemplar toda a formação inicial, ficando assim explícita a compreensão da prática como pragmática, e não como processo de objetivação da teoria.

Salienta-se que teoria e prática são unidades ontológicas, pois a prática decorre de uma teoria e a teoria emerge de uma prática, há sempre indissociabilidade e dialética entre ambos os termos. A teoria nada mais é do que uma representação/explicitação do movimento real de determinado objeto, que advém de uma prática social, portanto é a representação na forma ideal ou no plano da ideia do objeto real (NETTO, 2011).

Moraes e Torriglia (2003, p. 47) compactuam da ideia de indissociabilidade entre teoria e prática, e alegam que a verdadeira reflexão ocorre no sentido de articulação entre teoria e prática, a *práxis*, do conhecimento e do agir humano, em que os “[...] sujeitos separam-se da imediaticidade, percorrem o processo de abstrações sucessivas que se distanciam do real e a ele retornam, efetivando um mergulho em sua dinâmica concreta”.

Um dos pontos em comum entre as resoluções em análise é a ênfase na reflexão sobre a prática do professor. Brasil (2002a), no Art. 13º, pontua que a prática do professor deve ser desenvolvida pautada na reflexão. Similarmente, Brasil (2015), no Art. 8º, pontua sobre o egresso estar apto a realizar reflexão sobre a própria prática e disseminação desses conhecimentos. À vista disso, questiona-se: de que reflexão da prática trata os documentos? Como coloca Edelstein (*apud* MORAES; TORRIGLIA, 2003), esse é um termo obvio, pois o professor, assim como qualquer outro ser humano, reflete sobre sua prática. Caberia, portanto, saber qual *conteúdo* e *modo* se realiza essa reflexão, sua racionalidade. Nessa direção, Moraes e Torriglia (2003, p. 46-47) apresentam o debate sobre os termos “reflexão” e “professor reflexivo”, em teor de crítica, visto que existe polissemia desses vocábulos, em que:

Não obstante a conveniente polissemia, não é difícil perceber que tal “reflexão”, na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas – em um mundo abarrotado de pormenores quase imediatos, como diria Borges -, de um “saber-fazer” pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento.

Contudo, parte-se do pressuposto de que a reflexão da *práxis* deva ocorrer por meio da análise crítica da prática social, pautada num referencial teórico que dê respaldo e suporte a essa análise. Assim, aponta-se a necessidade de uma formação inicial de professores numa perspectiva crítica, para que compreendam a atividade de ensino como uma possibilidade de desenvolvimento dos sujeitos como seres humanos, nas suas máximas potencialidades. Uma formação que possibilite uma leitura crítica da realidade que, por meio dessa formação, com aporte teórico, consigam realizar uma *práxis* educativa, para a melhoria da educação, para formação de sujeitos ricos, no sentido marxista, ou seja, ricos de produções humano- genéricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação de professores materializadas no Brasil seguem os princípios da lógica neoliberal a fim de contribuir para a formação de mão de obra para o mercado. Os movimentos de reforma do estado ensejados pelo governo federal na década de 1990 contribuíram para dar novos contornos à educação, em especial, para a formação de professores. Nesse sentido, a elaboração das DCNFP, tanto de 2002 quanto de 2015, enfatiza a prática em detrimento da teoria. Essa perspectiva de supervalorização do saber fazer, que subsidia uma pedagogia neotecnicista, marca aquilo que os autores estudados chamam de recuo da teoria. Pode-se dizer que se vive em um tempo que quem estuda está errado.

Nessa direção, as DCNFP de 2002, como aponta os estudos de Moraes e Torriglia (2003), Shiroma (2003), Shiroma e Evangelista (2002) e as análises aqui realizadas, são resoluções direcionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades, voltadas para o mercado de trabalho, buscando atender a necessidade do capital. O que não é diferente nas DCNFP de 2015, pois apesar de avançar na definição de terminologias como: educação, docência, formação continuada e carreira profissional, ela ainda reflete a lógica neoliberal, sendo assim reflexo do atual modo de produção capitalista. Há que se destacar que o capitalismo se transforma muito rapidamente para tornar os sujeitos mais produtivos e consumidores.

Nessa perspectiva, aponta-se para a necessidade de pensar a formação de professores para *além do capital*, uma formação que busque como finalidade o desenvolvimento dos estudantes, por meio da apropriação das produções humano-genéricas e, em específico, a apropriação dos conceitos teóricos por meio do ensino. É desse lugar que poderá brotar a esperança sempre ensejada pelo desejo de transformar a educação e a sociedade.

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, Edna. A concepção marxista e educação em Leontiev. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Fortaleza, ano 2: número especial, dez. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2002 - Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2015* - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DAVÍDOV, Vasili. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, Marta (org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2tHxHM1>. Acesso em: 21 abr. 2019.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. MEC: *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, p. 05-15, set./dez. 2003.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; LOPES, Maria do Socorro Leal; LEAL, Francisca Lourdes Santos; HONÓRIO, Teresa Christina Torres; SANTOS, Vilmar Aires dos. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.12, n. 3, p. 1736-1755, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>. Acesso em: 21 abr. 2019.

MÉZÁROS, István. *Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed LDTA, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. *In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.



2

Janaina Vieira Goulart
Ricardo Luiz de Bittencourt

FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DE CARREIRA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.916.43-65

Para começarmos a discutir sobre Formação Continuada temos que abordar de formação de professores. Porque o primeiro e grande passo que é a escolha do curso que vamos fazer durante quatro anos, ao longo este período que estamos na graduação. Receberemos diversos conhecimentos para colocar em prática depois do término da graduação e assim atuar como futuros professores.

A formação continuada é importante para aqueles professores recém-formados que encontram dificuldades durante a regência e para professores que buscam e que querem ter novas metodologias, estratégias, procurar ajuda e respostas para os obstáculos encontrados, e estar em busca de mudanças significativas para o ensino.

Alguns questionamentos surgiram no decorrer de minha passagem por duas escolas públicas e uma particular, onde realizei o estágio não obrigatório. Nestas escolas eram oportunizados alguns momentos de formação continuada como: palestras cursos para os interessados, cursos esses que discutiam as dificuldades que alguns professores passavam para a coordenadora no começo do ano letivo. Os docentes que participavam desses encontros pareciam que encontravam suas respostas. Alguns questionamentos que me desafiaram a questionar sobre Formação Continuada: possibilidades e desafios da docência no início de carreira.

Essa pesquisa parte da seguinte problematização: qual a importância da formação continuada para a superação dos desafios encontrados pelos professores recém-formados do curso de Pedagogia? Com isso a referida pesquisa tem como o objetivo geral: compreender a importância da formação continuada para a superação dos desafios encontrados pelos professores recém-formados do curso de pedagogia e como objetivos específicos: constatar os problemas encontrados por professores recém-formados ao ingressar na escola; compreender qual a importância da formação continuada para esses

professores; analisar de que modo à formação continuada contribui na prática pedagógica dos professores.

A formação continuada são cursos oferecidos no âmbito educacional. Cursos esses que são uma ferramenta que auxilia durante a atuação profissional e do educador recém-formado é uma forma de complementação a formação do docente, pois esse profissional que muitas vezes conclui a graduação com muitas expectativas, mas quando ingressa na escola encontra dificuldades em atuar, e propuser estratégias, não conseguindo articula a teoria com a prática, pois cada aluno aprende de forma diferente e o professor precisa buscar meios para lidar com as dificuldades que iram encontrar nesse caminho de iniciação.

Diante desses obstáculos, a formação continuada é uma das estratégias que muito pode contribuir para a carreira desse professor que está em busca de melhorar suas práticas pedagógicas, e enfrentar problemas cotidianos, apoiando os alunos na construção de novos conhecimentos. E não só simplesmente acumulando informações, sem dar um significado para a aprendizagem de todas as pessoas envolvidas nesse processo de aprendizagem como aluno e professor. Essa pesquisa mostrou-se relevante, pois tem a intenção de apresentar aos educadores recém-formados reflexões a respeito da formação continuada e as suas contribuições nas práticas pedagógicas.

Para falar sobre a temática deste artigo, inicialmente, apresentamos a introdução, as perspectivas da formação docente e a reflexão da formação continuada no âmbito escolar. Em seguida apresenta-se a metodologia e a análise de dados que foram coletados no período de 20 de maio a 10 de junho, por meio de entrevista semiestruturada que durante o a pandemia de Corona Vírus, ocorreu pela ferramenta do WhatsApp. Foram oito questões relacionadas à formação profissional, tempo de atuação, formação continuada, e além de realizar com cinco professores da rede pública e privada, com

critério de ser formada em pedagogia e ter até cinco anos de trabalho como professor. Por fim, apresentamos as conclusões e as referências que fundamentaram o presente trabalho.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação do docente tem se constituído nas últimas décadas como um campo de pesquisa em crescimento. Assim, muitos pesquisadores têm se debruçado na direção de compreender os processos de formação docente. A formação do professor ocorre pela formação inicial e continuada.

A formação inicial é uma condição essencial para que os professores aprendam e se apropriem dos conhecimentos necessários para exercerem a função docente. Segundo a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior:

A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. (BRASIL, 2000, p.13).

Concordamos com BRASIL (2000), quando o documento cita que o professor está em constante formação, um professor pesquisador ele estimula o seu aluno a ser também, usando sua capacidade e criatividade de explorar todos os recursos para preparar suas aulas mais dinâmicas. E fazendo com os todos que estão envolvidos aprendam sem ser algo forçado tradicional. O aluno quando tem confiança nesse professor começa a se desenvolver mais rápido e ter autonomia na sala de aula.

Assim também fala o autor, Tardif (2013), que o professor não é só aquele que transmite conhecimentos, é uma pessoa que aplica sua prática seguido de significados que ele mesmo busca durante a sua vida profissional, é um indivíduo que possui conhecimentos de sua própria atividade nas quais ele estrutura e orienta. O ofício do professor pesquisador da educação que está sempre em processo de formação e com a teoria e prática o saber-fazer, deixando de lado a ilusão de teoria sem prática porque ambas têm que andar sempre juntas quando se trata educação.

Tardif (2013, p. 31), ainda afirma que “um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Para o autor, os docentes são atores competentes, ativos que buscam conhecimentos, têm que levar em conta a subjetividade deles, professores não são técnicos que só aplicam conhecimentos produzidos por outros, é sujeito que assumem sua própria prática a partir dos significados que ele mesmo dá, estruturam e orientam suas atividades e não são objetos de pesquisa e sim são considerados como sujeitos competentes. (TARDIF, 2013).

Essa formação deve ter continuidade durante a atuação profissional do professor, a fim de prepará-los para lidar com as diferentes situações que se manifestam no espaço escolar. Professores esses capazes de mudar o currículo, fazer este currículo seja significativo, que seja capaz de desafiar o educando a ser crítico na realidade social. Na concepção Nóvoa, (1997), é de extrema importância que os cursos superiores estejam preparados para formar professores reflexivos que possam refletir sobre sua própria atividade e não apenas apliquem a teoria à prática. A formação do professor deve ser explorada quanto os conhecimentos desde a graduação, aquisições e competências necessárias para um futuro profissional e fazendo com que o professor reflita sobre sua própria atividade. Assim com Nóvoa, Freire traz importantes contribuições para pensar a formação de professores.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, o autor da obra, ou seja, Freire (2002) discorre sobre os saberes indispensáveis à prática docente para educadores progressistas e até os conservadores. O ensino e suas várias formas é o foco do livro e é mostrado sendo relacionado com a prática.

Freire afirma que o estudante de uma licenciatura precisa entender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 12). Ou seja, ensinar é mais do que passar coisas no quadro e falar o conteúdo para os alunos, é dar o auxílio para que eles consigam aprender sozinhos ou construir o seu conhecimento. Ele afirma que “não há docência sem discência”, é basicamente uma troca de conhecimento onde o aluno e o professor aprendem e ensinam juntos.

O autor diz que é essencial ensinar o aluno a pensar criticamente e ainda afirma que o educador precisa ser instigador, criativo, humilde e persistente para obter êxito no seu “ensino crítico”. E, para ele “só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.” (p 13). A curiosidade é muito importante para desenvolver um pensamento e um ensino crítico, só assim o professor ou o aluno conseguem chegar a uma informação com mais exatidão.

É de extrema importância que o docente construa uma postura aberta e comprometida com a instituição escolar, pautada no respeito aos alunos e suas especificidades, mas sem perder a firmeza e sua competência. É fundamental que o professor goste de sua profissão e leve a sério, que estude e se mantenha na condição de aprendiz. A proposta de educação defendida por Freire é atual até hoje, pois não temos muitas escolas progressistas. Ainda prevalece um modelo de ensino tradicional, no qual o docente é o responsável pela transmissão do conhecimento.

Para um melhor ensino, os professores podem se mostrar mais curiosos e deixarem os alunos compartilharem seus conhecimentos. Na sala de aula os alunos precisam ser acompanhados por professores que gostam de desafios, que procuram coisas novas todos os dias e que, acima de tudo, respeitam a educação, a escola e aos alunos. Diante disso, o professor tem a possibilidade de construir novos significados ao seu papel como docente.

Imbernón (2015), diz que diante a chegada deste século surge o movimento de uma nova escola, com atuais sistemas e profundas transformações no ensino, ou seja, o professor com mais autonomia de fazer seus planejamentos educacionais, baseando-se principalmente na racionalidade instrumental. O professor decidirá os objetos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação que se adequa e está de acordo com sua teoria e consiga avaliar a sua postura educacional.

O docente está sempre em um percurso de formação para melhorar sua atividade profissional e responder à diversidade de situações que se apresentam. Assim, o Estado e as instituições têm a responsabilidade de criarem Programas de Formação Continuada para profissionais da educação para qualificar os processos educativos.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE

Na sala de aula, é significativa a autoridade do professor. Desde passar o conhecimento ao aluno até, possivelmente ser um espelho para ele. Mas, para o docente, apenas a formação inicial não basta. É preciso uma constante busca ao aprendizado. Paulo Freire, no começo de sua carta aos professores salienta que “não existe ensinar sem aprender” (1997). Para ele o ensinar e o aprender caminham em

paralelo, ou seja, os dois atos caminham na mesma direção juntos sempre. Para o autor:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. g responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p, 19).

Freire cita a necessidade de que o professor precisa saber o que está ensinando, ele tem o dever de se capacitar antes mesmo de atuar como professor, que a teoria e prática caminham sempre juntas. É claro que a vivência ensina muito, mas o processo permanente de capacitação exige cursos com profissionais aptos para fazê-lo. E, para isso temos a formação continuada na prática docente. E a importância dessa capacitação citada pelo autor se dá pela formação continuada em que os professores passam nessa formação continua dar se para ajudar o professor a se preparar mais e se atualizar com as mudanças que a educação passa e para ajudar com obstáculos encontrados pelos professores em sala de aula.

Para melhor compreender a essencialidade da formação continuada, o autor Imbernón (2010), faz um paralelo dos anos 70 até os dias atuais sobre a formação continuada de professores. Para ele, o imprescindível é esmiuçar os discursos de formação, para que possamos ter um olhar para o que virá:

[...] a análise da formação do professor como campo de conhecimento não começa a se desenvolver até por volta da década de 1970, quando se realizou toda uma série de estudos para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada (IBERNÓN, 2010, p, 16).

A formação continuada nem sempre foi uma proposta que todos os educadores estavam presentes, segundo Imbernón (2010), na década de 1970, a formação continuada se baseava em um modelo individual de formação, cada um buscava seu desenvolvimento formativo e se aplicava essa formação. “forme-se onde puder e como puder” (IMBERNÓN, 2010, p. 16). Então, apenas o educador que tinha acesso a ferramentas para sua formação poderia ter uma continuação.

Segundo o autor, cursos eram dados quase de forma clandestina e a partir disso, perceberam a “necessidade de formação em aspectos diferentes daqueles que eram propostas pelas administrativas ou universidades era premente. O que ajudou no questionamento de muitos aspectos educacionais.” (IMBERNÓN, 2010, p. 16). Por essa necessidade de formação diferenciada ser urgente, a formação inicial que nessa época era defasada, a formação continuada mesmo sendo individual teve um papel de responder perguntas que não foram respondidas durante a graduação perguntas essas que surgiam durante a permanência da sala de aula.

O trabalho docente nas escolas de graduação obriga os educadores a considerarem uma forma diferente de trabalhar. São introduzidos elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem redatados, avaliação, etc., que terão sua difusão na etapa seguinte. Além disso, luta-se contra o analfabetismo, próprio de muitas camadas da população. (IMBERNÓN, 2010, p. 17)

Então, os professores começaram a ser introduzidos a um ensino mais tecnicista, tendo que planejar suas aulas, traçar objetivos e avaliação. Já mais parecido como o modelo atual de formação de professores que encontramos. Ressaltam a relevância da formação do professor para uma verdadeira transição da educação, que ainda está presa a ideias autoritárias, classistas, uniformizadas e seletivas, com essa proposta que ajudaria as instituições em muitos aspectos educacionais. De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 80).

Vê-se, que, ao longo dos anos, depois da formação do docente são geradas algumas lacunas, não por culpa do professor e nem da instituição de formação, mas sim pela sociedade que está em constante movimento. Para isso foi criada a formação continuada, que com contemplado no projeto político-pedagógico no ano de 2013.

É necessário que as formações continuadas possibilitem o desenvolvimento do trabalho docente, ao invés de uma mera transmissão de conteúdos que fogem totalmente da realidade do educador e de seus educadores. É importante que o professor possibilite uma formação integral a seus alunos, para que possam exercer a cidadania e também se apropriem melhor do conhecimento. Para isso, é preciso que o currículo seja repensado, considerando as diversidades culturais e sociais dos educandos e considerando-os como seres ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Alvorado-Prada; Freitas e Freitas (2010), ainda dizem que deveria servir para acrescentar na prática pedagógica diária destes profissionais, ao invés de serem palestras com fins manipuladas, que só transmitem conhecimentos, e estes, não condizem com a realidade escolar. Essa formação não vem apenas para gerar reflexões em busca de novos saberes e para modificar suas práticas e cursos de Formação Continuada. O método eficaz para a formação continuada deve partir de pesquisas coletivas, na qual os docentes levantariam dados sobre a sua necessidade e realidade desenvolvendo habilidades de comunicação e gerando grandes aprendizados em relação a metodologias e conteúdos, aperfeiçoando de forma crítica, sua prática em sala de aula.

Franco (2001) complementa ainda, que a formação continuada pode acontecer por iniciativa pessoal ou institucional, de forma individual ou coletiva; de forma pessoal quando o professor vai à busca dos seus próprios cursos de capacitação, aprimorando e se especializando na sua área de formação e arca com as suas despesas e responsabilidades da formação e se forma institucional a mesma se responsabiliza pelos custos e liberam seus funcionários para a formação e esses cursos de continuidade.

Contudo, a formação continuada busca responder e aperfeiçoar os professores durante sua carreira, essa formação tem que ir de encontro do currículo escolar, mesmo que sejam em encontros com poucas pessoas ou até mesmo com a coordenação da escola, que nesses encontros seja respondidas e feitas reflexões das dúvidas dos professores, trazer novas propostas e ideias para esses professores. Nesses encontros são essenciais para novos professores, esses que recém ingressaram na educação que encontraram possibilidades de ter sua regência e ao mesmo tempo dificuldades de enfrentar problemas do dia-a-dia. Nesses encontros de formação continuada professores podem sanar esses problemas e servir de exemplo e espiração ao outros docentes.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir dos estudos realizados estamos tentando responder a questão da importância da formação continuada: possibilidades e desafios encontrados nos primeiros anos de docência, a análise de dados foi feita a partir de entrevistas com cinco professoras da rede pública e privada, utilizou-se com critério de escolha aqueles que têm até cinco anos de experiência profissional uma vez que se trata de professores iniciantes.

Durante a pesquisa as professoras assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, e os termos originais se encontram em posse da entrevistadora. Para preservar a identidade das professoras utilizou-se nomes fictícios. Após as transcrições das entrevistas optou-se por organizar os dados em três blocos de análise que são: os sujeitos da pesquisa; a formação continuada e seus modos de organização e as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesse bloco de análise se buscou apresentar os participantes desta pesquisa, no período de 20 de maio a 10 de junho de 2020, todas do sexo feminino, me responderam oito perguntas de forma de áudio pela ferramenta de WhatsApp, e depois transcritas e analisadas, perguntas essas que foram previamente elaboradas. Para ter um conhecimento dos sujeitos da pesquisa foi elaborado um quadro abaixo para visualizar informações gerais de formação, tempo, local de formação e qual série trabalham atualmente.

QUADRO 1: Entrevistados, formação., tempo de serviço, carga horária, instituição e a série ou nível de atuação profissional:

Sujeito	Formação	Tempo	C/H	Instituição	Série
Sara	Licenciatura em Pedagogia – pós-graduação em Ludopedagogia	5 anos	20 horas	Uniassevi	4º ano
Kelly	Formada em Pedagogia, pós-graduada em Gestão, supervisão e orientação e em Ensino Fundamental e Educação Infantil.	5 anos	45 horas	Unesc/ Censupep/ Uniassevi	Berçário I e II –

Rafaela	Formada em pedagogia e pós-graduada em educação infantil series iniciais e educação especial.	3 anos	40 horas	Unopar/ Censupeg	1º ano
Sabrina	Pedagogia, pós em Ludopedagogia e organização curricular.	5 anos	40 horas	Unesc	5ª ano
Bruna	Pedagogia – Pós-graduação em Ludopedagogia	5 anos	40 horas	Uniasselvi	Educação Infantil

Fonte: Dados de pesquisa, 2020

A escolha dos professores que foram pesquisados teve como critério ter o máximo de cinco anos de tempo de trabalho, professores esses todos formados em Pedagogia, alguns com pós-graduação em Ludopedagogia, organização curricular, Educação Infantil, series iniciais, educação especial, Neuropsicopedagogia clínica institucional, gestão, supervisão e orientação. Com o tempo de formação que vai de três a cinco anos, e tem a carga horária diferenciada que vai de vinte horas semanais á quarenta horas semanais. O local de formação desses professores, alguns de forma presencial pela Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC e outros à distância pela Uniasselvi, Unopar e Censupeg, os mesmos que trabalham atualmente em séries diferentes que vai de Berçário ao 5º ano do ensino fundamental.

FORMAÇÕES CONTINUADA E SEUS MODOS DE ORGANIZAÇÃO

Neste bloco vamos compreender os modos de organização da formação continuada, o que caracteriza essa formação, como são feitas, quais assuntos são tratados, como acontece essa formação e quem a ofereceu, a fala dos professores entrevistados quando questiono sobre o que é formação continuada, Sara e Kelly respondem:

É um processo que deve ser de caráter permanente na vida do docente, pois é através de estudos contínuos que o profissional se mantém atualizado, ativo e integrado das transformações que ocorrem ao longo do tempo, bem como aperfeiçoa seu conhecimento aliando o mesmo à prática. (SARA)

Para mim formação continuada é os aperfeiçoamentos que temos ao longo de nossas carreiras. Além de ser um ensino de qualidade, nos direciona ao aperfeiçoamento nas nossas atuações como pedagoga e em sala de aula. Além da teoria levamos a prática e delas, procuramos sempre aperfeiçoar. Falo isso, pois onde trabalho, sempre estamos em formação continuada. (KELLY)

Podemos perceber que na fala desses professores eles tem a mesma ideia que o professor tem que estar sempre em formação. O autor, Tardif (2013), diz que o professor não é só aquele que transmite conhecimentos. Ou seja, é um sujeito que aplica sua prática seguida de significados que ele mesmo busca durante a sua vida profissional. É um indivíduo que possui conhecimentos de sua própria atividade nas quais ele estrutura e orienta. O ofício do professor pesquisador da educação que está sempre em processo de formação e com a teoria e prática o saber-fazer, deixando de lado a ilusão de teoria sem prática porque ambas têm que andar sempre juntas quando se trata educação.

Quando pergunto sobre as atividades de formação continuada em que elas participaram nos três últimos anos e quem promoveu essas atividades e qual a regularidade dessa oferta, Rafaela, Sabrina e Bruna citam que:

Diversos cursos de aprimoramento, dentro e fora da escola, sobre aprendizagem, sobre tecnologias, sobre legislação e sobre informações neurológicas, onde abrange a pós-graduação que estou cursando no momento. Sempre realizando cursos oferecidos por instituições reconhecidas pelo MEC. Oferecidos tanto pela rede de ensino na qual trabalhava, ou por instituições privadas. (RAFAELA).

Eu fiz muitas, algumas promovidas pela secretaria de educação, outras pela escola, outras pelo governo federal, outras procuras por mim mesmo. Frequente, estou sempre me aperfeiçoando, hoje temos a internet que nos disponibiliza diversas ferramentas e contatos com outros profissionais capacitados que podem nos ajudar nesse contínuo processo de formação. (SABRINA).

No momento, estudo da BNCC com a secretaria do município de Forquilha, Proposta curricular, educação financeira e sistema de inteligência MAZK devido à pandemia que estamos vivendo. Encontros mensais, presenciais durante o ano todo e muitas vezes quando tem algo diferente faço questão de participar de algo novo. (BRUNA)

Franco (2001) complementa a ideia que a formação continuada pode acontecer por iniciativa pessoal ou institucional, de forma individual ou coletiva; de forma pessoal quando o professor vai à busca dos seus próprios cursos de capacitação, aperfeiçoamento e especialização e arca com as suas despesas e responsabilidades da formação e se forma institucional a mesma se responsabiliza pelos custos e dispensa seus funcionários para a formação dos cursos.

Algo que é muito importante na formação continuada seria pensar sobre a origem dos temas da formação continuada como diz as entrevistadas Sabrina, Bruna e Rafaela:

Creio que das necessidades pedagógicas que nós professores enfrentamos no dia-a-dia da escola. (SABRINA)

Geralmente de assuntos da atualidade, dificuldades mais relevantes encontradas na escola. (BRUNA).

Normalmente, quando se trata de formação continuada oferecida pela escola, eles escolhem o tema. Quando parte de mim procuro fazer sobre legislação ou na área de Neuropsicopedagogia. (RAFAELA).

Observa-se que as iniciativas de formação vem das necessidades dos entrevistados, o que se considera importante para que esses espaços formativos tenham sentido para seus participantes

Quanto à formação continuada e os seus modos de organização, percebemos as que as respostas dadas pelas entrevistadas se conversam sobre ideia do que é formação continuada. Sendo assim o professor deve estar sempre buscando por novos meios de se aperfeiçoar, visto que muitos procuram por conta própria essa formação, mas estão sempre a se atualizando de uma forma ou outra. Quando esta formação é submetida pela instituição escolar nem sempre procuraram responder com assuntos de questionamentos pelos professores da escola, mas sim colocam temas aleatórios.

AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No decorrer da entrevista questiono as professoras entrevistadas a me responderem sobre as possibilidades e dificuldades que encontraram ao ingressar como regente de sala de aula respondem:

Possibilidades de poder exercer na prática o conhecimento adquirido bem como ampliar o mesmo, desconstruir e reconstruir. As dificuldades giram em torno do insuficiente apoio que o professor iniciante tem ao ingressar, seja pedagógico, emocional, etc. (SARA)

Inúmeras possibilidades de crescimento profissional, dificuldades enfrentamos diariamente, mas uma delas que se destaca para mim, é a responsabilidade de alfabetizar, no meu caso com turmas de 1ª ano do ensino fundamental, é preciso planejar pensando no lúdico, usando tecnologias, jogos e dinâmicas sem deixar falhas no processo de ensino e aprendizagem, onde nessa fase, é a base das crianças para que possam seguir como o esperado nos anos seguintes. (RAFAELA, 2020).

Quando iniciamos nossa carreira docente sentimos muita falta da prática, de resolver situações simples, mas que não nos foram ensinadas. A teoria e a prática andam juntas. Mas na graduação

a teoria é o principal foco, embora os estágios nos ajudem, mas nada como a experiência em sala de aula, com alunos de verdade e responsabilidade de verdade. (SABRINA, 2020).

Imbernón (2015), (...) com atuais sistemas e profundas transformações no ensino, ou seja, o professor com mais autonomia de fazer seus planejamentos educacionais, baseando-se principalmente na racionalidade instrumental. O professor decidirá os objetos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação que se adequa e está de acordo com sua teoria e consiga avaliar a sua postura educacional.

Freire (1996, p. 12) afirma que o estudante de uma licenciatura precisa entender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ou seja, ensinar é mais do que passar coisas no quadro e falar o conteúdo para os alunos, é dar o auxílio para que eles consigam aprender sozinhos ou construir o seu conhecimento. Ele afirma que “não há docência sem discência”, é basicamente uma troca de conhecimento onde o aluno e o professor aprendem e ensinam juntos.

