

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria Aparecida Pereira Viana

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2013

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria Aparecida Pereira Viana

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação – Doutorado em Educação: Currículo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

**SÃO PAULO
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA

1. Autor: Viana, Maria Aparecida Pereira
2. Título: Formação em Serviço de Professores Iniciantes na Educação Superior e suas Implicações na Prática Pedagógica
3. Programa: Educação: Currículo. PUC-SP. São Paulo: São Paulo, 2013
3. N° de folhas: 208f
4. Ilustrações: tabelas e quadros
4. Grau: (X) tese (doutorado)
5. Área de Concentração: Educação: Currículo
6. Orientador: Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto
7. Descritores: Educação e Currículo
8. Palavras-Chave: Prática docente. Formação de professores. Educação superior

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Marcos Tarciso Masetto

Orientador

Professora Dr^a Maria Elizabeth B. de Almeida

Membro da Banca

Professora Dr^a Maria Isabel de Almeida Professor

Membro da Banca

Dra. Maria das Graças Medeiros Tavares

Membro da Banca

Professora Dr^a Maria da Graça Moreira da Silva

Membro da Banca

AGRADEÇO

Ao professor Marcos Masetto, orientador, pela seriedade e incentivo, o ponto de referência deste estudo;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUCSP, com os quais tive o privilégio de conviver, em especial, pelo estímulo, aos/às Professores/as Dra. Maria Isabel Almeida, Dra. Elizabeth Almeida, Dra. Marina Feldmann e Dr. Antonio Chizzotti;

Aos meus colegas do Centro de Educação da UFAL, em especial ao colegiado de Pedagogia, na pessoa da professora Dr^a Maria das Graças Marinho, pela compreensão, apoio e incentivo para a concretude deste trabalho;

As minhas colegas da Educação a Distância professora Elza Maria Silva e Irailde Correia pelo apoio, incentivo e compreensão.

Aos colegas da Universidade Federal de Alagoas, em especial ao professor Dr. Roberto Caffaro, do Centro Tecnológico.

Ofereço este esforço

À Rosalva Viana, minha mãe, inspiração primeira da minha docência, que gestou em mim os valores da seriedade, do amor e da tolerância;

Ao Roberto, companheiro solidário, que comigo partilha, divide sonho e esperanças por um mundo mais justo;

Aos meus filhos, Allan Ronney, Allana Roberta e Arachelle Rose, razão da minha vida e da