Percebemos aqui a preocupação dos docentes pesquisados, em relacionar a teoria com a prática, fazendo sua prioridade ao exercer a sua profissão. Continuo questionando as entrevistadas sobre se os cursos de Formação Continuada oferecidos contribuem para sua prática docente, e se elas identificam a escola como um espaço de formação continuada, neste questionamento muitas respostas forem iguais, assim como disse Kelly, Sabrina e Bruna

Contribuem sim, com certeza. Ampliam nosso conhecimento. Traz-nos a reflexão em cima de nossa prática, como podemos melhorar em como refletir nas ações das crianças e como fazer também. Nos deixa atualizada, além de estar em contínua aprendizagem. (KELLY)

Sim, com certeza! Eles nos ajudam muito a resolver problemas do dia a dia da escola, dos processos de ensino e aprendizagem. (SABRINA)

Contribuem de forma positiva, pois a educação, metodologias e documentos norteadores estão sempre em mudança e com as formações estamos sempre nos atualizando e aprendendo mais. (BRUNA)

Continuam dizendo:

Com certeza. Quando eu entrei na faculdade, nas explicações dos educadores eu conseguia assimilar muita coisa por causa da minha experiência que já estava tendo em sala de aula... Então para mim a prática já é uma formação continuada, e sim, a escola é esse espaço. Você cria, você vivencia, você dá oportunidades, você cria teorias, você idealiza práticas, cria perguntas através das ações das crianças e muitas vezes elas mesmas te dão a resposta. Isso para mim é muito rico, olha essa troca de ensino e aprendizagem. (KELLY, 2020)

Sim, estamos em constante aprendizagem dentro da unidade escolar. (RAFAELA, 2020).

Sim muito, a escola é o meu principal espaço de formação, é nessa que aprendo dia-a-dia a ensinar melhor, e me relacionar melhor com meus alunos e gestores. (SABRINA, 2020).

A escola é onde o professor irá vivenciar na prática todas as situações possíveis enfrentadas em sua carreira, é uma contínua formação, pois a cada dia é uma nova vivência, vale ressaltar que reuniões pedagógicas, reuniões de pais, conselhos de classe entre outros também são formas de formação continuada, bem como o trabalho feito em parceria com a coordenação pedagógica trocando olhares a respeito da prática. (SARA, 2020).

Nóvoa, (1997), é de extrema importância que os cursos superiores estejam preparados para formar professores reflexivos que possam refletir sobre sua própria atividade e não apenas apliquem a teoria à prática.

Essa formação deve ser contínua na direção de preparar os professores para lidarem com os problemas encontrados nos contextos

escolares, que sejam desafiadores com os educandos a ser críticos, autônomos e lidar com as dificuldades do dia-a-dia.

Para concluir a entrevista, pergunto as professoras, quais sugestões poderiam dar para qualificar a formação continuada, como as falas da Sara, Kelly, Rafaela, Sabrina e Bruna dizem:

Acredito que poderia haver temas mais diversificados, quando parte da escola ou município. (RAFAELA).

Creio que as formações deveriam ser mais presentes no cotidiano das escolas, como trabalho em duas escolas, vejo a diferença que ambas tem. (SABRINA)

Deveria ter mais formações que abordassem sobre a inclusão, os professores não estão preparados para trabalhar de forma correta com tal diversidade. (BRUNA).

Procurar por autores diferentes, ir além dos usuais Paulo Freire, Vygotsky e Piaget, etc... Debater assuntos da realidade da escola educação brasileira, metodologia de ensino pobre, por que a educação brasileira tem um índice tão baixo entre outros, proporcionar o acesso dos professores nesses programas, principalmente do ensino fundamental- séries iniciais tendo em vista que é na base que se pode mudar o desempenho. (SARA).

Sempre que tiver essas formações, que sejam a partir das experiências de quem faz essa formação, ou de que os houver, acho muito bacana quando a formação é criada a partir do que queremos ouvir, das perguntas que levantamos para participar dessas formações sabe?! Para mim isso é muito claro, pois aprendo muito mais quando antes mesmo de participarmos dessas formações, recebemos perguntas sobre o que gostaríamos de participar, então é daí que se inicia todo esse processo. (KELLY)

Alvorado-Prada e Freitas (2010) ressaltam que deveria servir para acrescentar na prática pedagógica diária destes profissionais, ao invés de serem palestras com fins manipulados, que só transmitem conhecimentos, e estes, não condizem com a realidade escolar.

Essa formação não vem apenas para gerar reflexões em busca de novos saberes e para modificar suas práticas e cursos de Formação Continuada. Segundo os autores o método eficaz para a formação continuada deve partir de pesquisas coletivas, na qual os docentes levantariam dados sobre a sua necessidade e realidade desenvolvendo habilidades de comunicação e gerando grandes aprendizados em relação a metodologia e conteúdo, aperfeiçoando de forma crítica, sua prática em sala de aula.

Um ponto que podemos observar são as sugestões de como gostaríamos, que fossem os assuntos tratados na formação continuada. Algumas falas deixam claro que podem ser trazidos outros autores e não só os mesmos, autores esses que são estudiosos da educação e podem contribuir muito para a nossa formação. Outros temas como educação inclusiva, debater mais a realidade de sala de aula, que essa formação continuada parte dos municípios e seja de uma forma mais diversificada e não fique sempre com repetições de assunto.

Na fala de algumas professoras em especial na de Sara, Kelly, quando dizem que ficam felizes quando a formação que elas participam parte de seus relatos que deram antes da formação acontecer, que durante esses encontros são respondidas as questões que os professores questionaram antecipadamente, que os profissionais foram preparados para ajuda-los nesse processo de ensino e aprendizagem. Podemos perceber que esses encontros antecipados com os professores e de muito importante para que possam ser feita um ensino contínuo de qualidade.

Contudo percebemos nas falas das entrevistadas que a formação continuada contribuiu nas suas práticas pedagógicas, pois essa formação quando é de um tema que corresponde a as dúvidas desses professores que estão recém ingressando no ambiente educacional. Muitas desses questionamentos como, alfabetização, inclusão, como colocar a teoria com a prática. Muitas delas procuram

a formação continuada por conta própria, mas concordam que a escola é um ambiente que propicia essa formação, pois é nela que as dificuldades aparecem e podem ser resolvidas com esses encontros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa, constatou-se a necessidade de responder à questão sobre Formação Continuada: possibilidades e desafios da docência no início de carreira, esse pressuposto, ao longo da pesquisa foi compreendida sobre o que é formação continuada e suas percepções, independentemente em que ela acontece e como acontece.

Por meio dos dados coletados e analisados, ao se descrever as percepções das professoras, foi possível constatar que o problema do presente estudo, bem como os objetivos específicos foi alcançado, uma vez que, todas compreendem o conceito de formação continuada. Além disso, demonstram a devida importância dessa ferramenta para a construção de uma educação de qualidade. A partir do momento em que todas as entrevistadas declaram ter participações de formações continuadas por procura particular ou promovida pela escola/secretaria de educação aonde atuam.

Nos objetivos específicos também está deixando bem claro ao quanto quais as dificuldades encontradas pelas mesmas, que são salas cheias, crianças com deficiência, alfabetização e a falta de apoio da escola para professores iniciantes. Nas possibilidades citam que o egresso na escola é um modo de crescimento profissional onde conseguem colocar em prática o que aprenderam durante a graduação, ou seja, realmente se encontram como professora mesmo com todas as dificuldades encontradas.

As entrevistadas consideram a importância da formação continuada para suas práticas pedagógicas, e que esses momentos ajudam e respondem questões/dificuldades que encontram durante o início da docência. Destacam que a formação promovida pelas instituições deve trazer mais a realidade e atualidade em que os professores passam no dia a dia, buscar outros autores. Sugerem fazer formações sobre a educação inclusiva que está muito presente na educação brasileira. E nesse percurso consigam de forma coletiva ou não, relatar e fazer trocas de experiência com outros professores, sendo enriquecido esse conhecimento de professores iniciantes ou não.

Como pesquisadora, este tema me fez refletir sobre tudo o que aprendi durante a minha graduação, e como é importante como docente iniciante sempre buscar o aperfeiçoamento, e as dificuldades irão surgir, mas as possibilidades de crescer profissionalmente também. O importante, é sempre procurar ajudar de outros profissionais e o da escola para poder passar desse processo de iniciação, estar sempre aberta para sugestões e fazer trocas de ideias e procurar participar dos encontros de formação quando for disponível.

Contudo, espero que esse estudo possa inspirar a produção de outras pesquisas com o tema de formação continuada, pois nesse campo de estudo, há muito o que se explorar. Visto que, a formação continuada vai estar sempre presente durante a vida inteira do professor.

REFERÊNCIAS

ALVORADO-PRADA, Luis E.; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010 Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso 02/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 2000. P.13. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ed_basdire.pdf acesso: 10/05/2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, 2013. P. 80

FRANCO, Idatí Leme. *Formação Continuada: uma alternativa para o atendimento das necessidades didático-pedagógicas do professor universitário*. 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 11 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002. 127 p.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Carla Rosa Araújo, Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Disponível em: <https://integrada.minhabibliotecaunesc.com.br>

IMBERNÓN, Francisco; EDUCAÇÃO, Pensando no Futuro da (Org.). *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII*. Porto Alegre: Priscila Zigunovas, 2015. Tradução de: Juliana dos Santos Padilha. Disponível em: <https://integrada.minhabibliotecaunesc.com.br>

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2013.



3

Ricardo Luiz de Bittencourt
Gislene Camargo

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA CATARINENSE NO PERÍODO DE 1998 A 2006

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.916.66-82

A expansão da educação superior é um fenômeno que pode ser evidenciado no Brasil nas duas últimas décadas. O movimento de redução do tamanho do Estado implementado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso abriu a possibilidade de grandes empresas atuarem no setor educacional, em especial na educação superior. Nos governos de Lula e Dilma a educação superior pública também foi fortemente ampliada seja pela criação de novas universidades seja pela criação dos institutos federais de educação. Há que se apontar nesse contexto a implementação de cursos superiores ofertados na modalidade a distância o que muito contribuiu para a ampliação das taxas de matrícula nesse nível de ensino. Assim, é possível inferir que essa ampliação requer dessas instituições de educação superior um olhar sobre seus professores, de como eles se constituem na academia, de como constroem a docência universitária.

Nessa perspectiva, o presente estudo intenciona apontar o programa de formação continuada como uma das estratégias adotadas por uma universidade comunitária catarinense para promover o desenvolvimento profissional de seus docentes. O estudo se inspira nos pressupostos da abordagem qualitativa que se utiliza da análise documental dos relatórios das diferentes edições do programa de formação continuada dessa universidade comunitária. Buscou-se nos relatórios identificar a concepção de formação continuada bem como as principais temáticas tratadas nas duas últimas décadas e as modalidades de formação sejam elas conferências, minicursos, ou outras atividades formativas.

Inicialmente se faz uma contextualização do tema de estudo, discute-se a Pedagogia Universitária como um campo de conhecimento em construção e a formação continuada como estratégia de desenvolvimento profissional. Posteriormente, apresenta-se a análise de dados seguida das considerações finais e referências.

A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO

A preocupação com a formação do professor universitário nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão tem sido colocada na agenda de muitos pesquisadores do campo da educação. Entende-se que muitos candidatos à docência na educação superior vêm de cursos de bacharelado que não oferecem disciplinas, conteúdos e práticas de formação de professores.

No caso dos candidatos licenciados é possível perceber a falta de uma metodologia de ensino adequada à educação superior uma vez que foram preparados para trabalhar na educação básica. Há também que se observar que os programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado tem uma forte inclinação para a formação de pesquisadores e não de professores. É nesse contexto que vem se constituindo no Brasil um campo de conhecimento intitulado de Pedagogia Universitária.

O processo de construção e consolidação da Pedagogia Universitária traz junto algumas dificuldades de delimitação do próprio campo de conhecimento. Assim muitos pesquisadores têm compreendido a Pedagogia Universitária como formação do professor universitário, direcionando seu olhar para a compreensão da docência como a capacidade de saber dar uma aula. Muitas vezes, saber dar aula é entendido como saber dominar métodos e técnicas de ensino. Pode significar saber utilizar as novas tecnologias e produzir inovações pedagógicas no campo do ensino. Há, portanto, uma razão instrumental que orienta os processos educativos nas universidades que reduzem o aprender a saber fazer.

Nesta linha de reflexão é indiscutível que as profissões de modo geral enfrentam uma fragmentação do conhecimento em nome

de uma especialidade cada vez maior que lhe confere cientificidade. No caso da docência, em especial, na educação superior, é preciso buscar a compreensão dessa atividade profissional como uma totalidade. Se tomarmos apenas a dimensão do ensino, sabe-se que há aqui também uma totalidade que se constitui de múltiplos saberes conforme Tardif (2000) enfatiza em suas pesquisas. O exercício da docência requer a compreensão dos múltiplos conhecimentos como os científicos e pedagógicos.

Como foi destacado anteriormente a preparação e habilitação para a docência na educação básica se dá nos cursos de licenciatura. Na educação superior, não há um curso específico que habilite profissionalmente o indivíduo para a docência. Assim, muitas instituições vão construindo algumas estratégias para diminuir o impacto dessa falta de habilitação profissional para qualificar o ensino de graduação. Em contrapartida, algumas instituições de educação superior não manifestam essa preocupação com a formação do professor para a educação superior. Entendemos que a universidade tem a responsabilidade de organizar processos educativos que formem professores para educação superior nas três dimensões acadêmicas: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em nome de uma suposta autonomia, os docentes universitários acabam criando estratégias de desenvolvimento profissional investindo esforços na formação continuada a partir da atividade acadêmica que mais lhe agrada. Assim, muitos docentes investem seus esforços no desenvolvimento da pesquisa em detrimento das demais atividades acadêmicas. A Pedagogia Universitária, portanto, direciona seu olhar para os processos educativos que se constituem na universidade seja nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e por que não, nas atividades de gestão acadêmica. Nessa perspectiva, ao pensar a formação do professor universitário, as instituições de educação superior precisam ter um olhar para essas quatro frentes de aprendizagem docente que se produzem na universidade.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO PESQUISADO

Diante dos documentos que registram as formações ocorridas nos últimos dez anos na universidade comunitária pesquisada, é importante situar de que lugar abordar-se-á a formação continuada. A maioria dos professores dessa universidade, especialmente os que não são da licenciatura, não possuem formação pedagógica, portanto, a análise documental passa também pela formação inicial. Desse modo, qual seria a formação continuada para dar conta de formações tão distintas, com perfis de profissionais tão diversificados?

Numa busca no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017, da universidade comunitária pesquisada, pode-se encontrar 18 vezes o termo *formação continuada*. Dentre as menções nas situações de inclusão, avaliação e EAD, destacou-se quatro momentos: 2.6 Perfil dos professores; 4.1.6 Valorização Docente; 4.15 Política de desenvolvimento humano; 6.2 Programas especiais de formação pedagógica.

Quanto ao Perfil dos professores o PDI destaca que o professor deve ser “Comprometido com a sua formação continuada” (UNESC, 2012, p.34), e no caso de nos reportarmos aos profissionais que ingressam para ser professor e ensinar o que aprenderam em suas formações iniciais, pensamos: “Qual o significado do papel do professor para esses ingressantes? Que tipo de formação continuada almejam? Irão para a área técnica ou pedagógica quando optam por uma formação continuada?”

De acordo com Cunha (2013, p. 4), “[...] a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores.” Desse modo, os programas de formação instituídos na IES tornam-se protagonista, demandando conhecimento

tanto dos interesses dos professores, quanto das exigências internas e externas, reforçando que “[...] os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação”. (CUNHA, 2013, p. 4). E nesse sentido, o PDI da universidade destaca no item sobre a Valorização Docente “Incentivo à qualificação, por meio de programas de formação” (UNESC, 2012, p. 48), onde pode-se interpretar que o incentivo à qualificação dos professores passa pelos programas oferecidos pela instituição.

Tendo em vista a relevância dos programas de formação da universidade, há que se questionar sobre as concepções que estão por trás das formações oferecidas. Cunha (2013) faz uma reflexão interessante, que nos é cara em relação a esta pesquisa, pois afirma que não há neutralidade, pois “[...] O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” (CUNHA, 2013, p.4). Como essa pesquisa compreende um tempo de análise das formações, determinado – de 1998 a 2006, pode-se compreender também os tempos e os lugares que os sujeitos propositores das formações se encontravam.

As rupturas necessárias para uma formação universitária demandam esforços de ordem “[...] epistemológicas, culturais e políticas” (CUNHA, 2013, p.11), que ao longo da história brasileira se mostram influenciadas pelas ideias de produtividade, desenvolvimento de aptidões, competências, de natureza comportamentalista, lógica positivista, neoliberalismo, entre outras, não necessariamente nessa ordem. As propostas curriculares que circundaram essa trajetória histórica têm suas bases teóricas na maioria das vezes importadas, desconsiderando as singularidades de cada IES.

No campo das potencialidades da formação continuada universitária, Cunha (2008) analisa da perspectiva de espaço, lugar e território, que provoca para a reflexão teórica sobre os formatos e

significados dos formatos da formação. As ações institucionais nesse contexto, como já se destacou, são essenciais para qualificar e envolver os professores da universidade.

A universidade no atual contexto requer atender não apenas a realidade da globalização da economia, mas principalmente as mudanças que ocorrem constantemente no mundo do trabalho, que demanda por docentes com competências profissionais que levem em conta aspectos cognitivos, físicos e emocionais de seus alunos. (CARPIM, 2014, p.73)

O exercício da docência universitária se constitui de um processo amplo e que requer conhecimentos específicos nos processos que envolvem o ensino e dessa forma, segundo Carpim (2014, p. 73) “[...] promover a conexão entre os conceitos apresentados em sala de aula e a sua prática pedagógica [...]”, é um dos desafios da docência. A autora reflete sobre o dialogismo e a construção de saberes de maneira colaborativa, o que provoca a reflexão sobre as identidades dos professores universitários e seus saberes didáticos e pedagógicos. Tardif (2014), considera além das identidades dos professores, a heterogeneidade dos alunos, que para o professor sem formação pedagógica, é um problema, lidar com o ensino de pessoas tão diferentes suscita formação continuada onde,

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (TARDIF, 2014, p. 132)

A nossa questão inicial sobre a contribuição da formação continuada e o desenvolvimento profissional do docente perpassa então pelas concepções de formação; pelos sujeitos que estão por trás das propostas formativas; pelo conhecimento dos docentes que fazem parte do quadro; e por uma avaliação crítica dos resultados das

formações, que é objeto dessa pesquisa. Não podemos entender a formação em que se objetivava transformar a prática dos professores com uma palestra ou minicurso:

Para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que se requer tempo (o curto prazo não é válido) e uma base sólida (a total incerteza é má conselheira); que esse processo tem altos e baixos (não é linear e uniforme) e deve se adaptar à realidade do professorado (contextos, etapas, níveis, disciplinas etc.). Além disso, exige um período experiencial de apropriação e a integração das próprias vivências pessoais. (IMBERNÓN, 2016, p. 144-145)

Ainda há um vasto campo a percorrer, ou vastos campos, estes que compreendem as políticas públicas, os currículos, as propostas institucionais, entre outras. Porém, destaca-se aqui a urgência de formar quem forma, de se constituir políticas e programas de formação na IES, que levem em consideração a escuta, para que os conhecimentos prévios sejam redimensionados e coletivamente se produza a formação continuada. Desse modo, as universidades terão possibilidades mais amplas para consolidar seu projeto acadêmico institucional.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS DADOS

O estudo se inspirou nos pressupostos da abordagem qualitativa que se utiliza da análise documental dos relatórios das diferentes edições do programa de formação continuada. Se buscou nos relatórios identificar a concepção de formação continuada bem como as principais temáticas tratadas nas duas últimas décadas e as modalidades de formação sejam elas conferências, minicursos, ou outras atividades formativas. A possível limitação da pesquisa recaiu sobre a dificuldade de acesso aos documentos institucionais de todas as edições do Programa de formação continuada dos Docentes da

UNESCO. Levando em consideração essas dificuldades optou-se por redefinir como tempo de análise o período de 1998 a 2006.

Os dados coletados nos relatórios institucionais foram organizados em dois blocos de análise. No primeiro bloco se buscou contextualizar o programa de formação de professores e no segundo bloco a representação na forma de quadro dos principais temas utilizados na formação dos professores.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES - 1998 – 2006

A formação continuada nos contextos universitários se constitui como uma das estratégias de formação de professores para a educação superior. Se as universidades almejam a consolidação de um projeto acadêmico de excelência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, há então a necessidade de se prospectar o desenvolvimento profissional de seus professores a partir de um programa de formação continuada. Quando se fala da formação continuada de professores se entende que as oportunidades de formação oferecidas devem ser pensadas de modo mais orgânica a partir da escuta das necessidades dos docentes, da avaliação institucional e do projeto acadêmico que se pretende materializar.

A Formação Continuada visa “garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, interagindo com o corpo docente no sentido de construir uma proposta teórico-metodológica que possibilite a reflexão sobre os conhecimentos existentes e a construção de novos, integrando teoria e prática.” (UNESCO, 2006, p. 1). Neste sentido, intenciona-se com a formação continuada a construção de espaços de reflexão teórico-metodológica tomando como base a própria prática dos

professores universitários. Nos parece que a prática é o lugar de onde emerge os temas da formação de professores. Aqui se observa que o propósito da formação continuada se coloca na esteira do processo ensino aprendizagem sem mencionar as dimensões da pesquisa e da extensão, pilares essenciais que sustentam a universidade.

De acordo com o PPP da universidade pesquisada, a concepção de docência se materializa na compreensão do professor universitário como profissional que desenvolve a competência técnica e que se compromete com a instituição e com o processo de ensino-aprendizagem que desenvolve no curso que licencia. Enfatiza-se que a docência se constitui na relação pedagógica entre os docentes e os discentes, de modo com que sejam propiciadas situações significativas de aprendizagem, por meio de do diálogo e do respeito entre os diferentes conhecimentos para que se produza a transformação social. A concepção de docência está relacionada com a promoção da formação humana e acadêmica, ou seja, da ação investigativa, realizada por meio de pesquisas e atividades de extensão, de modo com que instiga nos acadêmicos o desejo e a curiosidade científica sob um olhar crítico.

Os temas de formação são planejados a partir do Projeto Político Pedagógico. Além disso, os temas são também ensejados pela análise dos relatórios de avaliação institucional que apontam na perspectiva dos estudantes e de seus professores fragilidades nos processos de ensino e aprendizagem. Inicialmente o programa foi estruturado em: “a) conferências no início de cada semestre com professores de outras universidades; b) palestras e minicursos com professores da UNESC no decorrer do ano letivo e recesso escolar.” (UNESC, 2006, p.12).

Posteriormente, o programa passou a ser organizado em três modalidades: *Programa de Formação Continuada Geral (PFCG)*, realizado no início de cada semestre e destinado aos professores e gestores da universidade; *Programa de Formação Continuada de*

Coordenadores Curso (PFCC), efetivado para os coordenadores dos cursos e coordenadores adjuntos, a fim de discutir acerca da gestão do PPP de seu curso; e, *Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-Contratados (PFCRC)*, direcionado aos professores recém-contratados. Por fim, foi inserida uma nova modalidade de formação chamada de *Programa de Formação Continuada Pontual (PFCP)*, cujo intento era propor formação para o atendimento de necessidades específicas de determinados professores.

Nessa pesquisa optou-se pela análise do Programa de Formação Continuada Geral por ser a modalidade de formação que atinge um maior número de professores universitários. Cabe destacar que inicialmente se utilizava apenas encontros presenciais e com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação, passou-se a utilizar também encontros não presenciais com o apoio do ambiente virtual de aprendizagem.

OS TEMAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Quanto aos temas da formação de professores, o relatório institucional enfatiza que eles emergem inicialmente do Projeto Político-Pedagógico e dos Relatórios de Avaliação Institucional. Entretanto, há que se considerar que em diferentes momentos históricos as políticas educacionais vão dando contornos a organização das instituições de educação superior, o que acaba por lhes exigir encaminhamentos internos para atenderem a legislação e os mecanismos de avaliação externa. Assim, é possível perceber no período de formação analisado indícios dessas influências externas na formação continuada de professores universitários.

O quadro abaixo sintetiza os principais temas da formação de professores no período de 1998 a 2006. A série vai até o ano de 2006 por conta da dificuldade de encontrar os registros das atividades de formação de professores posterior a 2006. Essa constatação da falta de registro é também observada por outros pesquisadores que apontam a falta da cultura do registro. No caso da instituição analisada, o ano de 2006 se constituiu uma Reforma Acadêmico-Administrativa que extinguiu a Diretoria de Graduação, órgão que tinha a responsabilidade pela formação continuada e assessoria pedagógica dos docentes. Embora essa atribuição tenha sido transferida para outro órgão, se constituiu aí um período em que não houve registro das atividades de formação.

Quadro I - Síntese de temas da formação continuada - 1998 -2006

Ano	Principais Eixos/Temas
1998	O Ensino de Graduação
1999	Práticas Pedagógicas do Professor Universitário e o uso das Novas Tecnologias
2000	Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais Universidade e sua função Práticas Pedagógicas do Professor Universitário e o uso das Novas Tecnologias
2001	Práticas Pedagógicas do Professor Universitário Pesquisa e escrita acadêmica Extensão Universitária e Avaliação no Ensino Superior
2002	Projeto Político Pedagógico – PPP e as Diretrizes Curriculares
2003	Avaliação no Ensino Superior Profissionalização dos docentes Papel da Universidade Práticas Pedagógicas do Professor Universitário e o uso das Novas Tecnologias

2004	Indissociabilidade: Ensino, Pesquisa e Extensão Ética e disciplina no Ensino Superior Pedagogia Universitária Projeto Político Pedagógico – PPP Perfil ideal dos docentes Reforma Universitária Práticas Pedagógicas do Professor Universitário e o uso das Novas Tecnologias Avaliação no Ensino Superior
2005	Relações de Poder no Ensino Superior: autonomia, autoridade e autoria Pesquisa como princípio metodológico Práticas Pedagógicas do Professor Universitário e o uso das Novas Tecnologias Formação sobre o Ambiente Virtual Relatos de Experiências dos Docentes
2006	Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais Práticas Pedagógicas do Professor Universitário e o uso das Novas Tecnologias Formação sobre o Ambiente Virtual Diferenças, desigualdades e inclusão no Ensino Superior Formação sobre Libras

Fonte: Dados de Pesquisa / 2018

A análise preliminar do quadro indica que há uma grande variedade de temas trabalhados nas diferentes edições do programa de formação continuada. Destaca-se a preocupação da instituição com a dimensão pedagógica da docência que se manifesta nos temas Práticas Pedagógicas do Professor Universitário e o uso das Novas Tecnologias e a avaliação na educação superior.

A partir da leitura do quadro I optou-se por organizar um segundo quadro agrupando os temas por proximidade para apontar possíveis blocos de análise. O agrupamento dos temas originou três blocos de análise: a prática pedagógica, a universidade e suas dimensões acadêmicas e a formação do professor universitário.

Quadro II – Síntese dos temas da formação continuada por blocos

Bloco	Agrupamento de temas por afinidade
Bloco I – A prática pedagógica	Práticas Pedagógicas do Professor Universitário e o uso das Novas Tecnologias - 1999, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006 Avaliação na educação superior - 2001, 2002, 2003, 2004 Ética e disciplina no ensino superior: autonomia, autoridade e autoria - 2005 Diferenças, desigualdades e inclusão no ensino superior - 2006 Formação em Libras – 2006
Bloco II – A universidade e suas dimensões acadêmicas	A universidade e sua função - 2000, 2003 O ensino de graduação -1999 Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão – 2004 Reforma universitária - 2004 Extensão Universitária – 2002 Pesquisa e escrita acadêmica – 2001 Pesquisa como princípio metodológico – 2005 Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais – 2000 e 2006.
Bloco III – A formação do professor universitário	Profissionalização dos docentes – 2003 Pedagogia Universitária – 2004 Elaboração coletiva do perfil dos docentes para o PPP - 2004 Relato de experiências - 2005

Fonte: Dados de Pesquisa / 2018

Esse quadro permite visualizar que os temas da formação continuada inicialmente voltados para o “diminuição dos saberes pedagógicos” foram sendo ampliados com temáticas que agregam as dimensões da pesquisa e da extensão.

No primeiro bloco intitulado do “A prática pedagógica” é possível perceber a ênfase da formação de professores nas práticas pedagógicas uma vez que conforme o relatório da avaliação institucional apontava fragilidades dos professores na condução do processo ensino-aprendizagem. Destaca-se também a temática avaliação, pois em 2001 iniciou o processo de reflexão para modificar a proposta de avaliação no ensino de graduação. Nos anos de 2005 e 2006 teve início na formação continuada as temáticas de Libras e Educação Inclusiva

ensejadas pelas legislações criadas pelo governo federal, dentre as quais, a necessidade de colocar em todos os cursos de licenciatura a disciplina de Libras em caráter obrigatório e em caráter optativo nos demais cursos de graduação.

O segundo bloco “A universidade e suas diensões acadêmicas”, a ênfase recai sobre a universidade e suas atividades acadêmicas. Chama atenção a discussão sobre Reforma Universitária que na época estava em pauta no Ministério da Educação - MEC e o destaque a dimensão do ensino representada pelos temas o ensino de graduação em 1999 e a pesquisa como princípio metodológico em 2005. O PPP e as diretrizes curriculares também se destacam principalmente pela necessidade da instituição ter um projeto acadêmico e pela construção e implementação das diretrizes curriculares dos diversos cursos de graduação encaminhadas pelo MEC.

No último bloco “A formação do professor universitário”, as discussões empreendidas na formação continuada colocam em evidência o professor universitário e sua formação. Destacam-se as temáticas profissionalização docente e a Pedagogia Universitária respectivamente nos anos de 2003 e 2004 e a utilização do relato de experiência como estratégia de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apontou o programa de formação continuada como uma das estratégias adotadas por uma universidade comunitária catarinense para promover o desenvolvimento profissional de seus docentes. A leitura dos teóricos da Pedagogia Universitária e da formação de professores contribui para ampliar o olhar e o cotejamento dos dados coletados nos relatórios de formação continuada da instituição investigada.

Um dos pontos de convergência com outras pesquisas desenvolvidas no âmbito da Pedagogia Universitária é a falta de registro por parte das instituições de educação superior. Intencionava-se inicialmente ter uma série histórica maior para a análise, mas a falta de registro nos obrigou a reduzir a série histórica no período de 1998 a 2006.

Na análise dos relatórios sobre a formação continuada, produzidos pela universidade investigada, foi possível perceber uma diversidade de temas que se entrelaçam não em uma perspectiva linear, mas uma trajetória de formação marcada por recuos, avanços que se manifestam fortemente na leitura dos documentos. É possível perceber a preocupação inicial da instituição com a prática pedagógica do professor e com o uso das novas tecnologias e o ambiente virtual de aprendizagem, mas que foi sendo ampliada com outras discussões que se entrelaçam a formação do professor universitário como a universidade, suas dimensões acadêmicas, o projeto político-pedagógico, as diretrizes curriculares e a educação inclusiva. Manifesta-se, portanto, uma caminhada que se constitui no diálogo e na abertura para a consolidação de uma Pedagogia Universitária.

REFERÊNCIAS

- CARPIM, L. Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). *Formação de professores: teoria e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação de docentes universitários. *Revista Educação Unisinos*, 12(3):182-186, setembro/dezembro 2008. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>>. Acesso em 04 Jun 2018.
- CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa. *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: Reconhecendo experiências em universidades Ibero-Americanas*. Ediunesc, Criciúma, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da; O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Revista Educação e Pesquisa*, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em 04 set. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, nº 8, jan/abr/ 2009. Disponível em: < http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf> . Acesso em 04 Jun 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: < http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf> . Acesso em 04 Jun 2018.

UNESC. *Plano de Desenvolvimento Institucional da Unesc*. Criciúma, 2012.

UNESC. *Projeto Político-Pedagógico*. Criciúma, 2000.

UNESC. *Relatório da formação continuada dos docentes da Unesc*. Criciúma, 2006



4

Caroline Fenali Fernandes
Ricardo Luiz de Bittencourt

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENTES NAS PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO PERÍODO DE 2007 A 2017

O desenvolvimento deste trabalho originou-se no Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores, criado em 2014 na Universidade do Extremo Sul Catarinense/Unesc. Neste período, o grupo aprovou três projetos nos editais do Pibic/Unesc, sendo: um em 2016, 2017 e 2018. Em ambos os editais, foram desenvolvidos estudos e pesquisas acerca da formação de professores, objeto de estudo do grupo. O conjunto de experiências e as reflexões acerca da formação docente desenvolvidas durante as pesquisas encaminharam para a construção deste trabalho, aprovado no Edital Pibic/Unesc em 2018, acerca da Pedagogia Universitária e das concepções de formação continuada presentes nas práticas de desenvolvimento profissional de professores universitários.

Com base nos estudos realizados junto ao grupo de pesquisa, pode-se perceber que a educação superior tem se expandido velozmente nos últimos anos no Brasil para responder à tendência mundial e universitarizar as profissões. Essa expansão se deu pela ampliação de universidades e institutos federais e, também, em instituições de caráter privado. Contudo, a educação superior brasileira ainda precisa enfrentar uma questão fundamental que é a formação de professores universitários.

Deste modo, a pesquisa tem como objetivo analisar as concepções de formação continuada presentes nas práticas de desenvolvimento profissional de professores universitários. Busca-se por meio dos objetivos específicos, compreender os elementos que norteiam a pedagogia universitária, caracterizar as concepções de formação continuada para a docência universitária; conhecer o Programa de Formação Continuada desenvolvido na Unesc; mapear as principais temáticas trabalhadas no programa de formação continuada entre 2007 a 2017; e, analisar as contribuições da concepção de formação continuada para a docência universitária.

Este capítulo é subdividido em seis seções. Inicialmente, apresenta-se a introdução, depois são realizadas algumas reflexões acerca da Pedagogia Universitária com base em Pérez Gómez (1998), Garcia (1999), Cunha (2008), Nóvoa (2012) e Couto (2015). Na terceira seção, aborda-se sobre as concepções de formação continuada do professor universitário e desenvolvimento profissional, tendo por base teórica Nóvoa (1992), Pérez Gómez (1998), Volpato (2010) e Cunha (2016). A quarta seção demonstra a metodologia e os resultados através da análise textual discursiva e documental a partir dos relatórios das diferentes edições do programa de formação continuada, bem como: temas, metodologias, formatos e concepções. Na quinta seção as discussões finais acerca da pesquisa e as referências.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A educação superior tem se expandido nos últimos anos no Brasil a fim de responder as demandas mundiais. Essa grande expansão se deu pela ampliação de universidades federais e privadas e, também, por meio da abertura de pólos de educação à distância. Neste segmento, considera-se a educação a distância como uma estratégia de expansão do ensino superior.

Neste contexto de mudanças Nóvoa (2012) coloca que a universidade se alterou nos últimos 30 anos e, de certo modo, mudou o panorama do espaço universitário no Brasil e no mundo. Para atender o grande número de alunos que ingressam nas universidades, a educação superior brasileira precisa enfrentar uma questão fundamental que é a formação de professores universitários. Enquanto na educação básica se exige curso de licenciatura na área para atuar como professor – na educação superior não há um curso obrigatório específico para exercer a atividade docente. Muitos bacharéis são

desafiados a se constituírem como professores universitários sem um preparo pedagógico para exercer tal atividade profissional.

Garcia (1999) coloca que as funções que têm sido atribuídas ao professor universitário são as de docência e investigação. Isso não significa que o professor universitário não possa atuar em outros setores da instituição, mas que essas duas funções são as que mais demandam tempo na atividade docente. O autor postula que essa função não se deve limitar à atividade docente, mas deve incluir outros contextos que viabiliza aquilo que vai ser ensinado, bem como os objetivos e a intencionalidade das atividades. O autor supõe que o professor deve desenvolver um conjunto de atividades que assegurem a aprendizagem dos alunos.

Couto (2005) expressa que a didática tem um valor significativo para a Pedagogia Universitária. Deste modo, a autora coloca que o docente universitário precisa focar em alguns pontos, sendo eles: “a proposta pedagógica de sua instituição e curso, o conhecimento específico de sua disciplina, o conhecimento de metodologias e técnicas e o perfil de seus alunos.” (COUTO, 2015, p. 186).

Perante esta colocação, o professor universitário deve ater-se a uma singularidade que compreende a proposta pedagógica, de modo com que não foque apenas em uma de suas funções – docência ou investigação – mas que venha a desenvolver habilidades em diversas áreas do conhecimento, em prol da qualidade do ensino. Se o perfil dos alunos for focado sob o ponto de vista da perspectiva positivista, como que tem sido instalado nos cursos de formação desde 1970, pode levar a uma aprendizagem não significativa. Porém, se for analisada a partir do contexto histórico e na perspectiva de reconstrução social, torna-se, segundo Pérez Gómez (1998), uma aprendizagem significativa, uma vez que o professor avalia o processo de ensino e faz uma reflexão crítica de sua ação educativa.

Em conformidade, Garcia (1999) coloca que paralelo ao ensino, os professores universitários também investigam. Conforme o Art. 66, da Lei nº 9.394/96 “a formação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996). Esse dispositivo legal fomenta o desejo das universidades em ter profissionais especializados em nível de pós-graduação, como Mestrado e Doutorado. Porém, isso pode contribuir para que os profissionais que iniciam a sua atividade docente nas universidades possam ter uma excelente formação para a pesquisa e muitas dificuldades para fazer o ensino. Por meio da investigação:

[...] os professores universitários aprofundam o conhecimento específico da sua área específica de estudo. [...] isso repercute-se no facto [sic] de os próprios alunos, como futuros profissionais, se familiarizarem com os problemas e perspectivas da actualidade [sic], rigor e veracidade da disciplina objecto [sic] de estudo. (GARCIA, 1999, p. 244).

De acordo com esse raciocínio, o autor explana que as relações entre investigação e docência devem estar imbricadas durante a produção de conhecimentos. Nessa perspectiva, Cunha (2008) apresenta a dimensão de formação em duas direções importantes: a primeira, mais institucionalizada, voltada para a pesquisa, ou seja, a pós-graduação *strictu sensu*, como apresenta o Art. 66 da Lei nº 9.394/96 e, na segunda direção, que a autora aponta como menos legitimada, a formação voltada à docência.

Na primeira direção, a autora explica que, através da pesquisa o sujeito está mais apto para produzir novos conhecimentos. No segundo ponto, ao que diz respeito à docência, Cunha (2008) coloca que as universidades a coloca de modo assistêmico, ou seja, em temas pontuais, por meio da educação continuada. Contudo, o que se percebe, em diferentes perspectivas é que existe um distanciamento entre a docência e a investigação nas Instituições de Ensino Superior – IES. Nessa conjuntura, Pérez Gómez (1998) explica que:

[...] não pode reduzir-se à produção de conhecimento para incrementar o corpo teórico do saber pedagógico. [...] o objetivo da investigação educativa não pode ser somente a produção de conhecimento generalizável, já que sua aplicação será sempre limitada e mediada, como o aperfeiçoamento dos que participam concretamente em cada situação [...] a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 101).

Assim sendo, Pérez Gómez (1998) aponta que a intencionalidade e o sentido da investigação devem transpor o vazio que existe entre a teoria e a prática, a fim de que a pesquisa e o ensino devam estar imbricados. Nóvoa (2012) enfatiza que essa dissociação existente entre a docência e a investigação, como um perigo para a pedagogia de modo que essa separação artificial possa levar a duas identidades profissionais, constituídas por “identidade pedagógica, e uma identidade que se constituiria como uma identidade científica e como investigador.” (NÓVOA, 2012, p. 6).

Essa dissociação existente entre investigação e docência é levantado nos estudos realizados por Garcia (1999), Nóvoa (2012) e por Cunha (2008). Garcia (1999, p. 244) coloca que esse divórcio “pode ocasionar consequências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem.” Uma das questões que emergem dessa problemática enfrentada por muitas universidades é a criação de Núcleos de Pedagogia Universitária que fomentam a formação continuada dos professores da educação superior.

Segundo Cunha (2008) a universidade é identificada como um espaço de formação continuada. Ao tratar-se do termo espaço, a autora o conceitua como o ambiente físico que pode propiciar a formação docente. A autora diferencia os termos de espaço e de lugar, dizendo que o espaço é voltado mais para a dimensão física que proporciona o estudo. Quando a autora trata de lugar, coloca-o como a transformação desse espaço para lugar, a partir das significações

que os professores atribuem do processo de formação. Assim, Cunha (2008, p. 184) coloca que:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperança e possibilidades. [...] a universidade como espaço de formação pode ou não transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço por pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição.

Sob este ponto de vista, o espaço da universidade se constitui como lugar de formação continuada dos docentes, quando estes se sentem parte daquele lugar. Ou seja, quando atribuem sentido e significados que legitimam essa condição. Ainda, Cunha (2008) coloca que a universidade ocupa o lugar da formação, “quando os sujeitos que desse processo se beneficiam incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte desse lugar.” (CUNHA, 2008, p. 185). As experiências vivenciadas no lugar de formação, segundo a autora, fazem com que os docentes sintam a universidade como o seu lugar, ainda que não a habitem.

A universidade além de ser considerada um espaço-lugar de formação, ainda pode ser transformada em território. Cunha (2008, p. 186) explica que o termo acerca dos territórios, sob o ponto de vista conceitual, “são percebidos por indicadores que incluem aporte legal e institucional que sustentam as propostas e programas de formação.” Deste modo, o lugar torna-se um território quando “se explicitam os valores e dispositivos de poder a quem atribui significados.” (CUNHA, 2008, p. 185). Em vista disso, o território decorre do tempo de ocupação, pois, segundo a autora, é isso que revela a intensidade de sua institucionalização e o reconhecimento das ações formativas através da participação efetiva e significativa dos docentes em seu desenvolvimento profissional.

Assim é possível vislumbrar o fortalecimento do campo da Pedagogia Universitária que integra essas duas estratégias de desenvolvimento profissional – docência e investigação – tão essenciais para consolidar um projeto acadêmico de excelência.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

No contexto histórico da formação de professores no Brasil as concepções de formação até meados da década de 80 eram voltadas para uma visão positivista da educação. Volpato (2010) postula que a partir de 1980 houve uma abertura política que possibilitou um olhar mais crítico acerca da formação docente. Pérez Gómez (1998) apresenta algumas dessas perspectivas, denominando-as, como:

[...] perspectiva tradicional que concebe o ensino como uma atividade artesanal, e o professor/a, como um artesão. [...] perspectiva técnica que concebe o ensino como uma ciência aplicada, e o docente, como um técnico. [...] perspectiva radical que concebe o ensino como uma atividade crítica e o docente, como profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 353).

Na perspectiva tradicional e técnica o professor é visto como um técnico, ou seja, apenas um transmissor dos conhecimentos aplicados na sala de aula com a ausência de uma reflexão crítica da sua prática pedagógica. A perspectiva intitulada radical, foi colocada desse modo devido à ação da reflexão do docente sobre a sua prática. Até então, essa perspectiva esteve presente apenas em experimentos e na teoria, de modo que não tenha sido aplicada aos programas de formação docente.

Neste contexto, Pérez Gómez (1998) apresenta que essas perspectivas estiveram em constantes conflitos nos programas de formação de professores. Ainda, o autor as distingue quatro perspectivas básicas e, estabelece dentro delas as correntes e enfoques que enriquecem suas posições. O autor apresenta quatro perspectivas básicas: perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social.

As perspectivas levantadas por Pérez Gómez (1998) mostram características que envolvem os saberes profissionais docentes e as concepções de formação que são constituídas pelos professores universitários. Neste sentido, Cunha (2016) afirma que se faz necessário compreender os impasses que favorecem as práticas pedagógicas dos professores como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação desenvolvida pelos docentes. Para isso, a autora aponta alguns elementos de inovação na educação superior que impacta a prática pedagógica e os saberes da docência.

A autora traz a análise das experiências inovadoras realizadas em seus estudos em diversos cursos de graduação e as coloca em algumas categorias. A primeira categoria, que demonstra inovações na prática de desenvolvimento profissional, é a *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender*. Para a autora, essa ruptura significa “compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna.” (CUNHA, 2016, p. 97). Nessa significação, a ruptura do método de ensino alicerçado nos pressupostos positivistas reconhece as outras formas de ensinar e aprender, que valoriza as interações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Outra categoria que envolve as experiências inovadoras apontadas por Cunha (2016) é a *gestão participativa*. Deste modo, valoriza-se a colaboração e as ideias do grupo, pois “a gestão

participativa requer atitudes reflexivas perante o conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para lidar com a complexidade.” (2016, p. 98). A partir da participação do grupo, surgem colocações acerca da metodologia, avaliação que compreendem a prática do professor que podem ajudá-lo a refletir sobre as atitudes que desenvolve na ação pedagógica.

Cunha (2016) coloca a *reconfiguração dos saberes* como uma categoria-chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, pois está ligada a quebra existente entre a dualidade. A autora apresenta que, “o que o paradigma emergente propõe se aproxima da compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes do saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza”. (CUNHA, 2016, p. 98).

Para a autora, a prática de inovação que tem sido mais presente na prática pedagógica dos professores é a *reorganização da relação teoria/prática*. É a partir dessa reorganização, nessa ruptura epistemológica que supervaloriza a teoria, pode-se perceber que “a prática social é condição de problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva, a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte” (CUNHA, 2016, p. 98). A autora coloca que compreender as relações teórico-práticas ou práticas/teóricas se consiste num eixo importante de inovação nas práticas de formação de professores.

Por fim, Cunha (2016) postula a *mediação* e o *protagonismo* como importantes condições para uma aprendizagem significativa. Segundo a autora, a mediação rompe com as questões pragmáticas porque assume a condição de inclusão das relações socioafetivas, que tenciona junto ao protagonismo, uma aprendizagem significativa. É através do protagonismo, que “reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo

em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens." (CUNHA, 2016, p. 99)

Pode-se elencar as experiências inovadoras tão bem colocadas pela autora como chave importante para os programas de formação continuada dos docentes universitários que visam o desenvolvimento profissional. Parafraseando Pérez Gómez (1998), a prática profissional docente,

[...] é considerada como uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica. É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a *compreensão* dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria *compreensão*. (p. 379). (Grifo do autor).

Sendo assim, a partir da prática profissional autônoma e intelectual o professor desenvolve uma experimentação sobre o ensinar e o aprender. Quando o autor coloca que o docente aprende a ensinar e ensina porque aprende, percebe-se que existe a compreensão do profissional sobre a sua ação pedagógica. Assim, há a reflexão crítica acerca dos conteúdos, metodologias, tipos de avaliação, objetivos acerca do currículo que o professor desenvolve no espaço em que o ensino acontece. Ainda, por meio da reflexão sobre a ação pedagógica o professor pode buscar possibilidades e participar de programas de formação continuada para aperfeiçoar a sua prática de ensino. Em conformidade, Nóvoa (1992, p.16) coloca que:

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Contudo, Nóvoa (1992) expressa que a formação, por meio da reflexão pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores num contexto de autonomia e coloque o professor, como protagonista no que tange à implementação de políticas educativas.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa pesquisa visa analisar as concepções de formação continuada presentes nas práticas de desenvolvimento profissional de professores universitários, dentro do Programa de Formação Continuada da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc. A pesquisa se orienta sob os pressupostos da abordagem qualitativa e utiliza a análise documental como instrumento de coleta de dados. Para analisar os dados optou-se pela metodologia da análise textual discursiva. Sobre a pesquisa qualitativa, Moraes (2003) explica que este tipo de estudo:

[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p. 191).

Desta forma, a abordagem qualitativa intenciona a compreensão dos fenômenos que são investigados pelo pesquisador através de uma análise criteriosa acerca dos dados da pesquisa. A análise documental e a análise textual discursiva foi realizada partir dos relatórios do Programa de Formação Continuada da universidade pesquisada. Segundo Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118) a análise textual discursiva, é descrita como:

[...] um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades

oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise.

Dessa forma, os autores colocam que através da análise textual discursiva, o pesquisador seleciona categorias de análise separadas em unidades de significado atribuídas pelo autor. Essas unidades são construídas a partir da interlocução empírica, teórica e das interpretações realizadas pelo autor a partir dos dados analisados sob a luz do referencial teórico. Nessa sessão serão apresentados os dados analisados nos relatórios do Programa de Formação Continuada Docente da Unesc entre os anos de 2007 a 2017. Buscou-se identificar como se deu o surgimento, quais as concepções de formação constituídas pela universidade, as metodologias adotadas, as principais temáticas, formatos e como é organizado. Ainda, buscou-se analisar os períodos de oferta da formação continuada dos professores universitários e de onde emergem os temas que são mediados no programa.

A metodologia da pesquisa foi baseada na análise textual discursiva, que se divide em três etapas. De acordo com Moraes (2003), o primeiro processo é acerca da desmontagem dos textos, em que são fragmentados para examinar o material em partes e os seus detalhes para que se tenha uma unificação. A segunda etapa compreende o estabelecimento de relações, denominado como um processo de categorização que implica em construir relações entre as unidades de modo com que se classifiquem os elementos e reuni-los em uma construção textual mais complexa a partir dos elementos

de significações próximos. A terceira e última etapa da análise textual apresentada por Moraes (2003) é denominada como a captação de um novo emergente. Junto das etapas anteriores apresentadas pelo autor, pode-se chegar a uma compreensão renovada do todo, ou seja, de toda a pesquisa.

Os dados coletados nos relatórios foram organizados em três blocos de análise. O primeiro bloco discute porque fazer formação continuada, apresenta as concepções de educação, avaliação e docência que compreendem o Programa de Formação Continuada Docente da universidade pesquisada. No segundo bloco visa apresentar o Programa de Formação Continuada Docente, bem como, delimitar seu objetivo e as modalidades de formação. No último, apresenta-se de onde emergem os temas da formação e a metodologia utilizada na mediação da formação entre 2007 e 2017.

FORMAÇÃO CONTINUADA: POR QUE FAZER?

Investir na formação dos docentes universitários é, também, investir na qualidade do ensino da instituição. Volpato (2010) coloca que nos resultados dos processos de Avaliação Institucional, iniciado a partir de 1990 por muitas universidades do Brasil, os alunos apontaram a falta de didática de muitos professores como uma problemática na qualidade do ensino. Entende-se que muitos profissionais sabem muito sobre a área específica e a pesquisa, mas, ao lecionarem possuem dificuldades no ensino, ou seja, na área pedagógica.

É neste sentido que Volpato (2010) coloca que os saberes dos profissionais estão condicionados à história pessoal e social que presenciaram, de modo com que a prática docente pode ser constituída por reflexos familiares ou a partir dos exemplos de professores que

marcaram a formação inicial. Ainda, o autor menciona que parece ser importante destacar que ao assumir uma sala de aula, o professor precisa compreender que, “a docência se torna uma profissão que dependerá dos saberes da área profissional de origem, mas também dos saberes próprios à profissão de professor.” (VOLPATO, 2010, p. 23).

Assim, os professores universitários precisam encarar a docência como profissão. Entender a docência como profissão incita que os professores universitários invistam em cursos de formação continuada que favoreçam o seu desenvolvimento profissional docente. Para isso, Nóvoa (1992) coloca que, a formação:

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo [sic] e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos [sic] próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 13). (Grifo nosso).

Assim sendo, as práticas de formação devem proporcionar uma reflexão crítica que possa causar nos professores, um pensamento autônomo que fomente a sua autoformação. Estar em formação, parafraseando Nóvoa (1992) requer investimento pessoal para que se possa construir uma identidade profissional. Ainda, o autor coloca que a formação não é construída apenas por acúmulo de cursos ou técnicas, mas a partir da reflexão crítica que é desenvolvida e pode vir a se (re) construir enquanto profissional docente. A formação requer processos que visam à experimentação de novos saberes e práticas. Deste modo, Nóvoa (1992) coloca que:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente [sic] articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16).

A partir da reflexão crítica acerca da utilização de novos modelos pedagógicos na prática profissional de professores, se faz importante o trabalho com todo corpo docente da instituição, a fim de que se possa trocar experiências e integrar teoria e prática na sala de aula. A universidade, preocupada com a qualidade do ensino, deve investir em programas de formação continuada na instituição.

Neste viés, o Programa de Formação Continuada Docente da Unesc, visa “garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, interagindo com o corpo docente no sentido de construir uma proposta teórico-metodológica que possibilite a reflexão sobre os conhecimentos existentes e a construção de novos, integrando teoria e prática.” (UNESCO, 2006, p. 1). Neste sentido, a formação continuada, é atemporal, ou seja, precisa acompanhar e fazer uma reflexão sobre as novas metodologias que são desenvolvidas ao longo do tempo, a fim de que se possa aprimorar a prática pedagógica dos profissionais e qualificar o ensino.

A formação continuada de professores universitários se consiste em buscar níveis de excelência dos cursos de graduação. Ainda, visa flexibilizar espaços significativos de formação para os profissionais. É por meio dos programas de formação continuada que os professores podem constituir a universidade, como um lugar de formação. Segundo Cunha (2008) a universidade enquanto espaço, torna-se um lugar de formação a partir das experiências e significações que os profissionais atribuem a sua prática profissional, a partir das vivências proporcionadas pela instituição formadora aos seus docentes.

Na medida em que foi organizado o Programa de Formação Continuada Docente, algumas reflexões foram construídas para alcançar possíveis mudanças na avaliação da instituição. A Diretoria de Graduação buscou no Projeto Político Pedagógico da universidade, alguns indicadores considerados fundamentais durante a elaboração do diagnóstico dos cursos. Dentre eles, destaca-se: a qualidade do ensino, concepção de educação, avaliação e docência.

Segundo o relatório de Formação Continuada (2006), a qualidade do ensino é voltada para uma educação integral que contribui para a formação profissional dos acadêmicos, a fim de que possam atuar como agentes transformadores da sociedade que estão inseridos. Quanto à concepção de educação, o documento visa o respeito entre as diferenças, ou seja, busca a inclusão e a valorização dos saberes construídos ao longo do tempo para a construção de novos conhecimentos. Sobre a concepção de avaliação, a instituição aponta-a como processual, diagnóstica, inclusiva e emancipatória.

Quem é o docente da universidade? A universidade compreende o docente como um profissional que possui “competência técnica, comprometido com a Unesc, com seu curso e com o processo ensino-aprendizagem; comprometido com o projeto e missão⁴ da universidade e, conseqüentemente, com os protejo(s) do(s) curso(s) e/ou outros setores.” (UNESCO, 2006). O docente deve ser um cidadão crítico, que participa sempre dos programas de desenvolvimento que é oferecido pela instituição e outras, a fim de que possa incorporar à sua prática, inovações científicas, tecnológicas e culturais.

Segundo o relatório (2006) a docência, ainda engloba as relações com os docentes e os discentes, de modo com que sejam propiciadas situações significativas de aprendizagem, por meio de relações que priorizem o diálogo. A concepção de docência está relacionada ao profissional docente. Em sua integralidade, a docência compreende a promoção da formação humana e acadêmica, ou seja, da ação investigativa.

Os apontamentos acerca da concepção de ensino, avaliação e docência presentes no PPP⁵ da universidade, colocam-na numa perspectiva de formação docente que visa à reflexão na prática e

4 A missão da Unesc consiste em educar por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e sustentabilidade do ambiente de vida.

5 PPP sigla que denomina Projeto Político Pedagógico.

reconstrução social e o enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão. (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Deste modo, coloca-se o professor como um intelectual transformador, pois promove situações de análise reflexiva acerca da ordem social existente.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DA UNESC

O Programa de Formação Continuada surgiu a partir da análise dos resultados apontados nos relatórios de avaliação institucional realizados em 1997 e, divulgados em 1998, que apresentaram fragilidades pedagógicas na instituição. De acordo com o relatório de Sistematização do Programa de Formação Continuada para o corpo docente (1998/1999), o instrumento avaliativo foi aplicado aos discentes que, destes, participaram 1.421. Foi questionado aos alunos quais eram os cinco maiores problemas refletidos dentro da universidade.

Os dados presentes no relatório (1998/1999) apontam que a avaliação realizada pelos alunos contou com 3.660 respostas acerca das problemáticas refletidas dentro da instituição. Das 3.660 respostas, “[...] 693 (19%) se voltaram para questões referentes aos cursos e à qualidade de ensino. Destas, 250 (36%) apontaram a deficiência da qualidade de ensino, principalmente em relação à didática e à qualificação dos professores.” (UNESC, 1998/1999).

Ao perceber que a percentagem voltada para a metodologia de ensino e a qualificação dos docentes foi bastante expressiva, pode-se perceber a urgência em criar um programa de formação para o corpo docente da universidade. Surgiu então, o Programa de Formação Continuada a fim de qualificar o ensino e a formação docente.

Pode-se compreender que a qualidade do ensino é essencial, pois é por meio dele que se concretiza o processo de socialização e de produção de conhecimentos entre docentes e discentes. O relatório (1998/1999) expressa que nenhum docente nasce pronto ou, está pronto e acabado, pois, se faz necessário reconstruir-se constantemente, uma vez que se aumentam as demandas acerca da qualidade ensino. Deste modo, a formação é vista como um processo contínuo que não termina durante a formação inicial, principalmente ao que tange o professor universitário, pois, nem todos tiveram acesso a uma formação científico pedagógica de modo com que compreendam as significações da docência. O Programa de Formação Continuada objetiva em:

[...] propiciar espaço sistemático à reflexão dos professores e coordenadores de cursos sobre suas práticas, promovendo o aperfeiçoamento das suas habilidades técnico-administrativas-pedagógicas de modo a alcançar o enriquecimento das relações humanas e do processo ensino-aprendizagem, com base nos princípios filosóficos e éticos defendidos pela instituição. (UNESCO, 2006, s/p).

Com o objetivo de contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação, o Programa de Formação Continuada se organiza em quatro modalidades de formação continuada específicas que, diferenciam-se por seus objetivos. De acordo com a diretoria de ensino da universidade, as modalidades se subdividem, em: *Programa de Formação Continuada Geral (PFCG)*, *Programa de Formação Continuada dos Coordenadores (PFCC)*, *Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-Contratados (PFCRC)* e, *Programa de Formação Continuada Pontual (PFCP)*. Dentre os programas, todos acontecem mensalmente com a exceção do primeiro, que é ofertado nos períodos de recesso e ao longo do semestre letivo.

O objetivo do *Programa de Formação Continuada Geral* (PFCG) é voltado a todos os professores e gestores da instituição. De acordo como o relatório de formação continuada (2005) esta modalidade proporciona aos docentes uma reflexão sobre os temas gerais voltados à necessidade dos profissionais, que são originados no contexto sócio, político e educacional da universidade.

O *Programa de Formação Continuada dos Coordenadores* (PFCC) é voltado a reflexões dos coordenadores dos cursos sobre o seu engajamento no processo de formação continuada dos professores para a melhoria do ensino e, discutem sobre “qual é o seu papel na melhoria de relações humanas no âmbito dos cursos que administram”. (UNESC, 2006). Ainda, o documento analisado coloca que a programação para a realização dessa formação, é composta por estudos de textos e casos, debates, reflexões entre outras questões.

O *Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-Contratados* (PFCRC), como a própria nomenclatura apresenta, objetiva oferecer auxílio aos professores recém contratados da universidade, oferecendo-lhes um curso com uma carga horária de 80h/a. Visa, então, a familiarização do docente com as diretrizes da instituição, a respeito da missão da universidade e “os pressupostos político-pedagógicos e humanos.” (UNESC, 2006). Deste modo, o Programa de Formação voltado aos professores recém contratados, é aberto para as colocações dos docentes acerca das orientações da universidade para que possam questioná-las e propor ideias para aperfeiçoá-las.

O *Programa de Formação Continuada Pontual* (PFCP) é voltado às necessidades pontuais dos docentes no aspecto didático-pedagógico. O objetivo, segundo o relatório (2006) concentra-se em proporcionar espaços de formação para os docentes, para que, possam então, refletir e (re) significar a sua prática pedagógica. Essa reflexão, segundo o relatório do programa, pode ser realizada a partir

de diálogos que favoreçam a troca de experiências entre os colegas de trabalho e com a assessoria de textos científicos que abarcam os avanços técnico-científicos das respectivas especialidades.

Frente ao desenvolvimento tecnológico a universidade optou por anexar ao Programa de Formação Continuada algumas atividades disponibilizadas no ambiente virtual, em possuem a orientação do Setor de Educação a Distância (SEAD) da Unesc.

TEMAS DE FORMAÇÃO: DE ONDE EMERGEM?

Os temas de formação sistematizados no Programa de Formação Continuada Docente são planejados a partir do PPP que engloba a instituição. Os eixos de formação emergem a partir das avaliações institucionais realizadas por acadêmicos, junto aos coordenadores dos cursos, a fim de que se possam atender as demandas que englobam a prática pedagógica e a avaliação no processo de ensino e aprendizagem. As temáticas desenvolvidas no programa visam qualificar a formação do corpo docente da instituição para que tenha melhorias na qualidade do ensino.

A escolha dos temas, ainda pode ser feita através da avaliação realizada por professores e especialistas que participam do programa de formação e das necessidades que emergem da prática docente. Com base na necessidade assegurada pelos docentes, pode-se promover o aperfeiçoamento das habilidades técnico-administrativo-pedagógicas por meio de práticas inovadoras de ensino.

Cunha (2016) coloca a ideia de práticas inovadoras na formação como uma possibilidade de ruptura paradigmática que compreendem as concepções de formação docente e a prática

pedagógica. A autora explica que a ruptura com a forma tradicional entre ensinar e aprender significa:

[...] compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Nesse sentido, é preciso compreender as origens das práticas pedagógicas e curriculares que predominantemente se instalam na universidade e na escola. (CUNHA, 2016, p. 97).

Deste modo, partir dos temas articulados na formação dos professores, pode-se pensar sobre os impasses da prática pedagógica alicerçado sob o ponto de vista positivista, por exemplo, a partir de uma perspectiva que problematiza as origens das práticas pedagógicas que predominam o currículo institucional. Cunha (2016) orienta que, “compreender os impasses da prática pedagógica como possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação.” (p. 97). Assim sendo, a autora incita que colocar a dúvida e insegurança diante do processo de desenvolvimento dos profissionais, por meio da problematização, significa um importante avanço na ruptura paradigmática da formação docente.

Por meio da análise nos relatórios do Programa de Formação Continuada, foram identificadas as temáticas abordadas durante as edições do programa entre 2007 a 2017. Os temas foram agrupados em dois blocos de análise, organizados por afinidades temáticas, denominados: “Aspectos teóricos metodológicos na formação do professor universitário” e, “Universidade e dimensões acadêmicas”, apontados no Quadro I.

Quadro I – Sistematização dos temas da formação continuada do Programa de Formação Continuada entre 2007 e 2017 por blocos de análise

Blocos	Agrupamentos dos temas
Bloco 1: Aspectos teóricos metodológicos na formação do professor universitário	<p>Libras – 2007</p> <p>Educação Inclusiva – 2007, 2014, 2016</p> <p>Educação a Distância (salas virtuais) – 2007, 2014, 2015, 2017</p> <p>Tecnologias e a qualidade da EAD – 2014</p> <p>Tecnologias e AVA – 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017</p> <p>Lousa digital – 2010, 2011, 2012, 2014, 2017</p> <p>Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior - 2015</p> <p>Uso do Movie Maker – 2016</p> <p>Cultura digital – 2009, 2011</p> <p>Mapa Conceitual – 2016</p> <p>Aplicativo Socriative – 2016</p> <p>Tutoria na EAD – 2014, 2017</p> <p>Prática pedagógica em contextos digitais – 2013, 2015</p> <p>Metodologias ativas – 2015, 2017</p> <p>Oficina sobre diferentes metodologias para o ensino superior – 2011</p> <p>Metodologias utilizadas nos cursos de engenharia – 2011</p> <p>Base Nacional Comum Curricular – 2016</p> <p>Docência Universitária – 2009, 2012, 2013, 2016</p> <p>Educação Superior no Brasil – 2009</p> <p>Prática Pedagógica do Professor Universitário – 2012, 2014, 2015</p> <p>Teorias da aprendizagem – 2017</p> <p>Saberes docentes – 2017</p> <p>Perfil do professor e do aluno universitário – 2009</p> <p>Aprendizagem baseada em equipes TBL – 2016</p> <p>Avaliação no Ensino Superior – 2008, 2010, 2011, 2012, 2017</p> <p>Socialização acerca da avaliação processual no ensino presencial e a distância – 2010</p> <p>Elaboração de projetos de pesquisa e extensão (passo a passo) – 2011</p> <p>Capacitação acesso base de dados e biblioteca virtual – 2012, 2013</p> <p>Pesquisa qualitativa – 2013</p> <p>Estratégias metodológicas para elaboração de trabalho acadêmico científico – 2014</p> <p>Técnica de formatação de trabalhos Acadêmicos – 2014</p> <p>Processo de leitura no Ensino Superior – 2014</p>

<p>Bloco 2: Universidade e dimensões acadêmicas</p>	<p>Ética em pesquisa – 2009 Debate sobre o comitê de ética em pesquisa – 2010 Filosofia no Ensino Superior – 2015 Construção da Cidadania/Formação humana: autonomia dos estudantes – 2016, 2017 Formação da autonomia dos estudantes – 2016 Educação Ambiental – 2014, 2015 Inserção de temáticas relacionadas à África e aos Afrodescendentes nas disciplinas de graduação – 2015 Questões de gênero no Ensino Superior – 2015 Da contra – Indiferença racial – 2017 Motivação e autoestima do professor universitário – 2012 O Ser e a Autoridade do Docente no Ensino Superior – 2015 Inteligência emocional e social docente e os impactos na qualidade do Ensino Superior – 2017 Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação – 2007 Organização, estrutura e princípios norteadores do Processo de ensino e aprendizagem da universidade/Unesc – Reitoria e Pró-Reitoria – 2007 Formação Continuada para professores iniciantes – 2007 Plano Político Pedagógico – 2007 Plano de Ensino – 2012 Currículo e o Ensino Superior – 2016, 2017 Interdisciplinaridade no Ensino Superior – 2014 Inovação e aprendizagem no Ensino Superior – 2014, 2015, 2016 Políticas de Ensino de Graduação e de Pós- Graduação, Pesquisa e Extensão – 2010 Indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão – 2010, 2011, 2013, 2015 Gestão Democrática e Liderança no Ensino Superior – 2017 Liderança e conflitos no ambiente acadêmico - 2017 Avaliação institucional – 2012 Construção de itens para o ENADE – 2016</p>
---	---

Fonte: Dados da pesquisa/2018

No primeiro bloco intitulado: “Aspectos teóricos metodológicos na formação do professor universitário”, englobam-se todos os temas que abarcam as funções do professor universitário, durante as edições do Programa de Formação Continuada para os docentes. Destaca-se que a partir de 2007 foi realizado um trabalho com professores e funcionários da instituição acerca do ensino de Libras em formato

anual, de modo com que a cada dois ou três meses eram realizadas palestras ou minicursos referentes a esta temática. Essa frente se deu devido às novas exigências da sociedade, haja vista que a Lei nº 10.436/02 passou a garantir a Libras como Língua Brasileira de Sinais e, a universidade, precisava estar atenta as mudanças.

Ao olhar para as temáticas abordadas, destaca-se a forte presença das tecnologias, uma vez que a universidade passou por um momento de implantação do ambiente virtual de ensino. Foram anexados à formação dos professores, aspectos práticos, de modo com que se ensinou aos professores como manusear o espaço do ambiente virtual, tal qual o AVA e, ao longo do processo, foram acrescentadas algumas estratégias de recursos tecnológicos para que pudesse vir a auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas.

Dentre os recursos tecnológicos utilizados nas formações, destaca-se uma concepção prática da formação, como apresenta Pérez Gómez (1998), uma vez que envolve procedimentos técnicos e burocráticos que envolvem o fazer, instrumentalizando, assim, a formação. Dentre os recursos, destaca-se: a criação de mapas conceituais, *movie maker*, uso dos recursos educacionais abertos do Ensino Superior (REA), metodologias ativas, lousa digital e as teorias da aprendizagem.

Dentro de uma concepção de formação voltada para a reconstrução social também apresentada por Pérez Gómez (1998), além da racionalidade técnica que apenas instrumentaliza os professores, as edições do programa também proporcionaram aos profissionais, momentos de reflexão sobre a sua prática pedagógica. Ainda, foi discutido sobre os saberes docentes, e se teve uma abertura para a discussão de temas transversais na formação continuada de professores.

O segundo bloco de análise, “Universidade e dimensões acadêmicas”, envolve as práticas de ensino, pesquisa e extensão que englobam o tripé da universidade, de modo indissociável e os aspectos da gestão. A partir de 2007 foi anexado à formação algumas discussões acerca das Diretrizes Curriculares que englobam o Ensino Superior, bem como a organização, estrutura e princípios que norteiam o processo de ensino e aprendizagem da universidade, junto à Reitoria, pois a universidade passava por um processo de mudança de gestão.

Os temas transversais, tais quais: educação ambiental, inserção de temáticas relacionadas à África e aos Afrodescendentes, questões de gênero no Ensino Superior, surgem pela primeira vez em 2014. Antes disso, eram levantados temas ligados às práticas de inclusão. Ainda, destaca-se a importância de discutir sobre a construção da cidadania dos acadêmicos, de modo com que não se pense apenas na formação técnica, mas na promoção da formação humana que viabiliza a autonomia dos discentes.

Os temas trabalhados nas edições do programa norteiam a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente, pois, traz temáticas que englobam à docência universitária a partir de 2009, metodologias o plano de ensino na educação superior e, em 2014 surge a primeira discussão acerca da inovação e aprendizagem no ensino superior como possibilidade de ruptura acerca das concepções paradigmáticas de formação.

Ao proporcionar práticas de desenvolvimento profissional, o docente se coloca aberto para buscar novos saberes ao que se refere à teoria e a prática para aperfeiçoar a sua ação pedagógica. Garcia (1999) coloca que a “concepção de desenvolvimento profissional se aproxima mais da proposta de inter-relacionar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento da instituição.” (GARCIA, 1999, p. 253). Assim, ao investir na qualidade da formação dos professores com temáticas relativas às funções que os competem e as necessidades que emergem, a universidade desenvolve-se junto com os professores.

Deste modo, ao ter um empenho com a formação dos seus docentes a instituição está comprometida, também, com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos seus alunos para a promoção da formação humana, uma vez que busca por meio de sua missão, promover a qualidade e sustentabilidade do ambiente de vida.

A fim de que se possa compreender o ponto de vista metodológico utilizado nas práticas de desenvolvimento profissional dos professores, dentro de uma perspectiva histórico-crítica que leve à ruptura paradigmática do ensino positivista, é importante que se entenda como deve ser organizado o Programa de Formação Continuada de Professores Universitários.

Pérez Gómez (1998) coloca que os Programas de Formação do Professor sob a perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social a partir do enfoque histórico-crítico, precisam enfatizar três aspectos fundamentais:

Em primeiro lugar, a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política social. Assim, as disciplinas humanas (língua, história, política, cultura, etc.) são consideradas o eixo central dos conteúdos de uma parte importante do seu currículo de formação. *Em segundo lugar*, o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação, etc. *Em terceiro lugar*, o desenvolvimento das atitudes que requer compromisso político do professor/a como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 374). (grifo do autor).

Nesta conjuntura, o autor apresenta em três momentos como devem ser organizados os programas de formação continuada de professores. Para que se caminhe nessa direção, a universidade

precisa, em um primeiro momento, valorizar a bagagem cultural que os docentes carregam e anexar as disciplinas humanas no eixo central da formação. Em um segundo momento, Pérez Gómez (1998) coloca que se deve promover o desenvolvimento de reflexão crítica acerca da prática pedagógica, a fim que não sejam anexadas teorias que visam a ideologias dominantes na prática educativa. Por fim, o autor ainda coloca que o desenvolvimento dessas atitudes, de mudança da prática de ensino, requer o compromisso dos profissionais e da universidade ao adotar metodologias inovadoras que venham a proporcionar essa reflexão crítica dos professores universitários acerca da docência.

Sobre as metodologias utilizadas durante a mediação do Programa de Formação Continuada Docente, a universidade possibilita aos docentes um leque de possibilidades para aperfeiçoar a sua prática. O quadro II demonstra o ano de formação e as metodologias articuladas.

Quadro II: Metodologias utilizadas na mediação no Programa de Formação Continuada Docente entre 2007 a 2017

Tipo	Ano	Quantidade
Conferência	2016	1
Minicurso	2006, 2007, 2012, 2013, 2014, 2016	6
Oficina	2006, 2011, 2013, 2014, 2017	5
Filme	2007	1
Painel	2007, 2014	2
Palestra	2008, 2009, 2013, 2014, 2017	5
Salas Virtuais	2006, 2009, 2011	3
Metodologias Ativas	2015, 2017	2
Relato de experiência	2006, 2007, 2012, 2015, 2016, 2017	6
Debates	2010	1
Seminário	2007, 2008, 2013	3

Produção Textual	2010, 2011, 2014	3
Aspectos Motivacionais	2012	1
Mapas Conceituais	2016	1

Fonte: Relatório do Programa de Formação Continuada da Unesc de 1998-2018

Ao olhar para o quadro II pode-se perceber que a universidade possui uma concepção de formação, segundo Pérez Gómez (1998) dentro da perspectiva técnica, prática e de reflexão na prática para a reconstrução social. Por meio das metodologias que são desenvolvidas durante a mediação da formação continuada, pode-se perceber que a diversidade de oficinas, seminários, leituras individuais e de grupo, troca de experiências, palestras, relatos de experiências favorecem a reflexão crítica dos professores, sobre a sua prática. Pode-se perceber que a metodologia utilizada pelo programa, segundo as reflexões de Pérez Gómez (1998), pode proporcionar uma formação coletiva, reflexiva, que viabiliza a melhoria da prática de ensino através de práticas de formação contextualizadas e significativas.

Deste modo, Nóvoa (1992) reforça a ideia de que é importante devolver à experiência o lugar na aprendizagem. Deste modo, o autor expressa que a noção de experiência motiva os professores dentro de uma perspectiva interativa e dialógica, que viabiliza a construção de novos conhecimentos pessoais, sociais e profissionais que proporciona o desenvolvimento profissional docente. A troca de experiências, a partilha dos saberes, a reflexão sobre a prática e o diálogo é fundamental para consolidar os saberes que emergem a prática profissional docente. Assim, ao programar metodologias inovadoras ao programa de formação, a universidade compromete-se com a qualificação docente e, assim, com a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender as concepções de formação continuada presentes nas práticas de desenvolvimento profissional de professores, a fim de que se pudesse analisar quais são os caminhos que a universidade percorre para alcançar a qualidade do ensino e investir em programas de formação continuada. As leituras acerca da Pedagogia Universitária e as concepções de Formação Continuada dos professores universitários contribuem para estender o olhar sobre os dados analisados nos relatórios de formação continuada da universidade pesquisada.

Pode-se perceber nos relatórios do Programa de Formação Continuada que desde seu surgimento tem se investido em temáticas de formação que envolvem a prática pedagógica do professor universitário, planejamento, instrumentos de avaliação, docência universitária, que visam ajudar o docente a compreender a didática como uma profissão. As temáticas desenvolvidas nessa área foram ofertadas em diversas modalidades do programa com metodologias diferenciadas, que permitiram trocas de experiências profissionais dos docentes para aplicá-las na prática.

Consegue-se observar que a universidade caminha dentro de uma concepção de formação que visa à reflexão crítica da prática para a reconstrução social. Além disso, as análises apontam para a continuidade dos temas durante os períodos de formação, ora em atividades pontuais, ora em detrimento de um planejamento contínuo em que os temas estão imbricados e voltados para as necessidades emergenciais da atividade docente.

Os dados apontam que a universidade promove práticas que incentivam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, cujo é o tripé que norteia as funções do professor universitário. Com isso,

pode-se perceber que investir na formação continuada de professores universitários também é investir na qualidade do ensino da instituição. Refletir sobre as práticas que envolvem o ensinar e o aprender durante a formação dos professores, consiste em elementos de inovação nas práticas de desenvolvimento profissional.

Por meio das análises nos relatórios do Programa de Formação Continuada dos Docentes foi possível perceber o comprometimento da universidade para com a formação pedagógica de seus docentes frente aos contextos que foram surgindo. Os dados mostram que junto aos temas que envolvem a Pedagogia Universitária e as práticas que envolvem o ensino, foi anexada reflexões acerca destes temas na educação superior a distância como também, percebeu-se a preocupação da universidade em propor aos professores orientação para trabalharem no ambiente virtual de ensino utilizado na universidade.

Ainda, importa chamar a atenção aos temas transversais anexados à formação dos professores, de modo com que não tem se preocupado em formar apenas profissionais que saibam utilizar de suportes técnicos para o ensino, mas que se tenha um olhar sensível para a formação humana. Nota-se que nas edições do programa, propiciou aos professores práticas de formação continuada que propiciaram a troca de experiências, diálogos, mesas redondas, leituras de textos e oficinas que podem contribuir para a abertura de uma Pedagogia Universitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

COUTO, Lígia Paula. A Pedagogia Universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: o caso da UFPR-LITORAL. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Didática teoria e pesquisa*. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. p. 185-197.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na Educação Superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p.87-101, 2016. Set/dez. [http:// dx. Doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p](http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p). Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955>>. Acesso em: 17. Jan. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p.182-186, set. 2008. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>>. Acesso em: 10. Jan. 2019. Disponível em: Acesso em: 14. Jan. 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação (Bauru)*, [s.l.], v. 9, n. 2, p.191-211, 2003. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132003000200004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 jan. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação (Bauru)*, [s.l.], v. 12, n. 1, p.117-128, abr. 2006. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132006000100009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 jan. 2019.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 14. Jan. 2019.

NÓVOA, António. Pedagogia Universitária: já estamos no século XXI ou não? In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA. VII. 2012. Rio Claro. *Anais [...]* Gravação e Transcrição de Samuel de Souza Neto e Bruno Cardoso Nicoletti Domingos.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. A função do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

UNESC, UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Programa de Formação Continuada dos Docentes da UNESC. Criciúma: Diretoria de Graduação, UNESC, 2018.

UNESC, UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Relatório do Programa de Formação Continuada dos Docentes da UNESC. Criciúma: Diretoria de Graduação, UNESC, 2006.

UNESC, UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Sistematização do Programa de Formação Continuada para o corpo docente da UNESC. Criciúma: Diretoria de Graduação, UNESC, 1998/1999.

VOLPATO, Gildo. O professor universitário: aspectos objetivos e subjetivos na constituição da docência. In: VOLPATO, Gildo. *Profissionais Liberais Professores: Aspectos da docência que se tornam referência na educação superior*. Curitiba: Editora CRV, 2010. Cap. 1. p. 19-31.



5

João Pedro Fretta Pacheco
Ricardo Luiz de Bittencourt

PERSPECTIVAS DE ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.916.116-136

A educação superior tem se expandido velozmente nos últimos anos no Brasil para responder a tendência mundial de profissionalizar e universitarizar as profissões por meio da educação de nível superior. Essa expansão se deu pela ampliação de universidades e institutos federais bem como por instituições de caráter privado. Nessa direção, a educação a distância tem se consolidado como uma importante estratégia de expansão da educação superior brasileira.

Contudo, a educação superior brasileira ainda precisa enfrentar uma questão fundamental, a formação dos professores que atuam nas universidades, os professores universitários. Na educação superior não há um curso obrigatório específico para exercer a atividade docente, o que pode colocar em xeque a qualidade da educação superior, tendo em vista que os cursos de bacharelado e pós graduações em áreas específicas não possuem matérias de caráter pedagógico metodológico voltado à *docência*.

Apesar desses professores universitários possuírem uma excelente formação para pesquisa, muitos ainda possuem dificuldades para aplicar o ensino integrado a extensão, e trabalhar o conhecimento pedagógico em sala, lidando com as particularidades e especificidades dos educandos, que possuem suas próprias histórias e conhecimentos prévios. Tornou-se, portanto, fundamental que as universidades fossem criando estratégias pedagógicas juntos aos professores a fim de se obter uma qualificação mais apropriada voltada para o ensino, pesquisa e extensão.

Então, uma das soluções que emergem dessa problemática a ser enfrentada por muitas universidades é a criação de assessorias pedagógicas especializadas para professores que atuam no ensino superior. Essas assessorias são constituídas por estudiosos da área da educação, que orientariam os professores. Os profissionais que atuam como assessores trabalham em conjunto com os professores

universitários, traçando estratégias para aprimorar seus olhares sobre o ensino, e articulá-lo com a pesquisa e a extensão.

Além do assessoramento pedagógico muitas universidades desenvolvem estratégias de formação continuada que também visam contribuir para que o profissional liberal advindo de outras áreas de estudo, como o direito, a medicina, engenharias, dentre outros vá construindo sua identidade docente. Essas discussões da educação superior nas universidades ocorrem no âmbito de um campo de conhecimento ainda em construção no Brasil, chamada Pedagogia Universitária. Apesar de já ser estudada há mais de vinte anos nas universidades de países vizinhos como Argentina e Uruguai, no território nacional mostra-se ainda com pouca expressão, o que justifica a nossa intenção de com esse estudo trazer contribuições para ampliar o debate sobre a universidade e os seus processos educativos.

O presente trabalho analisa as perspectivas de assessoramento pedagógico de uma universidade comunitária para o desenvolvimento profissional de seus docentes. Para atender a esse objetivo algumas perguntas se fazem necessárias, como. Que estudos e pesquisas estão sendo realizados sobre o assessoramento pedagógico? Que prática de assessoramento pedagógico têm se produzido? Como essas práticas podem ser convertidas em experiências?

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O processo de vir a tornar-se um professor é construído e aprimorado ao longo da vida, tanto na dimensão acadêmica quanto pessoal. Toda sua história reflete no modo como esse profissional atuará na sala de aula. Os métodos pedagógicos, as práticas, as

didáticas, as metodologias, não são aprendidos de uma hora para outra, não podem ser “dominados” de modo fácil e compacto pelo professor. Em sentido amplo, “a formação de professores se faz num *continuum*, desde a sua educação familiar e cultural até a trajetória formal e acadêmica e se mantém como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2015). A formação se produz pelo diálogo entre a nossa biografia pessoal, os estudos acadêmicos e o exercício profissional.

Na educação superior, os desafios encontradas por aqueles que optam em seguir a carreira como professor universitário são muitos, como a falta de experiência de início de carreira em sala de aula, a falta de diálogo com a equipe gestora, o intercâmbio com os demais profissionais de outras áreas, trabalhar com a interdisciplinaridade, dentre outros. Essas dificuldades são ainda mais desafiadoras se o docente não teve uma formação básica mínima voltada para a parte pedagógica. Para isso foi sendo desenvolvida a formação continuada que oportuniza espaços de desenvolvimento profissional. Além da formação continuada, muitas universidades constituem grupos de professores que tem a tarefa de fazer o assessoramento pedagógico de seus colegas professores. Essas reflexões ganham mais sentido no âmbito da Pedagogia Universitária.

A sociedade passa por intensas modificações que interferem diretamente no campo da educação, exigindo da mesma muitas mudanças e transformações. Um dos aspectos que está em transformação na universidade é a docência universitária, como afirma Cunha (2010 apud CARRASCO; FRAGELLI; AZEVEDO)

O exercício da docência nunca é estático e permanente, é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte, são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novos lugares, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

Com essas constantes mudanças sociais, os alunos necessitam além de um conteúdo significativo e metodologias de ensino mais apropriadas, um acolhimento mais humanizado que consiga acompanhar suas necessidades. O professor não pode ficar apenas focado em conteúdos curriculares, pois a tarefa do ensino não pode se afastar da formação humana da educação.

[...] a condição cultural e cognitiva dos estudantes vem sendo afetadas pelas novas formas de socialização do conhecimento [...] São pouco mais de adolescentes precisando de apoio afetivo, exigindo do professor muito mais do que domínio do conhecimento específico. (LUCARELLI; CUNHA, 2014, p. 33)

Então, tanto os professores universitários mais experientes quanto os professores com menos experiências precisam de uma certa flexibilidade para atender o perfil dos novos graduandos e as novas configurações sociais, esses alunos “precisam de alguém que os entendam, percebam seus códigos e suas responsabilidades de crescimento.” (LUCARELLI; CUNHA, 2014, p. 33). Essa dimensão mais humanizada da docência que consegue trabalhar com as diferenças e a pluralidade pode ser muito facilitada quando os professores são das áreas de ciências humanas. Talvez, os professores com formação profissional apenas nos cursos de bacharelado estejam muito focados no conteúdo técnico, na pesquisa e ao trabalho em campo. Segundo Broilo (2004, p.2) “a universidade tem recebido professores novos tanto em idade quanto na falta de experiência prévia na função de docente do ensino superior”, ou seja, profissionais recém-formados especializados em sua área somente no nível de bacharel e que, provavelmente, nunca tiveram uma experiência em um ambiente acadêmico. Não tem o domínio básico da articulação conhecimento técnico e didática pedagógica para a articulação de seu conhecimento de mundo, conhecimento teórico e a mediação desses com os educandos que possuem particularidades próprias.

Essa defasagem na qualidade da formação de professores universitários pode ser justificado levando em consideração que, “no país não temos diretrizes educacionais que orientam a formação do professor universitário”. (FACIN, RIBEIRO; FELDKERCHER; 2014. p. 2). Tudo isso pode contribuir para a desvalorização da profissão docente, da Pedagogia como ciência da Educação, e a conseqüente queda na qualidade do ensino, segundo Chauí (2003, p. 3):

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos de pesquisadores.

Devido à alta demanda do mundo do trabalho de profissionais cada vez mais especializados muitas universidades passaram a ser “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.” (CHAUÍ, 2003, p. 3). Ou seja, nessa perspectiva, quanto mais profissionais formados, de forma mecânica e padronizada sem a reflexão crítica e formação humana, mais retorno financeiro para a instituição.

Outro fator que pode comprometer a qualidade do ensino superior em relação a qualidade do trabalho docente é que “os estudos desenvolvidos em programas de mestrado ou de doutorado formam pesquisadores e não professores para o exercício do magistério superior.” (FACIN, RIBEIRO; FELDKERCHER; 2014. p.2). Ainda segundo esses autores, “essa ideia de que apenas a titulação de mestre ou doutor prepara um professor universitário desvaloriza tanto a profissão docente quanto os conhecimentos do campo pedagógico”. O interesse em ser um docente requer uma formação por meio da participação em programas pedagógicos de formação continuada e da disposição de discutir suas práticas com a assessoria pedagógica.

O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Com a crescente perda de credibilidade do ensino superior pelo surgimento de muitas universidades que não exigem de seus profissionais a devida qualificação pedagógica, e assim afetando a qualidade das aulas ofertadas e a formação dos estudantes, o professor recém-formado sem experiência na área da docência, ou o professor experiente que não consegue se inteirar às novas tendências educacionais e sociais acabam ficando sem um apoio adequado, desamparados diante a profissão. A partir disso, foi ficando explícita a necessidade das universidades se comprometerem com a proposição de programas de formação continuada e assessoramento pedagógico para contribuir com a superação das dificuldades de professores universitários sem formação pedagógica.

Segundo Broilo (2004, p. 2), “[...] o espaço de atuação a ser ocupado pelos assessores pedagógicos está se tornando reconhecido e aos poucos têm se constituído como um caminho de intervenção e de investigação dos problemas trazidos pelos professores.” Essas assessorias surgiram como uma alternativa para o aprimoramento do professor universitário, tanto recém-chegado quanto experiente, visto que “a demanda de professores tem possibilitado que recém-doutores e jovens pesquisadores ingressem na carreira docente, o que, de certa forma, configura um novo perfil docente” (FACIN, RIBEIRO; FELDKERCHER, 2014, p. 3). Esses novos professores podem vir acompanhados de medos, inseguranças de início de carreira, e podem ser amparados por essas assessorias, formadas sobretudo, por profissionais pedagogos, que criam estratégias junto aos novos professores para superar suas dificuldades. Para exercer a atividade de assessoria pedagógica recomenda-se que o profissional tenha experiência docente, formação no campo da educação, capacidade

de trabalhar em grupo, disposição para o diálogo, espírito investigador a autoria pedagógica. Segundo Broilo (2004, p.8):

Esse setor tem que contar com alguém que conheça profundamente a questão da Ciência da Educação, do ensino, da aprendizagem, que se envolva também com as questões de metodologia e multimídia. Esse campo educacional é especialmente objeto de estudo da pedagogia, devendo ser considerada essa especificidade.

Como afirma Sbardelotto (2018), essa atividade alavanca e afirma o papel do pedagogo bem como o da própria Pedagogia como uma ciência, pois somente um profissional que conhece as questões pedagógicas poderia assessorar outros professores de maneira correta e eficaz. Mesmo que “a temática do assessoramento pedagógico de professores da educação superior ainda é uma questão pouco debatida pelos pesquisadores brasileiros [...]” (SANTOS; 2015; p. 89), várias pesquisas apontam que os professores que foram orientados por assessores pedagógicos consideraram essa atividade de extrema valia para sua prática educativa.

Em países vizinhos como a Argentina, esse assessoramento já vem sendo desenvolvido pelas universidades de forma profissional desde meados do século passado, se expandindo há mais de 25 anos com a recuperação democrática do país, e “[...] segundo essas instituições, a assessoria pedagógica universitária é reconhecida como uma profissão”(LUCARELLI; CUNHA, 2014, p. 35). Além dos países latino-americanos, esse setor vem crescendo consideravelmente ao redor do mundo, então pode-se concluir que existe uma melhora na educação institucional. É possível registrar também um crescente interesse nas estratégias institucionais em curso nos países ibéricos o que acaba estimulando o cenário universitário brasileiro (CUNHA; LUCARELLI, 2014). Com isso, nota-se a preocupação que tais universidades com a formação de seus profissionais docentes, com cursos de longas etapas para a

preparação de assessores, e a profissionalização dos mesmos, assim podendo alcançar mudanças na instituição, e conseqüentemente, da aula e dos educandos que, um dia, exercerão um papel de profissional em diversas áreas da sociedade.

O assessoramento é importante pois articula um conjunto de “teorias factíveis de proporcionar ordem, clareza e fundamento” (LUCARELLI; CUNHA, 2014, p. 35). É ainda capaz de gerar debates interessantes e importantes com profissionais de várias áreas “pois são espaços onde os profissionais podem integrar suas preocupações pedagógicas com as de profissionais de outros setores, em que o pedagógico também é objeto de trabalho e de estudos. (BROILO, 2004. p. 2)

O professor é um profissional que possui uma importância inegável na sociedade, porém como todo profissional, o mesmo deve estar disposto a se especializar e ter uma formação continuada cada vez mais aprimorada para “não ficar parado no tempo”, e conseguir melhores posições em seu ramo de trabalho e estudo. Sendo assim esse interesse poderia ser potencializado a partir dos próprios professores, em diálogo com a instituição que almeja atingir um ensino de maior qualidade, o interesse “tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.” (CUNHA, 2014, p. 2). Então ela deve favorecer esses assessoramentos, pois “[...] são processos formativos que podem contribuir com a experiência acadêmica, auxiliando a organização e o planejamento do ensino e a inserção dos professores no mundo laboral.” (AZEVEDO; CUNHA, 2014 apud FACIN, RIBEIRO; FELDKERCHER, 2014)

Porém, “para muitos gestores, o desenvolvimento profissional ainda é responsabilidade individual do professor, que deve responder pela qualidade do seu trabalho”. (CUNHA, 2014, p. 2), o que acaba

fazendo com que essa área ainda seja pouco desenvolvida ou conhecida pelos docentes. O profissional da educação que trabalha na assessoria pedagógica pode auxiliar de diversas maneiras o professor que busca esse tipo de ajuda.

Sendo assim, “estratégias institucionais de assessoria pedagógica podem promover a diminuição ou redimensionamento dos choques de início de carreira, a adaptação [...] a integração [...]” (FACIN, RIBEIRO; FELDKERCHER; 2014. p.5)

É inegável a diferença que o assessoramento pedagógico pode fazer na formação do professor universitário, e assim, conseqüentemente, na educação universitária em geral. Demonstra-se extremamente importante para o desenvolvimento do profissional liberal que tem o interesse de se integrar a educação e busca meios para melhorar seu trabalho na educação. De modo geral ainda reafirma o importante papel do pedagogo na docência universitária como profissional que estuda os processos educativos na educação superior.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa pesquisa se inspira nos pressupostos da abordagem qualitativa uma vez que se investiga um fenômeno que pode ser tratado de modo qualitativo. Para responder aos questionamentos que nos desafiaram a desenvolver esse estudo partimos da pesquisa bibliográfica buscando verificar o que já foi pesquisado sobre o tema em seus aspectos mais gerais e mais particulares. Assim buscou-se compreender qual o papel dos assessores, bem como o que é um assessor pedagógico na educação superior.

Com as referências bibliográficas da pesquisa já levantadas e com uma maior apropriação do tema da pesquisa buscou-se coletar

dados utilizando como instrumento o questionário. Posteriormente, foi enviado um questionário online no programa *SurveyMonkey* com o total de dez perguntas para dez membros que fazem ou fizeram parte do grupo de assessoria pedagógica da universidade pesquisada. Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos aleatoriamente a partir de sua identificação como assessor pedagógico nos documentos institucionais. Ao todo houve o retorno de apenas cinco assessores. Os dados coletados por meio do questionário ocorreram no período de dezembro de 2019 até fevereiro de 2020.

As questões foram digitadas no formato World, o que gerou um arquivo com aproximadamente cinco páginas. Após a leitura dos dados foram estabelecidos três blocos de análise, que abordaram o perfil dos entrevistados, a concepção de assessoramento pedagógico e os desafios da assessoria pedagógica.

SOBRE O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesse bloco será analisado o perfil dos assessores participantes da pesquisa, pois entende-se que uma vez que é dada a voz aos pesquisados, é importante saber um pouco sobre quem são, em relação ao tempo de assessoramento, docência e trajetória educacional, como mostra o quadro abaixo. Para preservar a identidade dos sujeitos que participaram da pesquisa, optou-se por utilizar nomes fictícios.

Assessor Pedagógico	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de assessoria	Tempo de professor
Jorge	Pedagogia	Mestrado em Educação	2 anos	20 anos
Lucas	Biologia	Doutorado em Ciências Ambientais	1 mês	1 ano
Marta	Letras	Mestrado em Ciências da Linguagem	3 anos	10 anos

Lídia	História	Mestrado e Doutorado em História	2 anos	7 anos
Lara	Pedagogia	Doutoranda em Educação	10 anos	20 anos

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

Ao fazer a leitura do quadro, é possível observar que dos professores que participaram da pesquisa, apenas dois são formados em Pedagogia com pós-graduação em Educação, sendo os demais são formados em outros cursos de licenciatura com suas pós graduações na própria área.

Não é pré-requisito ser formado e ter pós-graduação em alguma área específica da educação para fazer parte do grupo de assessoramento pedagógico. A participação de professores experientes de diferentes áreas de conhecimento, não só da área da educação na composição do grupo de assessores pedagógicos possibilita a construção de um trabalho interdisciplinar, onde a docência possa ser problematizada a partir de diferentes pontos de vista.

É possível perceber que um dos sujeitos pesquisados está há pouco tempo na atividade de assessoria, porém uma está há dez anos exercendo essa função, os outros três têm um tempo atuação próxima. Essa variação de tempo de experiência pode ser um indicativo de que há uma rotatividade de professores no programa.

Sobre o tempo de professor universitário, quatro possuem um tempo considerável de docência, mas um está há apenas um ano, o que garante uma variação de experiências, expectativas e saberes. Todavia, pode-se perceber que um profissional que está há mais tempo desenvolvendo suas atividades como professor vai acumulando mais experiências e assim entende melhor as situações vividas e enfrentadas pelos professores que buscam essa assessoria.

Conhecendo o perfil dos pesquisados pode-se concluir que é uma equipe plural, ao mesmo tempo em que todos os integrantes estão ligados à área da educação, o que acaba diversificando e expandindo a discussão. Com essas informações iniciais a respeito dos pesquisados, foi possível observar uma diferença considerável no tempo de experiência docente.

CONCEPÇÕES DE ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO

Nesse bloco de análise pretendeu-se saber quais as concepções acerca do assessoramento pedagógico, a formação necessária para se tornar um assessor, considerando os autores já referenciados e as respostas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os pesquisados entendem como princípio básico do assessoramento o uso da reflexão sobre os aspectos práticos e teóricos que envolvem a docência. E o trabalho pedagógico e a relação dialógica entre professor e assessor também como fundamentais nessa atividade.

É preciso que a assessoria pedagógica estabeleça uma relação dialógica de compartilhamento com os professores. Marta

Busca incentivar a reflexão sobre a prática pedagógica. Lídia

Reflexão e discussão sobre todos os aspectos que envolvem a docência. Lara

Promovendo reflexões teóricas e práticas sobre a docência no ensino superior. Jorge

O papel dos assessores segundo os pesquisados é trabalhar em conjunto com corpo docente ajudando a transformar e rever a prática

docente, em busca de um olhar mais aguçado para as soluções dos problemas encontrados pelos professores.

Tem como papel estabelecer relação entre o processo ensino-aprendizagem e a práxis docente [...] permitindo que os saberes sejam reconfigurados e redesenhados, promovendo práticas diferentes em tempos e espaços diversificados. Marta

Assessorar os docentes e gestores sobre todos os aspectos que envolvem a prática educativa da instituição. Lara

Contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Jorge

As respostas apresentadas indicam uma preocupação dos assessores com a qualidade do processo ensino aprendizagem e a prática docente. Enfatizam que a assessoria pedagógica pode contribuir para ressignificar a prática docente de modo a promover o desenvolvimento profissional de seus docentes.

O assessor pedagógico assegura que as ações realizadas [...] sejam pensadas de forma articulada [...] e como promotoras [...] de inovação e de mudança, promovendo o crescimento e o desenvolvimento do estudante. Marta

Empreender processos de transformação no campo do ensino. Lucas.

As assessorias pedagógicas universitárias têm um papel significativo na melhoria da qualidade da educação superior (FACIN, RIBEIRO; FELDKERCHER; 2014. p.5). Identificou-se também que essa assessoria pode valorizar o trabalho docente por meio da formação:

[...] os assessores pedagógicos [...] têm o papel de articuladores e formadores.

Contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Valorizando a docência universitária como exercício profissional. Lídia

Outro aspecto muito destacada na literatura é a formação do assessor pedagógico universitário, o que tem gerado várias discussões. Na educação básica a assessoria pedagógica é realizada por um profissional com formação em Pedagogia. Na educação superior essa exigência nem sempre é levada em consideração tendo em vista a multiplicidade de áreas de conhecimento presentes no espaço universitário. Quanto a formação para se tornar um assessor, quatro dos cinco indivíduos dizem que é necessário ser formado em algum curso específico de educação ou licenciatura.

Um educador que pense o processo ensino-aprendizagem e tenha experiência com a educação.

Preferencialmente, formação em cursos de licenciatura. Lídia

Cursos na área da educação, especialmente pedagogia. Lara

Acho que seria interessante que os assessores pedagógicos tivessem formação em educação. Jorge

Os relatos dos sujeitos pesquisados apontam que é necessário o assessor tenha formação na área da educação. Lucarelli; Cunha (2014, p. 36) são mais específicas e destacam a importância do pedagogo no grupo de assessores pedagógicos “o pedagogo nas instituições educativas pode contribuir a um aumento da eficiência institucional [...]”. Ou seja, o profissional pedagogo por se dedicar ao estudo dos processos educativos possuiria um olhar diferenciado e preciso sobre a Pedagogia Universitária. Mas em contraponto, um dos sujeitos pesquisados respondeu:

Acredito que não exista uma formação específica para tal função. O assessor pedagógico deve ser engajado com o processo de ensino aprendizagem, estando apto a mudanças e inovações contínuas. Lucas

Essa resposta que se diferencia das demais sugere que não se faz necessário a formação e que bastaria ter vontade de querer aprender, ensinar e inovar, o que pode desvalorizar esse trabalho de

assessoria junto aos professores. A assessoria pedagógica requer formação, pesquisa, compreensão da teoria e da prática pedagógica, sobretudo quando se está no ambiente universitário. Boas intenções desacompanhadas desses condicionantes para o exercício da atividade de assessoria pedagógica pode reduzir o trabalho de formação de professores a uma razão instrumental. Como apontado por Sbardelotto (2018, p. 65) “não se trata de restringir a ocupação da função por quaisquer profissional, mas de ressaltar a contribuição da Pedagogia ao debate coletivo da Educação Superior[...]”, ou seja, é interessante também um olhar interdisciplinar que se torne aliado e caminhe na mesma direção do pensamento pedagógico para poder se contribuir de maneira mais abrangente para qualificar a formação de professores. A experiência também foi algo citado, o saber prático, segundo os consultados é importante para o assessor.

Tenha experiência com a educação. Marta

Fica muito difícil fazer assessoria pedagógica sem os conhecimentos do campo da educação. Jorge

Como afirma também Cunha (2014) tomar a experiência como referente da formação parece ser uma condição fundamental, quando se crê que a reflexão sobre a experiência é a base da produção do conhecimento profissional docente. O assessor pode ajudar de maneira mais adequada se a partir de suas experiências práticas se colocar no lugar do professor auxiliado. O trabalho de assessoria pedagógica se produz numa relação dialógica, de confiança e de comprometimento.

OS DESAFIOS DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Neste bloco, buscou-se analisar qual o papel do assessor. Quais os desafios encontrados pelos membros da equipe de assessoria. Como os professores que participavam se posicionaram perante

a equipe. Quais as dificuldades que a assessoria enfrenta? Como ainda elucida Carrasco; Fragelli; Azevedo (2014, p. 5) “assessoria pedagógica universitária se faz presente como um dos recursos possíveis aos que a instituição pode acudir para empreender processos de transformação no campo do ensino”. Segundo as autoras, o desenvolvimento profissional docente contribui para transformar a educação de modo significativo, beneficiando os alunos em todos os três pilares da universidade, destacando que o “espaço da aula, revela a condição da indissociabilidade com a pesquisa e a extensão que precisa estar centrada no estudante, no seu protagonismo em torno do conhecimento.” (CARRASCO; FRAGELLI; AZEVEDO, 2014, p. 6). O pedagógico é levado a equipe docente pela assessoria de modo a rever os aspectos educacionais.

Orientar sobre a prática cotidiana em sala de aula. Lídia

Assessorar os docentes e gestores sobre todos os aspectos que envolvem a prática educativa da instituição. Lara

Estabelecer relação entre o processo ensino-aprendizagem e a práxis docente [...] permitindo que os saberes sejam reconfigurados e redesenhados, promovendo um território de articulações [...]. Marta

Fica explicitada a preocupação dos assessores com a prática pedagógica adotada pelos docentes e gestores. Todavia, é preciso lembrar que a docência universitária não se reduz a saber planejar uma aula, ministrar uma aula, selecionar conteúdos, elaborar objetivos educacionais, organizar uma metodologia de ensino, um recurso didático, uma avaliação. Esses são aspectos importantes de uma das dimensões do trabalho do professor universitário que é o ensino. É preciso que os programas de formação continuada e as assessorias pedagógicas também se comprometam com a formação de professores universitários em outras dimensões acadêmicas como a pesquisa e a extensão. Os programas de formação continuada e as

assessorias pedagógicas não podem estar descoladas de um projeto acadêmico institucional.

Dentre as dificuldades apresentadas pelos assessores que se disponibilizaram a responder as perguntas, a mais comum delas é que existe uma resistência que parte dos próprios professores.

Em pouco tempo tenho percebido que um dos maiores desafios da assessoria é a aderência dos professores aos processos formativos. -Lucas

Constituir-se como território de ação contínua, permanente e de confiança dentro da Universidade, principalmente pelo corpo docente. Marta

Muitos dos professores não se sentem à vontade para compartilhar com a assessoria pedagógica, suas principais necessidades. Jorge

Muitos desses professores se sentem desconfortáveis em compartilhar seus medos, ou “fraquezas” com a equipe. Esse afastamento por parte dos professores pode comprometer o debate, a interação e o compartilhamento de saberes e experiências no campo da docência. O sentir-se à vontade para compartilhar experiências requer muita confiança e empatia, antes de olhar para as dimensões acadêmicas e discuti-las, é preciso olhar para as pessoas. Por isso, formar professores é muito mais do que ensinar métodos e técnicas de ensino. Significa respeitar e valorizar os docentes sem julgamentos prévios, significa saber ouvir, prestar atenção e mirar para aquilo que realmente vai contribuir tanto para a formação do professor como do assessor pedagógico.

Vejo os professores um pouco distantes do processo, não se sentindo pertencentes a esse importante momento formativo oportunizado pela Universidade. Lucas

Muitos deles se colocavam com desconfiança, inseguros, com receio de tornar mais explícito suas dificuldades e potencialidades da atividade de ensinar Jorge

Contudo, com o tempo e as relações estabelecidas entre a assessoria e os professores, é possível que se estabeleçam vínculos de confiança.

No começo, com receio; mas, hoje, 3 anos depois, com abertura e atenção necessária para a mudança de que a educação superior precisa. Marta

Procuravam a Assessoria sempre que tinham necessidades específicas. Lídia

Sempre foram bastante acolhedores e receptivos. Lara

Percebe-se a importância do diálogo e do lado humano da assessoria, que deve amparar os professores como um porto seguro, para que os mesmos com o passar do tempo possam ficar à vontade para conseguirem por suas dificuldades e seus medos em debate.

Como pode se perceber, todos os sujeitos pesquisados acreditam no papel de transformação educacional e de desenvolvimento profissional que as assessorias podem vir a desenvolver, acompanhando os professores com o apoio da gestão da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa que teve como objetivo discutir as concepções de assessoria pedagógica foi possível uma grande diversidade de concepções, uma vez que os assessores pedagógicos participantes da pesquisa possuem diferentes formações, histórias de vida e experiências profissionais. A alta demanda por professores que não possuem uma formação específica para lecionarem, nem experiência em sala de aula, pode comprometer a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão que a instituição universitária deve proporcionar ao aluno.

O estudo demonstrou a importância do assessoramento pedagógico como uma alternativa de desenvolvimento profissional de docentes universitários. Muitas universidades utilizam grupos de assessores pedagógicos para formar seus professores diante dos novos desafios colocados pela realidade. Genericamente esses grupos de assessores pedagógicos são constituídos por professores com larga experiência docente e com formação no campo da educação. Todavia, há também grupos de assessores pedagógicos formados com professores de diferentes áreas de conhecimento.

As atividades de assessoramento pedagógicos devem ser pautadas na reflexão e no diálogo para que os professores possam confiar nesse profissional para sanar suas dúvidas e compartilhar seus medos, estabelecendo um vínculo de confiança, contribuindo assim para reavaliar sua práxis nos três pilares da universidade.

Como os assessores podem ser estudiosos e experientes da área da educação, formados em diversas áreas de conhecimento, existe um olhar plural que pode ser produzido a partir de diferentes experiências que podem ser fundamentais na discussão e aprimoramento do trabalho docente. Porém, ao mesmo tempo, seria necessário que profissionais pedagogos pudessem contribuir, uma vez que a Pedagogia tem como objeto de estudo os processos educativos.

REFERÊNCIAS

BROILO, Cecília Luiza. (Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade. 2004. *Anais da 29 Reunião da Anped*. Unisinos, São Leopoldo. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-1665--Int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CARRASCO, Lúgia Bueno Zangali; FRAGELLI, Carina Maria Bullio; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. O papel do assessor pedagógico na significação da docência universitária: Limites e possibilidades. *Anais do Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e conhecimento*. Universidade de Sorocaba- UNISINOS, 2014. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-1665--Int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CHAUÍ, Marilena. a universidade pública sob nova perspectiva. 2003. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Conferência de abertura da 26ª. *Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.); LUCARELLI, Elisa. *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades Ibero-Americanas*. Criciúma, SC: UNESC, 2014. 205 p.

CUNHA, Maria Isabel da. Estratégias de assessoramento pedagógico em questão: potencialidades na didática da educação superior. *Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores- EdUECE- Livro 2*. 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/ESTRATEGIAS%20DE%20ASSESSORAMENTO%20PEDAGOGICO%20EM%20QUESTÃO%20POTENCIALIDADES%20NA%20DIDÁTICA%20DA%20EDUCAÇÃO%20SUPERIOR.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação de docentes universitários. *Revista Educação Unisinos*, 12(3): 182- 186, set/ dez 2008

FACIN, Helenara Plaszewski; RIBEIRO, Gabriela Machado; FELDKERCHER, Nadiane. Estratégia institucional de apoio pedagógico na perspectiva da formação docente: a experiência da UNIPAMPA. 2014. 17 f. *X Anped Sul*, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2112-0.pdf> Acesso em: 10 fev. 2020.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Assessoria pedagógica universitária: a experiência da Unioeste, Campus Francisco Beltrão. *Revista Humanidades e Inovação*. Palmas, v.5, n. 8, p. 58-69, set/ nov. 2018. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/913>> Acesso em 10 fev. 2020



PARTE **2**^a

EXPERIÊNCIAS
EDUCATIVAS
DOCENTES



6

Katiana Possamai Costa
Miryan Cruz Debiasi
Ricardo Luiz de Bittencourt

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: ARTICULAÇÃO ESCOLA E UNIVERSIDADE

O Estágio Curricular Supervisionado é parte do processo de formação inicial de professores e constitui-se em um importante local de aprendizagem aos futuros docentes, espaço de refletir sobre a prática docente, tanto do estagiário tal qual do professor regente. É um momento de articulação, em essência, entre a instituição formadora – Universidade – e a instituição de trabalho do futuro professor.

É por meio do estágio que os acadêmicos entram em contato com a realidade sociocultural da instituição escolar e conhecem o funcionamento da dinâmica escolar. Além dos estágios, há algumas possibilidades de articulação escola e universidade, como os programas Residência Pedagógica e PIBID – Programa de Iniciação à Docência. Ambos oriundos de fomentos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior– e que possibilitam aos estudantes estarem nas escolas desenvolvendo programas e projetos por um período maior que o tempo de estágio. Entretanto tais programas não atingem todos os estudantes, tão poucos são obrigatórios.

O Estágio Curricular Supervisionado, obrigatório a todos os acadêmicos dos cursos de licenciatura, constitui-se, em essência, no instrumento mediador entre escola e universidade. Certamente, outros momentos da formação acontecem nas instituições escolares, articulam-se e complementam-se em prol da ampliação do repertório do futuro professor. Mas é por meio do estágio que a articulação escola e universidade acontecem de modo mais institucionalizado.

De modo a aprofundar este estudo, tendo como eixo o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, buscaram-se, primeiramente, as publicações que se aproximam dessa temática registradas nos últimos três anos (2017, 2018 e 2019). Esse levantamento foi realizado na base de dados da plataforma Scielo, por ser uma biblioteca digital de livre acesso e que copila os periódicos científicos brasileiros e internacionais. A partir dos descritores “estágio supervisionado”, “licenciatura” e “formação de professores”, obtiveram-se como resultado três artigos, deles um datado em 2019 e dois em 2018.

O mais recente, 2019, intitulado *“Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência”*, com autoria de Camile Barbosa Moraes, Mara Eugênia Ruggiero de Guzzi e Luciana Passos Sá, a abordagem pautou-se sobre a motivação dos acadêmicos pela carreira docente na educação básica após a participação no PIBID e estágio supervisionado. Os resultados apresentados mostram que o estágio supervisionado não foram experiências motivadoras, em contrapartida, o PIBID foi avaliado de forma positiva, talvez, segundo a pesquisa, por ser um programa com apoio técnico e financeiro, além de selecionar e incentivar o professor supervisor (regente), o que não acontece com o estágio obrigatório. A segunda pesquisa, de Ana Cecília Romano de Mello e Ivanilda Higa (2018), *“Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia”*, investigou cinco professores em relação ao desenvolvimento profissional docente frente ao estágio supervisionado. Em conclusão o trabalho apontou que uma relação mais colaborativa entre escola e universidade durante esse período de formação, não só para o acadêmico, mas também aos professores envolvidos é um momento de desenvolvimento profissional docente.

O último artigo evidenciado, também de 2018, *“Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia”*, de Haíla Ivanilda Silva e Mônica Gaspar, é um relato de experiência vivenciado durante o estágio supervisionado de um curso de Licenciatura em Pedagogia, as quais utilizaram de diários de formação como recurso para reflexão. As autoras observaram que o estágio é um espaço de estudo e descobertas, em que teoria e prática foram instrumentos inseparáveis e indispensáveis à prática docente e, assim, construírem uma identidade docente.

Desses trabalhos, em síntese, tem-se entre o estágio e a participação em programa de iniciação à docência um estudo comparativo em relação à motivação para a docência; depois, o segundo trabalho, com foco na participação do professor durante o estágio, sendo que ele também pode usufruir desse contexto para seu desenvolvimento profissional; e, por último, um relato de experiência que verificou, por meio da escrita reflexiva, que o estágio é a articulação entre teoria e prática e que dela provem a construção de uma identidade docente.

Frente ao exposto, tendo em vista que são poucas as produções desenvolvidas para a temática aqui delineada, um dos motivos que justifica esta escrita, também, leva-se em consideração que este artigo não objetiva especificar uma licenciatura, mas compreender o campo educacional em relação ao estágio na formação inicial. Nesse sentido, a problemática que se apresenta é: de que maneira o estágio obrigatório dos cursos de licenciatura se constitui como espaços de articulação entre educação básica e superior na formação inicial de professores?

Com base na problemática apresentada tem-se como objetivo geral analisar de que maneira o estágio obrigatório dos cursos de licenciatura se constituem como espaços de articulação entre educação básica e superior na formação inicial de professores. Entender a articulação entre esses espaços formativos pressupõe outras análises. De forma mais específica, pretende-se investigar, na visão de professores do Ensino Fundamental II e Médio, como ocorre à articulação da Universidade com a escola que recebe os acadêmicos estagiários; levantar os possíveis desafios e dificuldades dos professores regentes com relação ao trabalho desenvolvido pelos acadêmicos estagiários e; compreender os limites e possibilidades da articulação da Universidade com as escolas de educação básica por meio dos estágios.

EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Conforme Chauí (2003), compreende-se formação sempre numa relação com tempo, uma vez que, o tempo de preparação para a formação se faz na medida em que o sujeito é inserido na cultura histórica e socialmente elaborada. Desse modo, o período formativo para uma profissão insere-se, essencialmente, nessa relação com o tempo necessário para que o futuro profissional se aproprie dos saberes fundamentais à sua atuação.

Pode-se, junto à relação *tempo* destacada por Chauí, ampliar a discussão acerca de outro componente: o espaço de formação. Portanto, esta seção tem o intuito refletir sobre os espaços em que se formam os futuros profissionais ao tempo em que eles estão em processo formativo.

Na formação das mais diferentes profissões, diversos são os espaços profissionais em que essa formação acontece: empresas, hospitais, laboratórios, consultórios, escritórios de advocacias, indústrias e outros. No que tange as licenciaturas, a escola é o *lócus* articulador entre a formação acadêmica e profissional. Nem sempre essa articulação acontece de modo a ampliar o repertório técnico, científico e cultural dos futuros professores, por uma gama de fatores.

Gatti (2014) destaca que, de maneira geral, há pouca penetração dos cursos de licenciaturas das orientações emanadas das Diretrizes Curriculares, ainda que existam muitos problemas estruturais nelas. Do lado das instituições formadoras, a autora indica que há uma visão distorcida de que os cursos de licenciatura são complementos dos cursos de bacharelado, seja por tradição, seja porque a Instituição de Ensino Superior – IES – assume como protagonista as possibilidades de ter mais lucro com os cursos. Sobre a relação licenciatura x bacharelado,

historicamente, assume-se que, para ser um bom professor basta o conhecimento disciplinar de cada área do conhecimento.

Para além dessas discussões, que podem, de forma aparente, sugerir que os cursos de formação de professores ainda são excessivamente teóricos, o que reforçam e endossam muitos discursos que defendem a primazia da prática sobre a teoria, Moraes e Torriglia (2003) tensionam essa discussão ao tratar sobre o conhecimento na formação de professores. A formação de professores, na atualidade, centra-se em formar um perfil docente com propostas bastante desgastadas como o aprender a aprender e aprender a fazer pautados na imediatividade e superficialidade. Tal situação se descola de possibilidades mais amplas de reflexão e discussão do conhecimento.

De tal maneira, “[...] a elaboração das prioridades educativas das políticas de formação, da elaboração de currículos, da organização escolar [...]” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 46) são direcionados para dar ênfase ao compartilhamento de experiências empíricas.

Essas demandas fazem parte de um projeto nacional de reformas educacionais que tiveram início a partir da década de 1990, alinhadas as ideias emanadas de organizações multilaterais externas que tensionam e impulsionam tais mudanças. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), as reformas eram associadas a questões relacionadas à avaliação, autonomia e melhoria do ensino. No caso da formação de professores, as reformas se articulavam as ideias de competências que assegurariam a empregabilidade de professores e alunos. Assim, o conteúdo, necessariamente, pauta-se na praticidade, aquilo que é aplicável e significativo na sua imediatividade. Essa proposta visa a formação de um cidadão “produtivo”.

Nesse cenário, os espaços de formação dos professores também foram tensionados. Não mais apenas nas universidades, todavia, possibilitou-se, no decorrer dos anos, formarem-se professores em

faculdades isoladas, na modalidade à distância e outras estruturas que, têm sua “qualidade” atestada por meio de mecanismos avaliativos, tais como propostos no início das reformas.

Deste modo, a articulação escola–universidade constitui-se em fator importante a ser debatido nas instituições formadoras, mas também nas instituições que recebem estes acadêmicos estagiários. Um dos grandes desafios refere-se justamente nessa articulação, tão necessária para o aprimoramento de processos no que tange aos estágios supervisionados.

O breve esboço feito até aqui traz luz a alguns aspectos que tangem a formação de professores nas últimas décadas. No encaixo dessas elaborações, desenha-se o propósito de investigação desse texto. Com um cenário em que, a formação está galgada no tripé instrumentalização, imediatidade e utilidade, é de se esperar que os estágios curriculares supervisionados assumam um importante papel na formação dos futuros professores: o modo com que as instituições formadoras se articulam com as escolas de educação básica, a assistência prestada aos estudantes por meio de supervisão e outros aspectos que incidem sobre essa etapa da formação.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: APORTES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL

O estágio faz parte do processo de formação do acadêmico e tem como função preparar o futuro profissional para a atuação no ambiente de trabalho. Conforme o artigo 1º da Lei nº 11.788/2008, que trata do sobre o estágio de estudantes, o “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que

visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]”. Segundo o mesmo documento, tem como propósito “o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.” (BRASIL, 2008, p. 1). De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001:

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei (BRASIL, 2001, p. 2).

Nesse caso, para o futuro profissional docente, o diploma, documento oficial, é o que lhe confere tal permissão. Mas, para atingir essa etapa, o curso em que o acadêmico está vinculado deve atender a uma estrutura curricular em consonância com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (legislação mais atual sobre a formação de professores⁶), que dentre as orientações pontua em seu 13º artigo que 400 horas são exclusivas para o estágio supervisionado (BRASIL, 2015). A contar que “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.” (BRASIL, 2015, p. 12).

De tal modo, o estágio deve associar teoria e a prática, ou melhor, significa ter a prática no decorrer do curso de graduação alinhada com os conhecimentos teóricos e, principalmente, organizadas do ponto em que os alunos possam conhecer as situações reais de trabalho no

6 Ao final de 2019 o Conselho Nacional de Educação aprovou uma nova diretriz para a formação de professores (Resolução do CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019) com afinidade de atender as orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Entretanto, as instituições que já cumprir a Resolução nº 2 de 2015 tem um prazo de três anos para realizar as devidas adaptações. Assim, a análise dos estágios para este estudo refere-se à legislação de 2015.

contexto escolar (LIBÂNEO, 2001). Ao passo que os agentes envolvidos nesse processo desempenham funções relevantes, sendo eles: a universidade, os empregadores (entendidos por aqueles que recebem o estagiário) e os acadêmicos/estagiários. Ao primeiro compete que supervisione o estagiário e o próprio programa, quando não estabeleça convênios para que a prática ocorra; ao acadêmico que as atividades que desempenharam sejam significativas e alinhadas a aprendizagem de forma autônoma; e as instituições conveniadas forneçam um ambiente de aprendizagem acompanhado por um coordenador, no caso do estágio docente, acompanhado por um professor, e que essa prática não seja um fardo ou mão de obra barata (ZABALZA, 2015).

Diante do exposto, percebe-se que os aportes legais destacam o estágio como etapa importante para, de fato, licenciar o acadêmico. Cabe ressaltar o que já foi mencionado no início deste excerto, por meio da lei nº 11.788, ao tratar o estágio como ato educativo e não o burocratizar com o preenchimento de fichas, sem a reflexão sobre a aprendizagem e análise crítica do contexto escolar (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

CORPUS E MÉTODO DE PESQUISA: PERCURSO ESCOLHIDO

Para analisar de que maneira o estágio obrigatório dos cursos de licenciatura se constituem como espaços de articulação entre educação básica e superior na formação inicial de professores, optou-se por realizar a pesquisa em uma escola de Educação Básica da cidade de Criciúma (SC), sendo-a uma instituição privada.

A pesquisa é de caráter qualitativo uma vez que seu propósito “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações,

dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1992, p. 23). Diferencia-se, portanto, de preceitos que buscam a objetividade a fim de tornar exatos os fenômenos observados. Do ponto de vista dos objetivos, caracteriza-se como exploratória.

Com relação aos procedimentos técnicos é uma pesquisa de campo com entrevista semiestruturada com professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Para auxiliar na coleta de dados utilizou-se de gravador de som, de modo que facilita o registro das respostas, para posterior transcrição, como também para a observação do entrevistador junto ao entrevistado, visto que “registrar as reações do entrevistado às perguntas que são feitas”, bem como “a expressão não verbal do entrevistado poderá ser de grande utilidade na análise da qualidade das respostas” (GIL, 2002, p. 119).

O roteiro de entrevista foi composto por perguntas objetivas com a finalidade de conhecer o entrevistado enquanto formação acadêmica, tempo de magistério, disciplina e ano/série em que leciona. Em seguida, as perguntas subjetivas, justamente, as que orientam o trabalho em discussão, como de que maneira acontece o contato entre as partes envolvidas no estágio supervisionado (professor regente e estagiário); quais os desafios e as dificuldades que o professor regente observa na atuação dos acadêmicos; como se dá a participação dos professores orientadores no processo; se o estágio supervisionado articula teoria e a prática; e por fim, como o entrevistado avalia o trabalho desenvolvido pela instituição superior e acadêmicos junto a escola.

A população da pesquisa constituiu-se de três professores. O critério de escolha refere-se àqueles que receberam acadêmicos para a realização de estágio supervisionado no ano letivo de 2019. No decorrer da discussão dos dados, os sujeitos pesquisados são designados por pseudônimos, Professor Alisson, Beto e Carlos, a fim de manter sigilo em relação aos seus nomes.

Desses sujeitos tem-se o Professor Alisson, licenciado em Artes Visuais, com especialização e mestrado em educação, com experiência de dez (10) anos no magistério, sendo que, no momento da pesquisa, atuava com os quatro segmentos de ensino (Fundamental I e II, Médio e Graduação). O Professor Beto licenciado em Geografia, com atuação no magistério a um (1) ano e dois (2) meses, recém-formado estava em fase de conclusão do curso de especialização em Gestão Escolar; por fim, o Professor Carlos, em exercício docente a nove (9) anos, é graduado em Educação Física e aluno regular do mestrado em educação. Tanto os professores Beto e Carlos lecionam somente para o Ensino Fundamental II e Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o propósito de alcançar os objetivos delineados nesta pesquisa buscaram-se conhecer como ocorre à articulação da Universidade com a escola que recebe os acadêmicos estagiários, para isso dois questionamentos iniciais pautaram a entrevista.

O primeiro com a intenção de conhecer de que maneira se dá o contato entre o professor regente e o acadêmico para a realização do estágio. O professor Alisson apontou que o estagiário, por ser seu aluno na graduação, comentou sobre o interesse em vivenciar outra realidade escolar, nesse caso, em uma instituição privada, já que era participante de PIBID. Assim seu contato foi diretamente com o professor regente e depois com a direção escolar. Enquanto para os professores Beto e Carlos, os acadêmicos procuraram a coordenação pedagógica do colégio que, por sua vez, fez o encaminhamento para com eles. Justamente, o que Gatti (2014) assenta, que, de maneira geral, os estudantes sozinhos procuram escolas e professores para que os recebam.

O segundo ponto, com vistas a entender um pouco mais a articulação da Universidade com a escola, indagou-se sobre a participação dos professores orientadores junto aos acadêmicos, se eles se faziam presente em algum momento e como era essa relação.

Tanto o professor Alisson e Beto colocou que a Universidade, na figura de seus professores, esteve presente na escola em um único encontro para avaliar o acadêmico na atuação docente. O professor Alisson, da disciplina de Artes, ainda, ressalta a dificuldade que muitos professores orientadores de estágio têm durante o semestre ao colocar que a relação com o acadêmico, muitas vezes, se dá a distância: *“acaba que há encontros presenciais e outros é orientações a distância você não consegue esse contato mais próximo com o acadêmico”* (Professor Alisson)⁷. O que corrobora com o citado por Moraes e Torriglia (2003) ao tratarem a formação docente atual pautada na imediatividade e superficialidade, pois não há aprofundamento e reflexão. O que seria de fato a formação inicial (ou permanente), segundo Chauí (2003), só há formação quando se tem pensamento, interrogação, reflexão e, além disso, quando o ensino superior se articula com a educação básica.

Um ponto a ser refletido na fala do professor Alisson também se refere à dinâmica das orientações dos estágios (presenciais e a distância). Tal situação não fica clara se o professor estava se referindo aos acadêmicos estagiários que ele recebe na escola, ou refere-se a sua própria experiência como acadêmico estagiário no período de sua formação.

Já o professor Carlos respondeu, em meio a risos, dizendo que a presença do professor orientador durante o processo é fundamental, ainda, logo se observa que não há articulação entre os pares (escola x

7 As falas dos entrevistados estão transcritas em itálico e conforme elas foram pronunciadas.

universidade), pois o entrevistado também mencionou não saber como funcionava essa aproximação do acadêmico com o orientador:

Ele observou toda aula, num determinado, eu não sei se como se organizaram isso aí né, mas uma aula específica ele compareceu analisou a explicação, analisou todo processo, procedimentos e tudo mais (Professor Carlos).

A fala do professor Carlos sugere que, nesse caso, há uma dupla falha no processo formativo do futuro professor. A primeira, mencionada pelo próprio professor sobre a aproximação do acadêmico com o professor orientador. E uma segunda, em que, o que fica em evidência são o aparente desconhecimento desse professor da importância da observação de aulas e os procedimentos necessários para a sua organização, uma vez que, o professor regente também é um dos responsáveis pela formação do acadêmico estagiário.

O terceiro bloco de perguntas pretendeu levantar os possíveis desafios e dificuldades que os entrevistados presenciaram no trabalho desenvolvido pelos estagiários.

Os professores Beto e Carlos destacaram que a maior dificuldade estava atrelada ao tempo para poder orientá-los enquanto planejamento de aula, entender as propostas de conteúdos e conhecer a dinâmica da escola. Para o professor Alisson, a maior dificuldade foi de domínio de classe, da mesma forma, observado pelo estudante:

Teve, na atenção dos alunos, ele disse que foi muito difícil assim prender os alunos e envolver os alunos na atividade, ter interesse, mesmo eles, eles participando, fizeram tudo, mas esse domínio de classe domínio de sala ele disse que foi desafiador.

Diante de tal colocação, questionou-se ao professor Alisson qual o seu posicionamento para com essa situação, logo, manifestou que percebia e tentava tranquilizá-lo: *“falei que era normal, que esse*

era o dia a dia, é a rotina, o nosso cotidiano, toda hora chamar a atenção deles tá mediando, tá sentado do lado, dei vários toques a gente conversou bastante sobre isso". Nesse apontamento, o professor Alisson posicionou-se como professor formador e, acima de tudo, de compreender que um professor está num ambiente de incertezas e imprevisibilidade (NÓVOA, 2017).

Em relação aos desafios, tanto o professor Beto como o Carlos reforçaram a dificuldade como desafio, o pouco tempo para planejamento:

Porque eu acho que tem que ter um tempo maior para a gente poder discutir sobre não simplesmente passar o conteúdo e eles planejarem acho que conversar um pouco sobre a turma e sobre o que eu tava desenvolvendo talvez foi um pouquinho poderia ter sido um diálogo um pouco maior (Professor Carlos).

Ao passo que para o professor Alisson, o desafio foi encaixar o estagiário na proposta em andamento, visto que o acadêmico precisou planejar sua atuação ao projeto interdisciplinar da escola.

Eu acho que o desafio foi que (ele) chegou na festa de inverno e aí eu não consegui deixar o tema livre para trabalhar que eu tinha um tema que era a Festa de Inverno: Soy Loco por ti América, e o tema da turma era Tango. E aí eu fiz essa proposta para ele, não deixei ele livre porque ele tinha vontade de trabalhar algumas coisas e eu tava dentro do planejamento e precisava tá trabalhando Tango com a turma. Aí, ele levou o primeiro choque assim, então, foi o desafio que ele mesmo contou que foi "aí ter tem um tango, estudar tudo sobre tango, explicar tango que era o conteúdo que a professora ia abordar com os alunos" então ele disse que esse estágio foi desafiador (Professor Alisson).

Verifica-se, assim, que para o estagiário foi necessário sair da zona de conforto, precisou pesquisar conteúdo, ou seja, ir além do "observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa" (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 8).

Na sequência, interpelou-se sobre a teoria e a prática, se havia junção ou dicotomia em relação aos estágios. Os professores Alisson e Beto colocam de maneira afirmativa, que elas ocorrem durante o curso de graduação, o que é perceptível durante o estágio acadêmico, conforme apontam as falas:

Tem, principalmente na Geografia, esses Estagiários, eles têm uma base muito grande, eles têm muitos materiais, muitas ideias práticas que são muito bem aplicadas, como eu já os conheço e eu sei dos professores de Geografia lá do curso, eles trabalham muito com essa questão prática, então, eles têm muito materiais, é a gente tem laboratório, então eles levam muito para o laboratório, consegue fazer essa articulação muito bem, principalmente, aqui com o conteúdo do sexto, o sexto ano tem muitas coisas práticas. Então, é levar os alunos para a rua, observar, trazer coisas novas, isso é muito importante. Então, dá para articular muito bem desde que haja, evidentemente, uma boa teoria e pelo que eu vi foi bem desenvolvido aqui pelo estagiário (Professor Beto).

Sim, principalmente no curso de Artes Visuais, as pesquisas já revelaram que sim, a própria pesquisa que eu realizei revelou que o ateliê é um ponto central do curso, tem uma centralidade e as atividades né, quer dizer as Produções que são desenvolvidas ali, as pesquisas, elas são levadas para a escola, fazem esse contrapondo, geralmente, após as disciplinas de ateliê eles já começam a pensar “isso eu posso levar para escola, esse eu posso levar para escola” tem total relação, e as próprias pesquisas do Pibid, a própria relação que eles têm no Pibid, os textos do Pibid, vem na fala deles, na escrita deles, aparece bastante essa relação (Professor Alisson).

Mediante esses registros, eles estão consoantes ao proposto por Libâneo (2011), em ter a prática alinhada aos conhecimentos teóricos durante o curso de graduação. Ainda, reforçados pelo professor Beto ao dizer que *“na graduação isso é muito constante, eu sou a prova viva disso. A gente trabalhou muito com questões práticas e que auxilia muito na sala de aula”*.

A prática cotidiana, pautada na ação, no fazer e na constante reflexão entre outros elementos que, por decorrência, formatam a própria prática e estabelecem, na unicidade teoria e prática, a ação cotidiana. No contexto educacional, esta ação,

que constitui o “fazer” pode ter diferentes conseqüências que se manifestam no cotidiano e que, mediante os processos de retorno (porque a prática assinala, é a luz das teorias) se incorporam em novas e complexas elaborações do conhecimento em geral, e em especial, nesta apresentação, do conhecimento pedagógico e didático (LATERMAN; TORRIGLIA, s/d, p. 2).

Dito de outro modo, ao buscar soluções para os problemas cotidianos no que tangem teoria e prática escolar, o desafio está em ir além da tendência fazer como se faz, reproduzindo práticas já existentes.

Outro ponto significativo é o professor Alisson mencionar o Pibid (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*), contudo não é uma atividade que assegure a participação de todos os acadêmicos, mas que já faz um elo entre Universidade e escola pública. Ou seja, coloca o estudante em uma situação real, o que nas palavras de Nóvoa (2017) é assegurar a transição entre formação e a profissão. Infelizmente, o professor Carlos disse que a articulação entre teoria e prática foi “*uma coisa meio geral*”, mas reforçou que a atuação do estagiário foi positiva. Em sua resposta pode-se entender que, talvez, seja uma atividade que precisa ser repensada no curso de origem do acadêmico, uma vez que “aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14). Assim como, justifica a fala seguinte do entrevistado:

O acadêmico, com essa experiência que eu tive, também tudo muito certinho tá, muito pontual, porque ele veio com uma ficha, já entregou uma ficha do que ele ia fazer, do que eu teria que

avaliar né. Então, foi muito, muito pontual, inclusive essa ficha detalhado o processo avaliativo, como é que a instituição, como o curso Educação Física pediu né, então assim, questão de condução, metodologia, estruturação, tudo, estou simplificando aqui, mas tudo especificado e pontuado, crachá uniforme tudo, todas essas coisinhas assim tudo (Professor Carlos).

Por fim, com a intenção de compreender os limites e possibilidades da articulação da Universidade com as escolas de educação básica por meio dos estágios, a questão foi como cada um (Alisson, Beto e Carlos) avaliava o trabalho desenvolvido pela instituição e pelos acadêmicos quando inseridos no contexto escolar em fase de estágio supervisionado.

Perante tal questionamento, o professor Alisson compreende que esse envolvimento é relevante, principalmente, por ser um espaço de produção de conhecimento, tanto para o professor regente e orientador como para o acadêmico.

Eu acho que o estágio tem cada vez mais ganho importância como um lugar de produção de conhecimento, lugar de pesquisa e temos valorizado mais esse espaço, até o próprio Professor estudando e tentando criar outras formas de se chegar mais no acadêmico, de o acadêmico valorizar mais esse momento de ele entender que até os pontos negativo que ele considera que não deu certo, deu sim que é o momento de reflexão, então é um campo que os professores das disciplinas quanto mais estão nessa disciplina estão pesquisando tão encontrando caminhos para que ela fique melhor que essas experiências reverbere em reflexões e mudanças em postura após a formação desses acadêmicos (Professor Alisson).

O exposto corrobora com o que cita Pimenta e Lima (2005/2006) quando colocam a pesquisa como uma ferramenta de formação do estagiário como futuro professor e uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola.

O professor Beto destaca como sendo, para muitos, o primeiro contato com a sala de aula, experiência que, em suas palavras, pode definir se o acadêmico segue a licenciatura ou opte por outra área. Essa percepção pode-se fundamentar no que está previsto pela Lei 11.788 (2008) ao tratar o estágio como ato educativo que visa a preparação para o trabalho produtivo.

A avaliação feita pelo professor Carlos é que o trabalho realizado no ensino superior para com o estágio cumpre sua função, ao passo que, para ele, caberia uma discussão de montagem de grade. Nesse caso, o curso de Educação Física, em sua visão, cumpre com estágio de observação, estágio 1, 2 e 3, tudo isso com o acompanhamento do professor e inseridos na escola. Contudo, aqui, há uma contradição quando em resposta anterior, em risos, disse que o trabalho do orientador era fundamental.

Percebe-se, a partir das respostas dos professores entrevistados, algumas questões latentes e que podem ser uma próxima etapa na tentativa de superação da articulação escola e universidade dentre melhorar a relação dos professores supervisores e professores regentes. Tal situação contribuiria para aquilo que Nóvoa (2017) chama a atenção, a questão não é reorganização das universidades ou licenciaturas, mas construir um lugar de articulação entre universidades e escolas, como uma “casa comum”, tanto da formação inicial como continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular supervisionado constitui-se como um importante momento de aproximação entre o futuro profissional da escola e a prática docente. Na atualidade, essa aproximação

também acontece por meio de atividades engendradas por alguns programas resultantes de políticas públicas como o PIBID, mas que atende apenas uma parcela dos estudantes, ou seja, aqueles que fazem parte do programa.

Procurou-se, neste artigo, tencionar a relação escola e universidade com vistas a compreender de que forma essa relação se constitui em espaços de formação do futuro professor.

Dentre os maiores desafios apontados pelos professores pesquisados, a relação com os professores supervisores e professores regentes parece estar um tanto fragilizada, uma vez que, segundo os pesquisados, há pouca presença dos professores orientadores nas escolas.

Outro fato mencionado pelos entrevistados diz respeito ao pouco tempo que eles dedicavam para poder orientar e planejar junto com os acadêmicos estagiários as atividades. Os próprios professores regentes reconheceram que seria mais proveitoso se eles pudessem discutir com os acadêmicos sobre os conteúdos e atividades a serem organizadas, uma vez que, usualmente, o que ocorre é o professor regente indicar os conteúdos e os acadêmicos desenvolverem por conta própria a estratégia didática a ser adotada. Tal situação, também, influencia no domínio de sala de aula, outro ponto mencionado na pesquisa.

Na atualidade, em que a grande maioria dos licenciados se forma na modalidade EAD, o contato com as escolas se torna ainda mais desafiador.

De maneira geral, independente da modalidade de ensino, o tempo necessário para a discussão e análise das atividades é um ponto importante e um dos desafios a serem pensados e refletidos pelas Universidades em parceria com as escolas.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BRASIL. *PARECER CNE/CP 28/2001*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: 12 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 2015, p. 8-12, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 31 out. 2018.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 24, 2003 p. 5 – 15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, v. 25, n. 57, 2014, p. 24-54. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior, 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

LATERMAN, I; TORRIGLIA, P. L. A inovação pedagógica em ação e o conhecimento científico. In: *Anped*, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década, p. 1-17, 2010. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/2_a_inovacao_pedagogica_em_acao_e_o_conhecimento_cientifico.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2001.

MALANCHEN, J. Uma análise crítica sobre as políticas para a formação de professores a distância no Brasil. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*, v. 6, n. 13, 2011, p. 69 – 96. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/413/384>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MALANCHEN, Júlia. Políticas de formação docente a distância e os riscos da emergência de uma pseudoformação. In: HISTEDBR: VIII seminário nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil.” *Anais ...* Campinas, SP: 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/co_autores/julia%20malanchen.htm. Acesso em 14jan. 2020.

MELLO, Ana Cecília Romano de; HIGA, Ivanilda. Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia. *Ciênc. educ.* Bauru, v. 24, n. 2, p. 301-317, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000200301&lng=en&nr=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2020.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. Sentidos de *ser* docente e da construção do conhecimento. In: MORAES, M. C. M. *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 45-60.

MORAES, Camile Barbosa; GUZZI, Mara Eugênia Ruggiero de; SÁ, Luciana Passos. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. *Ciênc. Educ.* Bauru, v. 25, n. 1, jan./mar. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000100235. Acesso em: 25 mar. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos De Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7a ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAS, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. v. 99, n. 251, p.205-221, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000100205&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. 1. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.



7

Jéssica Vicência das Chagas
Aécio Carboni
Ricardo Luiz de Bittencourt

DOCÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO: UMA ANÁLISE DAS METODOLOGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.916.160-178

As discussões sobre a formação de professores têm sido potencializadas nas últimas décadas. Há um consenso no sentido de pensar que toda mudança no campo da educação passa necessariamente pelo professor. Na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, os professores precisam ter formação em curso de licenciatura. Nos cursos técnicos, uma boa parte dos professores possuem apenas formação na sua área de conhecimento sem terem tido a oportunidade de discutir os conhecimentos pedagógicos.

Assim, nesse estudo pretende-se investigar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de uma escola do curso técnico de enfermagem. A pesquisa que fundamenta esse estudo se inspira nos pressupostos da abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa os professores do curso técnico de enfermagem a partir da aplicação de questionário.

FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR

Nos últimos 50 anos o campo educacional se desenvolveu muito em relação a produção científica e nessas produções um dos temas de destaque é a formação de professores. Porém, pode-se observar a insatisfação dos docentes em relação a sua profissão, isto podemos alegar que está relacionado a desprofissionalização do docente. Esta desprofissionalização se dá a partir de alguns fatores que implicam na função social dos professores, como níveis de salário baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização (NOVOA, 2017).

A partir disto, levanta-se o questionamento: A formação do professor inicia na universidade? A universidade possui uma função

social, que vem ao encontro da sua filosofia, que é integrar a sociedade com o meio acadêmico através de projetos de pesquisa e extensão. Então pode-se dizer que a formação inicial do professor está relacionada com a universidade, pois esses projetos de pesquisa e extensão estão ligados a iniciação da docência, auxiliando o acadêmico a colocar a teoria em prática, no período de formação. Por isso pode-se dizer que a universidade necessita da sociedade para sua prática acadêmica, pois quando pensamos em uma universidade autônoma, deve-se ter em mente que só é possível em um estado republicano e democrático, sendo assim, em uma sociedade participante. (CHAUÍ, 2003).

Devido algumas reformas do estado por governantes na década de 90, a educação, a saúde e a cultura deixaram de ser concebidos como direitos sociais e passaram a ser considerados como serviço. Sendo considerada um serviço, a educação poderá deixar de ser ofertada em escolas e universidades públicas para serem privatizadas, transformando instituições sociais em organizações sociais.

Para Nóvoa (2017), com a privatização da educação no cenário da formação dos professores, perde-se cada vez mais a sua legitimidade da qualidade na formação de novos e bons professores. Gadotti (1991) nos faz refletir, de acordo com a fala de Freire, que na verdade o modelo de educação capitalista que possuímos está proporcionando esta nova era da privatização da educação, fazendo com que as instituições de ensino públicas virem indústria de produção do conhecimento, geradora de lucros e faltando qualidade na formação do professor.

Os cursos de formação de professores estão se ajustando às diretrizes curriculares nacionais esclarecidas pela resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. Neste contexto, as universidades formadoras de professores necessitam analisar a formação inicial de professores, exigindo-se, para tanto, novas configurações de cursos e novas práticas de formação inicial. Sabemos que a formação do professor é

reconhecida como uma ação complexa, neste contexto nos faz refletir sobre a função social do professor, sendo que o “ser” professor sempre foi extremamente complexo, pois os contextos sociais e educativos que o condicionam estão mudando sua formação profissional, podendo atribuir essas mudanças ao perfil da sociedade. Além da profissão professor possuir uma função social, este também deve dominar outras habilidades como: variedades de conhecimentos, saberes, habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação.

Como devemos agir como professores então? Cada professor possui sua própria maneira de trabalhar, compondo sua prática pedagógica. Podemos então refletimos sobre qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para a formação de um professor. Devemos ter uma visão ampla sobre formação do professor para não deixar que esta acabe sendo reduzida entre conhecimentos das disciplinas e conhecimento pedagógico. Sobre o conhecimento das disciplinas é importante saber que o professor terá conhecimento mais orgânico, contextualizado e compressivo da disciplina que vai ensinar, pois o professor não basta ser especialista, o professor deverá ter o conhecimento aprofundado da disciplina que irá lecionar, para poder ministrar aula o professor deverá possuir o conhecimento pedagógico em três grupos disciplinares: o de raiz psicológica sobre o conhecimento das crianças e dos jovens, a cognição e as aprendizagens e os relacionados com os contextos sociais, a história e a política e as educativas, metodológicas e didáticas estes três métodos fazem parte da composição do conjunto de ser professor (NÓVOA, 2017).

Nos dias atuais existem algumas políticas públicas de formação de professores, disponibilizadas pelo site do MEC. Estes cursos dão acesso para quem deseja se desenvolver na área da educação, através dos programas que incentivam o ingresso na área da produção do conhecimento. Os profissionais com formação na área do bacharelado

também poderão entrar nesses programas como forma de atualização e melhoria da sua prática pedagógica. O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, demonstra uma preocupação com grande número de docentes atuando em salas de aula sem a devida habilitação. Conforme pontuamos, a trajetória histórica da formação de professores passou por diferentes momentos para atender a demanda atual. Esta preocupação com a formação de qualidade é recente, sendo preferencialmente uma formação inicial e continuada para todos os docentes (CAMARGO et al., 2019).

Quando se fala em função social do professor não podemos esquecer de desatacar que a sociedade também vem sofrendo transformações bruscas em diversos setores e essas mudanças também causam impactos na formação dos professores, então quais seriam esses setores que estão sofrendo mudanças e que estão impactando na sociedade e na formação dos professores? Pode-se destacar o setor cultural, espaços urbanos, o campo das tecnologias, ampliação das redes sociais, entre outros. A formação inicial do professor, com um número maior de acessos à universidade, provocou reflexos acerca da profissão docente como as teorias de aprendizagem e dos processos de ensino (BITTENCOURT et al., 2019). Deve-se levar em consideração algumas reflexões como: ensinar é um campo do conhecimento, aprender a ensinar; conhecer para ensinar; ensinar o quê e para quem.

Pode-se dizer que na universidade é que os horizontes se abrem para muitos estudantes, para isso o professor em formação precisa estar disposto a querer aprender, se reconhecer como responsável por sua própria formação. Recomenda-se que os professores assumam o papel ativo no processo de seu próprio aprendizado, aprendendo ouvir e a compartilhar experiências com os demais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Em uma escola de curso técnico é de extrema importância que o professor firme sua posição como condutor

da construção do conhecimento sabendo relacionar a teoria com prática, uma vez que este é o objetivo de um curso técnico. Como o profissional da educação tem sua construção a partir de diferentes exigências colocadas pela sociedade, influenciando na sua formação e depois a sua formação e sua maneira podem influenciar a sociedade, com isso o professor possui uma função social desde a sua formação até sua prática.

Nesta sessão onde estamos compreendendo a função social do professor não podemos destacar que os docentes citados nesta pesquisa possuem formação em bacharelado exercendo sua função liberal e dedicando um tempo para a docência, porém para Mello e Mello (2008) a grande preocupação no sentido deste profissional liberal que atua em uma área distinta que a educação, ao optar pela docência necessita ter consciência de que, dentro da sala de aula, o principal papel é de ser professor. Para esses grupos de profissionais que atuam na docência é muito importante uma formação pedagógica, mais sólida para a sua prática. Pois, o professor deverá ser um mediador do processo de ensino – aprendizagem, para que o aluno seja o agente de seu próprio conhecimento. No dizer de Freire (1998, p.25):

Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

Visando superar as dificuldades encontradas na sala de aula, esses docentes necessitam de interesse e entusiasmo que envolvem a sua prática em sala de aula, se faz necessário que estejam estimulados a buscar sempre formação pedagógica. Tendo em vista esta necessidade denota-se a participação desses professores nos programas de formação continuada, nos quais possibilita-se discussões, reflexões

e produções de saberes e valores que leva o docente a ampliar seus conhecimentos pedagógicos, compartilhando avanços, sucessos e dificuldades da sua prática aos demais professores. Quando o professor melhora a sua prática dentro de sala de aula ele percebe que ensinar vai além de proferir lições repetitivas, o professor transmissor de conhecimentos está perdendo espaço no mercado de trabalho.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta sessão intencionamos elaborar as análises, visando observá-las de modo crítico com base nas referências citadas e ainda interpretando os questionários realizados com os sujeitos da pesquisa. Partimos das respostas dos professores e tecemos algumas reflexões e questionamentos. Bem como, analisamos aspectos que corroborassem com os objetivos da pesquisa de compreender as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de uma escola técnica no sul de Santa Catarina.

Os questionários foram entregues aos professores de uma escola técnica de enfermagem para que pudessem responder os questionários no momento mais adequado. Para manter o sigilo optou-se por utilizar nomes fictícios.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste bloco trataremos dos sujeitos participantes da nossa pesquisa. Analisamos as respostas dadas no questionário no que se refere a idade, sexo, formação e carga-horária de trabalho enquanto docente da escola técnica em questão. Abaixo demonstra-se no

quadro 01 dados gerais sobre os professores, sua titulação e carga horária de trabalho:

Quadro 01: Titulação e carga horária de trabalho dos professores

Sujeito	Idade	Sexo	Graduação	Especialização	Carga horária de trabalho semanal
Maria	De 21 a 30	Fem.	Enfermagem	Cardiovascular e Estomaterapia	De 11 a 20 horas
Joana	De 41 a 50 anos	Fem.	Enfermagem	Gestão Hospitalar	De 21 a 30 horas
Pedro	De 41 a 50 anos	Mas.	Fisioterapeuta	Ortopedia traumato desportiva e Medicina tradicional chinesa	De 11 a 20 horas
Madalena	De 31 a 40 anos	Fem.	Enfermagem	Especialização em qualidade e segurança do paciente Especialização em gestão hospitalar	De 21 a 30 horas
José	De 41 a 50 anos	Mas.	Enfermagem	Urgência e emergência e UTI	De 21 a 30 horas

Fonte: Dados de pesquisa (2020).

Ao analisarmos o quadro, destaca-se que nenhum dos entrevistados é licenciado, todos apresentam formação em cursos de bacharelado, bem como suas especializações são em suas áreas específicas, sem que haja, uma formação na área educacional, o que pode influenciar nas metodologias e estratégias utilizadas e planejamento das aulas. Também destacamos que dos cinco professores entrevistados, três pertencem a faixa etária de 41 a 50 anos de idade.

ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NO CURSO TÉCNICO.

Nesta sessão iremos abordar três pilares: o ensino, aprendizagem e avaliação, referente ao curso técnico. Sabe-se que o ensino é a dimensão de toda a forma organizativa da gestão dos processos de intervenção no aprendizado do outro. Porém, a aprendizagem está relacionada às competências, habilidades e conhecimentos construídos em sala de aula entre o docente e o discente. Então quando abordamos os professores a respeito de terem optado pela docência no curso técnico, obtivemos os seguintes relatos:

Para enxergar a enfermagem por outro ângulo, e não somente lidar com a doença e morte no ambiente hospitalar. O fato de você ensinar, faz com que você nunca fique parado no tempo. Maria

Pela facilidade do acesso em sala de aula, para adquirir experiência.” Joana:

Ampliar os conhecimentos, aceitar desafio, conhecer áreas diferentes do contato terapeuta – paciente. Pedro:

O motivo principal foi para trocar ideias. Relações com pessoas, passar conhecimento da enfermagem. Gostar de ensinar e trocar saberes. Madalena:

Porque a educação tem um papel fundamental na construção do futuro do técnico de enfermagem e ser um educador introduz novas metas e conteúdo que ensinam e formam pessoas com muita qualidade.” José

Quando os professores relataram sobre aprendizagem, podemos observar pelas respostas que primeiramente destaca-se como metodologia de ensino a tradicional. De acordo com Mizukami (1986), o método tradicional mostra a ênfase que é dado em sala de aula, onde os alunos são instruídos e ensinados pelo professor. Este

modelo de aprendizagem acaba dando ênfase na figura do professor em sala de aula como peça principal, juntamente no tipo de intervenção é que reside a problemática do ensino tradicional, pois acredita-se que este modelo possui elementos fundamentais como imagens estáticas que progressivamente serão impressos nos alunos, cópias de modelos do exterior que serão agravados nas mentes individuais. O professor muitas vezes limita-se ao fornecimento de receituários, assim esse ensino é caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno.

Então pode-se dizer que na metodologia tradicional usa-se o modelo citado por Freire (1998), que seria o sistema de ensino bancário, na qual a educação caracteriza-se por depositar no aluno, conhecimentos, informações, dados e fatos. Este modelo também está relacionado ao nosso modelo de educação capitalista, em que ocorre apenas a reprodução da informação. Pode-se dizer que o conhecimento não se adquire, mas sim é construído entre a relação professor e alunos, sendo que o professor tem o papel de orientá-lo para que a construção seja consolidada.

O professor José comenta que a aprendizagem pode causar modificações no comportamento do indivíduo. Ensinar consiste, assim em um arranjo e planejamento de contingência para a aplicação de método científico, tanto para a investigação quanto para a elaboração de técnicas e intervenções, as quais por sua vez objetivam mudanças comportamentais úteis adequadas. Neste método de ensino tem alguns comportamentos que serão considerados arbitrários, tais como elogios, notas, prêmios, reconhecimentos dos mestres e colegas. O importante, dentro de tal processo, é que o ensino propicie a incorporação pelo aluno, promovendo um comportamento autogerado.

Confirmando a afirmação de que os professores utilizam, majoritariamente, da metodologia tradicional, em análise da questão de número 7: “O que você entende por ensino?”, a professora Maria

cita que “*É uma forma de transmissão do conhecimento e experiência adquirida através do aprendizado a outra pessoa.*” Para Mizukami (1986, p. 11), na abordagem tradicional, “os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor, subordinando a educação à instrução” e sugerindo que a educação é a simples transmissão do conhecimento na relação professor-aluno. Quanto aos demais, os professores Joana, Pedro e José utilizam as palavras “transmitir”, “passar” e “transmissão” para deliberar sobre o que se entende por ensino. Estes descritores referem-se à figura do professor como ponto central do processo de ensino-aprendizagem.

Diferente dos professores já citados, a professora Madalena responde que “*Ensinar é a elaboração de situações que provam uma aproximação crítica do aluno com a realidade.*” Fundamentando-nos em sua resposta, podemos dizer que o professor acima tem uma visão de educação com base na realidade experienciada por cada aluno, levando em conta situações de seu cotidiano. Nas palavras de Mizukami, esta abordagem foca em:

Relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal. (1986, p. 36)

Isto posto, para este professor a educação é vista de forma ampla. E o ensino vai além da transmissão pura do conhecimento, perpassando pela construção social do indivíduo e não apenas da situação escolar do aluno, o que para Mizukami (1986) trata-se da abordagem humanista. “Trata-se da educação centrada na pessoa, já que essa abordagem é caracterizada pelo primado do sujeito. No ensino, será o “ensino centrado no aluno”, afirma Mizukami (1986, p. 43).

Por fim os professores, comentam sobre o processo de avaliação no curso técnico. Alguns dos entrevistados pontuaram sobre a relação teoria e prática. Fazendo-nos considerar a avaliação desta escola como sendo o tipo de avaliação da abordagem cognitivista, que possui múltiplos critérios a serem avaliados. Para Maria a avaliação é feita “... através do conhecimento prático e teórico.” E para Pedro acontece “De forma clara, objetiva, sempre abrangendo o conteúdo teórico e prático que foi trabalhado. Até mesmo por tratar de um curso teórico/prático”. Porém, analisando estas respostas nos questionamos sobre de que modo agem os docentes perante os equívocos cometidos pelos alunos, pois como afirma Mizukami (1986, p. 80), caso essa abordagem seja a diretriz do docente, deverá “considerar as soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo”.

Na parte que está relacionado a aprendizagem podemos destacar de acordo com a autora Mizukami (1996), que a metodologia de ensino mais utilizada pelos professores do curso técnico é a abordagem tradicional, observando através das respostas dos professores que destacam o docente com agente ativo dentro da sala de aula e os alunos como agente passivo no processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se dizer que os professores devem, em suas aulas, utilizar metodologias que estimulam os alunos a participarem ativamente para a construção do conhecimento. O docente desafia o discente, para que ambos criem um vínculo e assim realizem a construção do aprendizado em sala de aula, pois é de fundamental importância a participação do aluno neste processo.

Quanto à avaliação é notável que a abordagem metodológica mais utilizada pelos professores é a cognitiva, pois nos relatos os professores enfatizam a importância de avaliar a teoria e a prática, sendo que o objetivo dos cursos técnicos é a prática. Para isso, se

faz necessário que os professores estabeleçam condições para que o aluno consiga relacionar a teoria com a prática, para poder realizá-lo no campo de trabalho.

METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS DE ENSINO E PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES

No presente bloco analisamos o que tange as metodologias de ensino utilizadas pelos professores entrevistados, suas estratégias e como se dá o planejamento de suas aulas. Ao questionarmos os professores referentes a abordagem metodológicas, observa-se que são utilizadas três abordagens de ensino diferentes, a saber: a tradicional, a cognitiva e as metodologias ativas.

A metodologia tradicional está presente pois, segundo Mizukami (1986), esta metodologia baseia-se frequentemente nas aulas expositivas, nas demonstrações do professor à classe tornando quase como auditórios. Nota-se nas respostas dos professores que embora perpassem, durante suas aulas, por outras abordagens metodológicas, a tradicional acaba por estar ainda muito presente. Porém, desta forma a reprodução dos conteúdos feito pelo aluno, acontece de forma automática e sem variações. Esta didática tradicional poderá ser concluída como em dar lição e em tomar lição, sendo este método expositivo dando ênfase no professor como papel central da educação. Pode-se dizer que o professor é o agente e o aluno é o ouvinte, onde o trabalho intelectual do aluno inicia depois da exposição do professor.

Outra metodologia de ensino que se observa nas respostas dos professores é a abordagem cognitivista, esta abordagem se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do

indivíduo. Como atado pelas respostas dos professores, quando relatam que estimulam os trabalhos em equipe, pode-se dizer que o trabalho com outros indivíduos é decisivo no desenvolvimento intelectual do ser humano. A interação social decorrente do trabalho em grupo contribui para o compartilhamento de ideias, informações, responsabilidades, decisões e são imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano. O trabalho em grupo não tem só como objetivo o desenvolvimento cognitivo, mas também para a superação do egocentrismo natural do comportamento humano, devido aos conflitos de interesses diferentes de cada indivíduo.

Ainda sobre esta abordagem, Mizukami (1986) aponta que o professor utiliza como recursos metodológicos didáticos os recursos audiovisuais, como Datashow, vídeos entre outros para auxiliar em suas aulas. Conforme a resposta do professor José, que diz utilizar Datashow, aulas dialogadas, expositivas, interação com os alunos, estudos de caso, observando as dificuldades e sanando-as sempre que possível, podemos corroborar a afirmação de que esta abordagem é utilizada.

Conforme resposta da professora Madalena que relata utilizar como abordagem metodológica em sala de aula as metodologias ativas, pode-se dizer que devido ao contexto histórico sobre a mudança na forma de ensino para torná-lo mais atrativo, surgiu no Brasil um movimento chamado de metodologias ativas que protagoniza o estudante e o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, esse tipo de metodologia também pode ser chamada de inovação pedagógica. As metodologias de ensino ativas, devem ser inovadoras e prazerosas, com isso pode-se dizer que o professor se torna consumidor de um novo produto e os discentes também consumidores de um novo produto de formação, tornando muitas vezes a sala de aula, que é um espaço de formação, em espetáculo protagonizados pelos alunos e orquestrado pelo professor. A sala

de aula transforma-se de espaço de reflexão teórica para um local onde acontece atividades em grupos, jogos, competições que nem sempre contribuem para apropriação efetiva do conhecimento (BITTENCOURT; CAMERINI, 2016).

Para responder ao questionamento sobre suas estratégias de ensino, os professores citaram que envolvem os alunos, usam figuras e baseiam-se em questionamentos. Nas palavras de Mizukami (1986, p. 14), há na abordagem tradicional uma “troca verbal intensa entre professor e alunos, em termos das perguntas do primeiro e das respostas dos segundos, até que o resultado proposto seja atingido”. Pode-se confirmar esta máxima na resposta do professor Pedro que diz instigar os alunos de forma ativa “perguntando, questionando e ao final, produção de trabalhos em duplas, sobre conteúdo trabalhado naquela aula”.

Outra abordagem que é possível percebermos ser utilizada pelos entrevistados é a cognitivista, pois segundo Maria, como estratégia de ensino em sala de aula está: “... envolver os alunos durante as explicações através de experiências vividas por eles, faz com que as aulas não fiquem cansativas e sim dinâmicas”, isto se corrobora na visão de Mizukami (1986, p. 77) pois, “a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. A ação do indivíduo, pois, é o centro do processo, e o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento.”

O último questionamento se dava sobre o planejamento de aula dos professores, tendo sido apresentadas as respostas abaixo:

Através da carga horaria da disciplina, organizo o conteúdo e divido ela pelas horas aulas. Deixando organizado as datas para realizarem as provas e trabalhos. Maria

Com muita leitura, pesquisa e criatividade. Joana

Geralmente tentando abranger o conteúdo programático. Sempre definido os objetivos a serem alcançados, enumerando os conteúdos e estabelecendo duração, escolhendo recursos e métodos para este desenvolvimento e então avaliação. Pedro

Sim, o planejamento do ensino necessita ser produzido através de uma teoria pedagógica atualizada. Madalena

A partir da ementa proposta, busco novos conhecimentos, sempre conteúdos atualizados. José

Para Assis (2008), o planejamento tem como proposta de trabalho alcançar determinados objetivos, dentro um determinado tempo. No caso da pesquisa quando os professores foram questionados a respeito de planejamento, Pedro pontua: *“geralmente tentar abranger o conteúdo programático. Sempre definindo os objetivos a serem alcançados.”* Pode-se dizer que o planejamento das aulas auxilia na organização de conteúdo, seleção e organização dos procedimentos de ensino, seleção dos recursos e seleção dos procedimentos de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da construção deste artigo, pode-se observar a importância de o professor firmar a sua posição dentro da sala de aula, visto que se utilizou as abordagens da Mizukami para identificar qual a metodologia mais utilizada em sala de aula pelos professores da escola técnica.

Este estudo buscou analisar as respostas dos professores referentes a sua posição em sala de aula frente a metodologia utilizada para construção do conhecimento dos alunos. Acredita-se que a formação dos professores vem se fragmentando devido aos baixos salários e pela pouca valorização dada a esta profissão, é possível

observar nesta pesquisa que a maioria dos professores exerce uma outra função, sendo colocado em segundo lugar a docência.

Observou-se pelas respostas dos professores que iniciar na docência é um meio de se manterem atualizados, adquirir experiência, trocar ideias e ampliar os conhecimentos. Porém sabemos que ser professor vai além desses requisitos. O professor é o profissional que irá contribuir ou facilitar a construção do conhecimento científico proporcionando a sua relação com a prática.

No papel de ensinar, o professor possui uma função social, que nos fez refletir sobre algumas questões: ensinar é um campo do conhecimento, aprender a ensinar, conhecer para ensinar, ensinar o quê e para quem. Estas questões foram, e ainda são, importantes para refletirmos no cotidiano e melhorarmos a nossa prática e algo que irá ajudar é o papel ativo que cada professor pode desenvolver neste processo como prestando ouvir e a compartilhar as experiências com os demais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Ao analisarmos as respostas dos professores notou-se que os meios metodológicos mais utilizados foram o tradicional, cognitivo e metodologia ativas, sendo este respondido só por um professor. A metodologia tradicional ficou em evidência, pois na abordagem tradicional os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor subordinando a educação à instrução. Outras palavras que apareceram foram: “transmitir”, “passar” e “transmissão”, sendo assim designa-se ao professor o ponto central do processo de ensino-aprendizagem.

Porém, sabe-se que para que o processo de ensino-aprendizado seja satisfatório, faz-se necessária a participação dos alunos, caso contrário voltaremos ao modelo de educação bancária citado por Paulo Freire, no qual os alunos se tornam “depósito” de conhecimentos. Devemos desejar uma educação onde haja a troca de experiência pelo professor e o aluno, porém não podemos colocar sobre o aluno

a nossa responsabilidade enquanto professores, devemos sempre estar orientando estes estudos, mas deixando o aluno ir em busca da construção do próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Ricardo Luiz; CAMERINI, Neila Carla. *Formação inicial e continuada*. 1 ed., Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; VELOSO, Elisangela Freitas da Silva. et al. Formação docente a distância: bases conceituais e perspectivas. In: Ricardo Luiz de Bittencourt; Gislene Camargo. (Org.). *Formação de professores à distância na perspectiva dos gestores escolares*. 01ed. Chapecó: Argos Editora, 2019, v. 01, p. 35-47

CAMARGO, Gislene; TISCOSKI, Luana Agostinho; SILVA, Renata Geremias da. A Educação a Distância no Brasil: contexto histórico e formação de professores. IN: *Formação de professores a distância na perspectiva dos gestores escolares*. Chapecó, SC: Argos, 2019.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista brasileira de educação. Set/Out/Nov/Dez 2003 nº 24. Disponível em: <scielo.br/pdf/rbeduc/n.24/n24a02.pdf>. Acesso em 16 de abr de 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.

LEOPARDI, Maria Tereza. *Metodologia da pesquisa na saúde*. 2 ed. Rev. E atual. Florianópolis/SC: Palloti, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 4 ed., São Paulo: Atlas, 2004.

MELLO, Reginaldo Irapuã Camargo; MELLO, Elena Maria Billig. *Formação e (re) construção de saberes de profissionais liberais: Desafios à pedagogia universitária*. Disponível em: <educ.he.bruc.com.br/arquivo/pdf/2008/589-908.pdf>. Acesso em 13 de abr de 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antônio. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez.2017. Disponível em: <SciELO.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp->. Acesso em 10 de abr de 2020.



8

Camila Porto de Medeiros
Haron Cardoso Fabre
Ricardo Luiz de Bittencourt

A AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE E O APERFEIÇOAMENTO DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituído pela Lei nº 10.861/2004, conceitua a avaliação institucional como um instrumento que questiona o modo que a instituição vem cumprindo com a sua função social no meio que é desenvolvida.

Uma vertente importante do instrumento de avaliação institucional é a autoavaliação, no qual a Instituição de Ensino Superior - IES é responsável pela elaboração. Este processo, por sua vez, avalia o docente em sala de aula, portanto, tem a participação efetiva dos discentes. A sua função é identificar as causas de problemas e deficiências pedagógicas para, assim, melhorar as práticas didático-pedagógicas de aprimoramento do conhecimento.

E com as implicações da obrigatoriedade de apresentar os resultados da avaliação institucional ao MEC, coube aos docentes, cada vez mais, investir na capacitação permanente. Entretanto, vem-se questionando se esta capacitação fornece incentivos e orientações para exercer o papel de mentor da personalidade do aluno e melhorias efetivas para a qualidade do ensino superior. Este cenário atenta para as habituais formas de dar aulas que não mais atendem às expectativas de docentes e discentes e tal insatisfação tem refletido nos instrumentos em que os estudantes avaliam os seus docentes.

Com este grande cenário, atenta-se em apresentar o instrumento de avaliação do SINAES, com ênfase nos desafios de docentes quanto a autoavaliação institucional respondida pelos discentes, pois entende-se que existe uma estreita relação entre avaliação e formação, visando à qualidade das ações acadêmicas.

Num primeiro momento, com o título "Por onde caminham as universidades", a pesquisa apresentou brevemente o retrato histórico da construção da universidade brasileira. Posteriormente, discute-se "A formação do professor para a educação superior", os desafios para superar as expectativas quanto a didática que traduz a arte de ensinar.

Em a “Avaliação institucional universitária” aborda-se o papel deste instrumento para a melhoria da educação superior e, logo, apresenta-se os “Os desafios da avaliação do docente pelo discente” em que se faz observações mais significantes no contexto da autoavaliação.

POR ONDE CAMINHAM AS UNIVERSIDADES

Ao fazer uma retrospectiva recente do surgimento da instituição universitária ao redor do mundo; no século XIX, instituiu-se a universidade moderna estatal, que se desdobra até os dias atuais, onde estabeleceu uma estrutura política e administrativa entre Estado e universidade, no qual instaurou-se as principais variantes institucionais dessa relação (TRINDADE, 2000).

Outro fato relevante no contexto histórico, segundo Trindade (2000), é a introdução das ciências nas universidades, que alterou significativamente a estrutura da instituição, limitada à “filosofia natural” nas faculdades de medicina e artes; anteriormente as ciências experimentais, por quase um século, permaneceram fora da universidade.

O novo modelo estatal, inicialmente implantado na França, fundou em 1806 a Universidade Imperial, subdividida em faculdades profissionais isoladas para criar quadros técnicos e políticos (TRINDADE, 2000).

No Brasil, as primeiras tentativas de criação das universidades, nos períodos colonial e monárquico, depararam-se com considerável resistência de Portugal, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole frente a qualquer movimento de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2000). Salienta-se que, ainda no período colonial, algumas dessas iniciativas resultaram

no surgimento do ensino superior brasileiro, enquanto as primeiras universidades não eram criadas.

Segundo Souza (1996), o ensino superior surgiu para atender, predominantemente, as demandas do Estado, uma vez que, nos séculos XVI, XVII e XVIII os cursos destinavam-se para a formação dos seus burocratas e formação de especialistas, com o intuito de suprir as necessidades das classes dominantes e constituir um quadro complementar de profissionais liberais que tinham funções secundárias dentro da burocracia do Estado e da elite brasileira.

Algumas universidades foram concretizadas, porém, somente em 1920 a primeira universidade que perdurou durante a primeira República foi a Universidade do Rio de Janeiro, resultado da aglomeração de três escolas tradicionais – Medicina, Politécnica e Direito, aos moldes do modelo francês (SOUZA, 1996).

As tentativas de criação das universidades brasileiras, em quase sua totalidade, predominou o caráter pragmático para a solução rápida de problemas e também, o caráter laico e estatal (MENDONÇA, 2000).

Nas décadas de 60 e 70, o ensino superior universitário no Brasil sofre com constantes críticas por parte de mobilizações dos movimentos estudantis, resultando na promulgação da Reforma Universitária de 1968, no qual possibilitou mudanças baseadas na regressão política e ideológica do corpo docente e discente em decorrência do Regime Militar (ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2011).

O governo no ano 1968 incorporou a bandeira da pró-reforma do movimento estudantil “realizando uma “modernização conservadora”, o que garantiu que produzisse mão de obra para a capital monopolista das indústrias multinacionais, incorporando uma gestão tecnocrática-empresarial e racionalização de recursos” (SILVA, 2015, p. 267).

Essa reforma aliada com os atos institucionais baixados pelo governo militar (1964-1985) e a constituição de 1967, como menciona Antunes; Silva; Bandeira (2011), acarretou mudanças significativas como a flexibilização da administração das universidades, a formação de mão de obra para o desenvolvimento da economia do país, a ampliação do acesso ao curso superior e de recursos, bem como a criação de programas de pós-graduação.

Ressalta-se que as instituições, desde o início, dispuseram de forte intervenção do governo, conseqüentemente, das influências econômicas. “Assim, a Universidade brasileira deveria ser modernizada estando apta a atender às demandas do mundo capitalista, além de propiciar uma estabilidade política à ordem societária da época” (SILVA, 2015, p. 267).

O modelo atual das universidades brasileiras sofreu influências de acordos tratados entre o Ministério da Educação – MEC do Brasil e a United States Agency for International Development – USAID, este que tinha assessores norte-americanos inseridos no Grupo de Trabalho, o qual, norteou a proposta da Reforma Universitária de 1968.

Souza (1996) menciona que tal influência buscou implementar no Brasil a modernização e a democracia do ensino superior. No entanto, ganhou-se também, o maior controle do governo sobre ensino. E continua referindo-se ao rígido de controle como sendo uma “[...] contra partida governamental dos discursos de democratização e de autonomia da Universidade Brasileira” (SOUZA 1996, p. 56). Diante do exposto, dizer que antes de 1968 a universidade era autônoma, isso significaria não conhecer de fato a história de constituição daquela, haja vista que o governo sempre interferiu de forma direta e indireta, no qual encontrava meios de demitir professores e reitores, por exemplo e, após a reforma de 1968, isso se acentuou.

A reforma de 1968 coibiu os pensamentos críticos dentro das universidades, policiando as ideologias dos docentes e reprimiu o movimento estudantil. Tais transformações ocorriam desde o regime militar. Para Orso (2007, p. 78), “Ao final, as medidas serviram para desmobilizar, castrar e despolitizar os estudantes e a universidade, além de estimar a privatização do ensino”.

O histórico da educação superior universitário no país revela, segundo Souza (1996, p. 56), que “todas as reformas da nossa universidade não foram capazes de mudar sua perspectiva em relação ao Poder que a controlava e nem em relação à sociedade para a qual ela deveria existir”. Nas universidades, o que existiu foi a criação de tendências, a exemplo da produção de universitários para suprir a mão de obra necessitada pelo Estado em meio as transformações capitalistas. E a tendência da hipocrisia acadêmica que impôs obstáculos entre os discursos universitários e a suas ações, o que resultou no isolamento da universidade ainda mais da sociedade de cuja transformação ela é o elemento essencial.

Sobretudo, na década de 1990, o discurso neoliberal ganha força no país, ocasionando a carência de investimento na educação superior pública, conseqüentemente, aumentou o processo de privatização de universidades públicas (PAULA, 2003). E desencadeou o surgimento de diferentes organizações da educação superior privada com os centros universitários e as faculdades que eram imunes a qualquer interferência do governo.

Neste sentido, Paula (2003) aponta que as características próprias e exclusivas da universidade como instituição de autonomia acadêmica, didática, administrativa e de gestão, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que acabam sendo banalizadas, desconfigurando a sua responsabilidade social. E como implicação à inserção da educação superior na lógica do capital, Paula (2003, p. 2) conclui que:

Mercantiliza-se o sentido da formação universitária, da pesquisa e da extensão. A formação, transformada em treinamento, volta-se cada vez mais estritamente para o mercado de trabalho, perdendo o sentido de formação integral do homem para a vida e para a construção de cidadania participativa. A pesquisa direciona-se cada vez mais para o setor produtivo e as empresas que a encomendam, ficando refém da lógica de mercado. A extensão comercializa-se e transforma-se em fonte de renda e de complementação salarial.

Trindade (2000) constata que a união da tríade – universidade, conhecimento e Estado está intimamente ligada às novas relações entre a ciência e o poder do saber que modificaram os paradigmas científicos como a inter-relação com o Estado e a sociedade, a partir da sua eficácia em termos econômicos e militares; da mesma forma as universidades, com a sua produção científica e tecnológica ofertadas ao mercado ou ao Estado, foram submetidas a lógicas que afetaram substancialmente sua autonomia acadêmica-científica tradicional.

Quanto a autonomia universitária, para Paula (2003), tende-se muito confundido com autonomia financeira desta diante do Estado, sendo que as universidades públicas são cada vez mais impelidas a recorrer ao mercado e ao setor privado para obterem recursos.

Há a tentativa de transformação das universidades em máquinas prestadoras de serviços ao setor produtivo, através das parcerias com as empresas e das consultorias. Acentuam-se o aligeiramento e a diluição do processo de formação, via cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos de educação à distância, mestrados profissionais, MBAs, institutos superiores de educação, cursos normais superiores, etc [...] (PAULA, 2003, p. 4).

Paula (2003) completa, ressaltando que se verifica um paradoxo diante da crescente intervenção por parte do Estado, do MEC e das agências de fomento à pesquisa, através do sistema de avaliação institucional externo, acaba por afetar a identidade da

universidade que, por sua vez, manifesta características exclusivas e também, fere a sua autonomia que esta mencionada no artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

O processo acelerado de expansão de universidades e as novas metas para ampliação física, acadêmica e pedagógica das daquelas exigem, portanto, que os professores universitários tenham, além das tarefas em sala de aula, um quadro maior de atribuições de pesquisa, extensão, atividades na pós-graduação, ou ainda, cargos de chefia e exigências burocráticas.

Diante desses elementos, apresentam-se no próximo assunto, titulado “Formação do professor para a educação superior”, alguns aspectos determinantes para o novo papel do docente, contextualizando as estratégias como recursos de ação para ensinar, bem como problematizando a atuação do professor em sala de aula, diante de todos os desafios decorrente do trabalho universitário.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como consequência das reformas estruturais na educação superior, assumidas pelo Estado brasileiro, as atividades docentes têm sido duplamente afetadas: por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial e, por outro lado, o produto do seu trabalho – “a força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico” - são fundamentais para a dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

Quanto a esse aspecto, o docente é submetido a sistemas de avaliações, no qual a sua eficiência e produtividade são objetivadas

em índices. A avaliação institucional externa, disposto no art. 3º da lei 12.861/04, é o instrumento que examina, dentre outros indicadores, o perfil docente que contempla: a titulação, regime de trabalho, experiência profissional e acadêmica, sem esquecer da produção científica (publicações), tais parâmetros são necessários para que a instituição possa renovar o seu credenciamento junto ao MEC, caso apresente resultados iguais ou superiores aos índices exigentes apontadas pelo mesmo.

Com as implicações da década de 90 da atuação do Estado Avaliativo - orientado pela qualidade/excelência - a educação passou a ser avaliada por um sistema nacional de medidas e, a partir dessas mudanças tem-se exigido do docente, cada vez mais, a sua capacitação permanente em cursos de pós-graduação na área de conhecimento (MOROSINI et al, 2000).

Todavia, é questionável se esta capacitação, do modo como vem sendo realizada, possa fornecer melhorias efetivas para a qualidade didática na educação superior. Argumenta-se que na formação de docentes tem-se exigido domínio da área de conhecimento, uma vez que, encontram-se professores atuando com conhecimento prático, devido a experiência profissional ou com conhecimento teórico, sem experiência profissional. Logo, faz-se uma crítica ao observar que se exige pouco ou nada quanto a formação didática.

Para Morosini et al (2000) as políticas públicas omitiram determinações no tocante assunto do processo de ensinar, ficando apenas explícito a qualificação do docente na área de conhecimento, como determina a Lei de Diretrizes e Bases - LDB da educação nacional (Lei nº 9.394/1996); enquanto sobre a preparação didática do mesmo para o exercício acadêmico, as legislações se abstém, ficando à instituição educacional deliberar sobre o assunto.

Numa análise histórica, de acordo com Anastasiou; Alves (2005), a função universitária do ensino, tem sido muitas vezes relegada a um plano secundário, apesar disso, chama-se atenção para as discussões iniciadas há pouco anos, visando um processo de superação do tecnicismo, tendência pedagógica da década de 1970, implantado no Brasil a partir das reformas no período da ditadura militar.

A discussão sobre a atuação do docente em aula está relacionada a crítica do modo de dar aulas, segundo o modelo dos jesuítas, presente desde o início da colonização do Brasil, o qual, baseia-se em um ensino onde “a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 12).

Este fato, entre outros que se poderia enumerar, denota uma urgência de desconstruir a ideia de transmissão da informação e reconfigurar a imagem do professor, idealizado constantemente como uma fonte de saber e da verdade absoluta.

A iniciativa para ser um bom docente envolve a elaboração de novas técnicas diversificadas que tornem as aulas mais interessantes e motivadoras, no entanto, o que tem se visto são técnicas usuais que não estão dando certo, como as aulas expositivas e o resultado é um o aluno que não se lembra mais dos conteúdos estudados (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

À medida que o processo de aprendizagem se desenvolve, também se constrói um tipo de relacionamento entre alunos e professores que configura uma relação que “deixa de ser vertical, de imposição cultura e passa a ser de construção de conjunto de conhecimentos significativos para os participantes, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos sociais e transcendentais (MASETTO, 2012, p. 86).

A formação inicial do docente, na universidade, é o momento essencial para ser tornar um profissional melhor e mais preparado. Nesta etapa, o papel que o futuro professor deve ter na sua formação inicial e em todo o seu caminho profissional é repensar, refletir e indagar a respeito da sua postura diante da prática de ensinar.

A formação, também ocorre ao sair da universidade, na qual, leva-se em conta o meio social em que o professor se encontra e que vai além dos ambientes em ensino formal, que em seu entorno há vida, a qual, é rica e precisa ser observado e analisa e levada à sala de aula e, que na formação acadêmica, que foi construída, possa encontrar-se meios para uma relação teórica e prática mais atual e fortificada.

Para Freire (2002, p. 25) não há docência sem discente, com isso, menciona que “É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. O formar-se é uma atividade individualizada que emerge na busca de outros que também querem sentir-se e ver-se como professores.

Desta maneira, um profissional que busca formar-se professor, implica perceber-se como um ser em transformação. E para que os seus alunos e o seu trabalho em sala de aula estejam coerentes com as necessidades do coletivo é preciso, como afirma Freire (2002, p. 29) “[...] a presença de educadores e de educandos criativos, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Neste sentido, o ensino é mais que apresentar o conteúdo superficialmente, é criar condições para que torne possível aprender de maneira crítica.

Contudo, o professor, para que consiga uma transformação no seu processo de ensino-aprendizagem, necessita estar aberto aos novos conhecimentos, sabendo realizar uma discussão baseada no seu entendimento e na curiosidade do aluno.

No decorrer do próximo assunto voltado para a “Avaliação institucional universitária”, apresentara-se as características gerais da avaliação institucional interna ou autoavaliação, elaborada por uma comissão própria da instituição como parte das exigências do SINAES.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UNIVERSITÁRIA

A avaliação institucional do processo de ensino-aprendizagem é um instrumento do SINAES (Lei nº 10.861/2004) de responsabilidade do MEC, que instituiu a aplicação combinada de instrumentos qualitativos e quantitativos para analisarem o conjunto de atividades desempenhadas pelas IES.

A concepção da avaliação institucional, fundamentalmente, é questionar o modo que a IES vem cumprindo de forma efetiva a sua função social no meio que atua e o Brasil como um país democrático, exige das IES prestação de contas à sociedade, no qual acarretou inúmeras avaliações que oportuniza a universidade julgar o andamento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Uma forma de analisar os cursos e o desempenho dos professores é por meio da avaliação externa, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Quanto a avaliação interna, esta é organizada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA de responsabilidade das IES, dentre outras avaliações, ela elabora a avaliação do docente que tem participação efetiva dos discentes.

Esta, também conhecida como autoavaliação tem como objetivo produzir conhecimentos acerca do conjunto de atividades e finalidades que são cumpridas na IES e ao constatarem possíveis deficiências e potencialidades, faz-se uma reflexão para tomada de

decisões, no qual resultará em um relatório detalhado que contém caráter educativo, apontando os resultados, as suas críticas e melhorias. Em uma IES cuja avaliação seja diagnóstica, compreende o acompanhamento do ensino e da aprendizagem/apropriação de conhecimento, a avaliação de competências e habilidades, avaliação da relação professor-aluno e aluno-aluno.

O destino dos resultados da avaliação deve ser considerado quando se determinam os procedimentos de recolha de dados, nestas condições, diante dos resultados será necessário concluir acerca, por exemplo, do desempenho, eficácia e competência de docentes e da instituição, apontando fatos que os avaliados prezam serem importantes ou alegam preferir, tais julgamento se tornaram parâmetros para definir o problema e não suposições em relação ao que é considerado melhor ou o que é correto (FERNANDES, 2008).

Em acordo com o panorama apresentado, no assunto seguinte, a pesquisa objetiva analisar as implicações da aplicação da avaliação institucional, entendendo que a política aplicada pode ocasionar impactos na relação universidade-professor-aluno.

OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE

Todo processo de avaliação é importante à medida que identifica os pontos negativos e positivos da prática educacional, da mesma maneira é essencial haver o retorno daquilo que foi realizado. Outra questão que deve ser levada em conta, no momento da elaboração do instrumento avaliativo deve-se estar atento aos indicadores que o norteia e se realmente estes são relevantes, principalmente quando retorna-se aquilo que foi avaliado. Como exemplo, quando se identifica

problemas com equipamentos, com a formação dos profissionais e não é realizada uma melhoria como resposta a avaliação, acaba por ferir o seu objetivo, uma vez que, a avaliação visa identificar dos problemas e dialogar com as possíveis soluções, lembrando que deve haver a devolutiva de resultados.

Segundo Fernandes (2008), o primeiro desafio da avaliação está relacionado ao fato desta se tratar de um processo complexo e, por esta razão, exige simplicidade de procedimentos que só é possível estudando, pensando, debatendo e refletindo. Neste momento, também é necessário inserir os acadêmicos no processo de estudar, debater os indicadores abordados na avaliação, anteriormente e posterior a sua aplicação.

Tratando-se de uma prática e uma construção social, outro desafio é natural a própria avaliação, haja vista que a participação dos alunos deve ser incentivada e vista como parte intrínseca do processo de avaliação (FERNANDES, 2008).

A ausência de compreensão do acadêmico acerca do seu papel como elemento que contribuirá para a melhoria do ensino, do mesmo modo quando carece de entendimento quanto aos indicadores, a exemplo da diferença de metodologia para didática, tais circunstâncias irão refletir em notas baixíssimas, isso se dá porque o aluno não se atenta ao objetivo da questão apresentada e levará em conta a sua insatisfeito com o conteúdo em sala de aula ou com o docente, respondendo negativamente aos itens abordados na avaliação, bem como o mesmo aluno não saberá desassociar a relação didático-pedagógica da relação interpessoal. Em razão disso, pode-se repensar em aplicar a avaliação durante o andamento da disciplina e não somente no final do semestre.

Um outro desafio, para Fernandes (2008), é de se atentar em não questionar se o instrumento avaliativo pode ou não

impactar no desempenho dos docentes, mas antes a questão é saber como é que a avaliação pode influenciar positivamente na qualidade do ensino. Esta questão, ao estar esclarecida junto a CPA e coordenadores dos cursos, da mesma maneira exposta aos acadêmicos, tende a atingir as expectativas da avaliação. Caso contrário, o processo avaliativo poderá desmotivar o docente, porque uma simples frase em que o aluno coloca no campo de observações (caixa de diálogo), caso exista no tipo de avaliação, poderá desestimular o mesmo a aperfeiçoar-se.

Avançar no sentido de enxergar a avaliação dos docentes como uma oportunidade em vez de encarada como uma ameaça será um importante desafio a ser superado. Por outro lado, há professores que parecem precisar que algo lhes sejam dito a respeito do seu trabalho que estão desempenhando; para isso, as ideias que são compartilhadas em prol da cooperação e da colaboração podem surgir através do processo de avaliação, no entanto, dependerá da forma como as universidades decidirem desenvolver o tipo de avaliação (FERNANDES, 2008).

É necessário refletir sobre a identidade do professor, para orientar os novos profissionais que buscam a formação na área, bem como cabe a cada professor buscar compreender qual é a sua função do processo ensino-aprendizagem, quais os meios e as formas de trabalhar os conteúdos, as dúvidas que surgem, as alegrias, os desafios a serem enfrentados continuamente. O trabalho é árduo, mas ao mesmo tempo é compensador. E cabe a universidade dá-lhe meios, condições de formação continuada e que compreenda todas as possibilidades de fortalecimento da formação e de interação com o meio em que o profissional esta, enquanto professor e a vida acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo procurou identificar os principais desafios dos docentes sobre o processo de avaliação interna, especialmente quanto a forma de avaliação do docente pelo discente.

Diante do exposto a respeito deste assunto, ficou compreendido que a avaliação do desempenho dos docentes é um instrumento de extrema importância, uma vez que, produz conhecimentos que possibilitam identificar possíveis problemas ou deficiências por meio da participação efetiva dos acadêmicos e resulta em um processo reflexivo tanto por parte da universidade quanto por parte do professor, no momento de rever as estratégias para a qualidade do ensino.

O diagnóstico realizado acerca da docência direciona para reflexões que dizem a respeito da constituição do profissional universitário. Essas informações revelam preocupações que visam aperfeiçoar as práticas pedagógicas dos docentes, enfatizando sobre o papel da didática na formação do docente.

Como destaca Anastasiou; Alves (2005), as formas habituais de dar aulas na universidade não mais atendem às expectativas de docentes e discentes, de acordo com as avaliações institucionais, e esta insatisfação tem sido registrada com destaque, nos instrumentos em que os estudantes avaliam os seus docentes.

Como foi abordado neste artigo, culturalmente, a formação do professor é baseada no seu protagonismo no momento da transmissão do conhecimento, o que vem sendo reproduzido pelos seus alunos, pois, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno.

Os docentes terão que rever alguns pontos sobre o que consideram uma aula boa que, segundo Masetto (2012), a aula deve ser

enxergada, muito além de um horário, um espaço físico e um enumerado de alunos, mas encarada como uma equipe de pessoas (alunos e professores) que buscam um objetivo em comum: a aprendizagem, através de problemas, pesquisas, experiências, vivências, leituras, etc.; questões para serem interpretadas e discutidas.

Para Fernandes (2008) o instrumento de avaliação deve ter como principal característica a transparência e as suas dimensões ética e política devem contribuir para o aperfeiçoamento dos professores, despertando-lhes consciência pedagógica e maior comprometimento perante aos alunos e perante a sociedade que pretendem servir.

A sensibilização é indispensável para o sucesso dos resultados, promove o comprometimento e melhoria nos índices de participação dos alunos no processo avaliativo, proporciona melhor interação professor-aluno em que ambos possam dialogar sobre a revisão da prática de ensino na sala de aula.

Neste aspecto, as unidades acadêmicas têm a papel de orientar os professores para a realização de uma avaliação sistemática e contínua do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para uma formação didática-pedagógica contínua, o futuro docente deve estar familiarizado com a fundamentação teórica sobre o assunto deste o seu ingresso na universidade.

Ressaltam Anastasiou; Alves (2005) que no cenário atual em a universidade se encontra, caracterizado pelas imprevisibilidades, mudanças, incertezas, torna-se imprescindível a superação da velha lógica do modo de dar aulas, considerando que os alunos, estão em constante mudança e chegam em sala de aula trazendo novas experiências e com um certa bagagem de conhecimentos.

O projeto pedagógico de ensino, no qual traduz a identidade dos cursos da instituição, a exemplo da concepção do perfil do

professor, deve ser alvo de avaliação sistemática, constituindo-se em uma referência para a avaliação. Oferece, portanto, subsídios para que gestores, professores e alunos articulem seus conhecimentos e práticas à missão da universidade.

O processo de ensino deve ter um caráter flexível, necessário para que seja “alimentado” constantemente no decorrer das renovações da educação superior, com a finalidade de transformar e acrescentar novos resultados a avaliação.

Sendo assim, entende-se que a construção do conhecimento inicia com o diálogo. Este é um dos elementos essenciais para o debate, a formulação, construção e reconstrução do conhecimento e sua reflexão. Diante disso, pode-se dizer que o homem utiliza o conhecimento para transformar a sua vida.

O ambiente acadêmico deve ser visto como um espaço, no qual deveria ensinar para a vida e estar sempre presente a ética como o principal fundamento. Portanto, mesmo com os desafios complexos retratados na aplicação das avaliações institucionais, a educação dentro da universidade vem transformando-se e buscando continuamente novas possibilidades de mudança dentro da sociedade e no mundo globalizado.

Assim, para a continuidade de estudos relacionados com o tema tratado, podem ser desenvolvidas pesquisas que propõem novos modelos de avaliação, que correspondam com a realizada do atual processo de ensino-aprendizagem da instituição. A proposta poderá contemplar uma logística inovadora para a aplicação do processo de avaliação, tendo em vista, a coleta de dados e o desenvolvimento encontros entre gestores, professores e discentes, coordenados por uma equipe interdisciplinar, que apresentarão a proposta de uma nova plataforma com o objetivo de envolver os avaliados no processo de construção, a partir da sensibilização. E posteriormente, que seja

possível, divulgar os resultados e apontar os desafios e possibilidades de melhorias, não somente para os gestores, professores, como também, envolver os alunos no processo de avaliação institucional.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville: UNIVALLI, 2005.
- ANTUNES, I. C. B.; SILVA, R. O.; BANDEIRA, T. S. A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. *In: XIX Semana de Humanidades*, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 01–10, 2011.
- FÁVERO, M. L. A. *Universidade e Poder: análise crítica/fundamentos históricos (1930-45)*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.
- FERNANDES, D. *A avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 37–53, 2006.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 2, p. 131–150, 2000.
- MOROSINI, M. C. ET AL. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Inep, 2000.
- ORSO, P. J. A reforma universitária dos anos de 1960. *In: ORSO, P.J. Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas: Autores Associados, p. 63–86, 2007.
- PAULA, M. F. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. *Avaliação*. Campinas, v. 8, n. 4, p. 1–17, 2003.

SILVA, C. S. A universidade brasileira: uma análise histórica da inserção periférica na ordem capitalista mundial. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 2, p. 263–272, 2015.

SOUZA, J. G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. *Revista da Faculdade de Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42–58, 1996.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. *Estudos Avançados*, v. 14, n. 40, p. 122–133, dez. 2000.

SOBRE O ORGANIZADOR

Ricardo Luiz de Bittencourt

Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. É editor da Revista Saberes Pedagógicos do curso de Pedagogia. Atua como parecerista em diversas revistas científicas do campo da educação.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aécio Carboni

Possui graduação em Enfermagem e Licenciatura em Ciências Biológicas. Especialista em Enfermagem Cardiovascular.

Camila Porto de Medeiros

Possui graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária. Mestre em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA/ UNESC.

Caroline Fenali Fernandes

Possui graduação em Pedagogia. Integrante do “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”.

Gislene Camargo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc (1990) e Mestrado em Educação (2015). Atualmente é professora contratada da Unesc, atuando como professora e coordenadora do curso de Pedagogia. Coordenou o Subprojeto Pedagogia do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. Coordena o Programa Residência Pedagógica/Núcleo de Pedagogia. Integra o Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Desenvolve projetos de extensão e ministra cursos de formação de professores. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores Educação Infantil, Alfabetização e Pedagogia Universitária.

Haron Cardoso Fabre

Possui graduação em Design de Produtos. Mestre em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA/ UNESC. Professor do curso de Design da UNESC.

Janaina Vieira Goulart

Graduada em Pedagogia. Integrante do “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”.

João Pedro Fretta Pacheco

Graduando em Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica. Integrante do "Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores".

Jéssica Vicência das Chagas

Possui graduação em Letras. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/ UNESC.

Katiana Possamai Costa

Possui graduação em Letras. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/ UNESC.

Miryan Cruz Debiasi

Possui graduação em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/ UNESC. Professora do curso de Pedagogia da UNIBAVE.

Ricardo Luiz de Bittencourt

Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. É editor da Revista Saberes Pedagógicos do curso de Pedagogia. Atua como parecerista em diversas revistas científicas do campo da educação.

Vanessa da Silva da Silveira

Possui graduação em Educação Física. Mestre em Educação em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/ UNESC.

Viviane Ribeiro Pereira

Possui graduação em Educação Física. Mestre em Educação em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/ UNESC.

ÍNDICE REMISSIVO

A

aperfeiçoamento 10, 18, 55, 56, 63, 87, 100, 102, 178, 194
 aprendizagem 9, 28, 36, 44, 51, 55, 57, 58, 59, 61, 68, 73, 74, 75, 78, 80, 85, 90, 91, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 122, 128, 129, 131, 138, 145, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 172, 175, 188, 189, 190, 192, 194, 196
 articulação 9, 13, 18, 22, 28, 30, 36, 37, 76, 77, 78, 94, 119, 137, 138, 140, 141, 143, 145, 147, 148, 151, 152, 153, 154
 assessoramento 18, 80, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 134, 135
 assessoramento pedagógico 18, 80, 115, 117, 118, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 134, 135
 assessoria 76, 102, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133
 avaliação 9, 10, 13, 18, 21, 24, 27, 48, 50, 58, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 102, 104, 108, 111, 131, 142, 154, 167, 170, 174, 178, 179, 180, 184, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196
 Avaliação institucional 10, 105, 180, 189

C

carreira 12, 17, 31, 39, 42, 43, 44, 57, 59, 62, 118, 121, 124, 139
 conhecimento 11, 12, 17, 25, 26, 30, 32, 34, 37, 38, 40, 41, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 57, 58, 63, 66, 67, 69, 71, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 103, 116, 117, 119, 120, 126, 129, 130, 131, 134, 142, 152, 153, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 173,

174, 175, 176, 179, 184, 185, 186, 187, 190, 194, 195
 Corpus 9, 145
 cursos 9, 12, 13, 14, 18, 21, 22, 23, 24, 29, 34, 35, 39, 40, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 59, 61, 64, 66, 67, 68, 75, 79, 85, 90, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 116, 119, 122, 126, 129, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 156, 160, 161, 162, 166, 170, 181, 184, 186, 190, 192, 195, 199
 cursos de licenciatura 9, 13, 14, 18, 21, 22, 29, 39, 40, 51, 68, 79, 126, 129, 137, 138, 140, 141, 143, 145, 156

D

dados 9, 27, 44, 50, 51, 52, 53, 61, 62, 66, 72, 73, 79, 93, 94, 95, 99, 104, 111, 112, 124, 125, 138, 146, 147, 165, 166, 168, 190, 196
 desafios 10, 17, 40, 42, 43, 48, 52, 62, 71, 118, 125, 130, 132, 134, 140, 143, 146, 149, 150, 155, 179, 180, 185, 191, 193, 195, 196
 desenvolvimento 11, 12, 14, 16, 17, 18, 28, 34, 36, 38, 39, 50, 51, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 79, 82, 83, 84, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 98, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 123, 124, 128, 131, 133, 134, 139, 140, 144, 153, 157, 169, 172, 173, 174, 182, 194, 196
 Diretrizes curriculares 17, 20, 40
 discente 10, 18, 167, 170, 178, 180, 181, 188, 191, 193
 discussão 9, 11, 27, 52, 72, 79, 93, 106, 107, 124, 127, 134, 141, 142, 146, 147, 154, 155, 165, 187, 189

- docência 10, 16, 17, 18, 28, 32, 35, 39, 42, 43, 47, 52, 58, 62, 63, 66, 67, 68, 71, 74, 77, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 95, 96, 97, 98, 100, 107, 109, 111, 113, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 134, 139, 140, 157, 158, 161, 164, 167, 175, 178, 188, 193, 197
- docência universitária 10, 18, 66, 71, 83, 107, 111, 118, 121, 124, 128, 131, 134, 178
- docente 10, 11, 14, 17, 18, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 41, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 57, 58, 63, 68, 71, 72, 73, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 135, 138, 139, 140, 142, 144, 145, 147, 148, 154, 157, 160, 163, 165, 167, 170, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 196
- E**
- educação 10, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 73, 75, 77, 78, 80, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 95, 97, 98, 107, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 140, 143, 145, 147, 148, 153, 156, 160, 161, 162, 164, 167, 168, 169, 171, 175, 176, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 195, 198, 200
- Educação básica 9, 141
- educação superior 10, 21, 28, 30, 66, 67, 68, 73, 75, 77, 78, 80, 83, 84, 87, 90, 107, 112, 114, 116, 117, 118, 122, 124, 128, 129, 133, 135, 179, 180, 183, 185, 187, 195
- Ensino 9, 53, 76, 77, 86, 104, 105, 106, 107, 135, 140, 141, 146, 147, 167, 177, 179
- ensino técnico 9, 18, 159
- escola 9, 11, 18, 24, 26, 33, 36, 43, 44, 48, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 103, 108, 113, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 160, 163, 165, 170, 174
- Estágio 9, 18, 137, 138, 139, 158
- Estágio supervisionado 9, 18, 137, 139, 158
- estratégias 10, 23, 43, 44, 66, 68, 73, 79, 89, 106, 116, 117, 121, 122, 124, 166, 171, 173, 185, 193, 196
- F**
- formação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 172, 174, 176, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 197, 199
- Formação continuada 17, 42, 63, 64, 65, 80
- formação de professores 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 38, 39, 43, 46, 50, 67, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 83, 84, 89, 90, 91, 118, 120, 130, 131, 138, 139, 142, 143, 144, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 176, 199
- formação do professor 9, 10, 45, 46, 49, 50, 67, 68, 77, 78, 79, 80, 99, 103, 104, 105,

117, 120, 124, 132, 141, 160, 161, 162,
179, 185, 194
formação inicial 9, 12, 13, 14, 16, 18, 22,
23, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 40,
45, 48, 50, 51, 64, 69, 96, 100, 138, 140,
143, 145, 148, 154, 156, 161, 163, 188
Função social 9, 160

L

licenciatura 9, 13, 14, 18, 21, 22, 23, 29, 31,
39, 40, 47, 51, 58, 68, 69, 79, 84, 126, 129,
137, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 154,
156, 160

M

Metodologia 9, 27, 52, 72, 93, 124,
165, 176
modificações 17, 20, 22, 23, 118, 168

O

organização 13, 25, 28, 29, 34, 35, 53,
54, 57, 75, 107, 108, 123, 142, 144, 149,
169, 174

P

pedagogia 14, 38, 43, 45, 54, 67, 83, 87,
122, 129, 176
pedagogia universitária 67, 83, 176
perfil 27, 78, 85, 119, 121, 125, 127, 142,
162, 186, 195
pesquisa 9, 11, 12, 16, 22, 32, 40, 43, 44,
45, 46, 53, 54, 62, 67, 68, 70, 72, 73, 74,
75, 78, 79, 81, 83, 84, 86, 87, 93, 94, 95,
98, 104, 105, 107, 111, 112, 116, 117, 119,
124, 125, 126, 127, 130, 131, 133, 139,
145, 146, 147, 151, 153, 155, 156, 158,
160, 161, 164, 165, 166, 173, 174, 175,
176, 179, 183, 184, 185, 189, 190
planejamento 10, 50, 111, 123, 149, 150,
166, 168, 171, 173, 174
Políticas 16, 20, 23, 42, 65, 82, 83, 105,
115, 137, 157, 178, 198, 199, 200

Políticas públicas 23
possibilidades 13, 14, 15, 17, 18, 24, 38,
42, 43, 47, 52, 57, 58, 62, 63, 72, 88, 92,
109, 134, 138, 140, 141, 142, 153, 193,
195, 196
prática 12, 13, 17, 22, 24, 26, 30, 35, 36,
37, 38, 43, 44, 46, 47, 49, 51, 53, 55, 57,
58, 59, 60, 61, 62, 64, 71, 72, 73, 74, 77,
78, 80, 81, 87, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 98,
101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110,
111, 113, 117, 122, 127, 128, 130, 131,
138, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 151,
152, 154, 158, 161, 162, 163, 164, 165,
170, 171, 175, 176, 188, 191, 194, 196
prática docente 47, 49, 58, 95, 102, 127,
128, 138, 139, 154
prática pedagógica 35, 44, 51, 53, 57, 60,
71, 77, 78, 80, 89, 90, 91, 97, 101, 102,
103, 106, 109, 111, 113, 127, 130, 131,
162, 163
professor 9, 10, 11, 16, 18, 22, 23, 25, 26,
27, 29, 33, 36, 37, 40, 41, 44, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 63,
64, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 77, 78, 79, 80,
84, 85, 89, 91, 92, 93, 96, 99, 100, 103,
104, 105, 107, 108, 111, 113, 114, 117,
118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126,
127, 128, 130, 131, 132, 138, 139, 140,
141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150,
151, 152, 153, 154, 155, 157, 160, 161,
162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 171,
172, 173, 174, 175, 177, 179, 185, 187,
188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196,
198, 200
professores 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33,
34, 35, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 49,
50, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97,

99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 182, 185, 187, 188, 190, 192, 194, 195, 196, 199

professores universitários 17, 18, 65, 71, 74, 75, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 93, 94, 96, 97, 109, 111, 112, 115, 116, 119, 120, 121, 131, 185

professor universitário 64, 67, 68, 69, 74, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 89, 100, 103, 104, 105, 111, 114, 118, 120, 121, 124, 126, 131, 196

profissional 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 29, 34, 39, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 55, 57, 62, 64, 66, 68, 69, 71, 73, 74, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 98, 107, 108, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 139, 140, 141, 143, 144, 154, 157, 162, 164, 175, 186, 187, 188, 189, 193, 194

R

resoluções 17, 20, 22, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 37, 39

S

sujeitos 9, 16, 25, 37, 38, 39, 46, 53, 70, 71, 88, 90, 91, 92, 125, 126, 127, 129, 133, 146, 147, 163, 164, 165, 175

U

Unesc 53, 54, 81, 82, 83, 93, 94, 97, 98, 99, 102, 105, 110, 137, 159, 199

universidade 9, 17, 18, 40, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 88, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 118, 119, 125, 131, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 143, 145, 149, 154, 155, 156, 160, 161, 163, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 197

universidade comunitária 17, 65, 66, 69, 79, 117

universitários 17, 18, 65, 68, 71, 73, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 131, 134, 135, 183, 185

www.pimentacultural.com

DOCÊNCIA

interlocuções entre formação,
desenvolvimento profissional
e experiências educativas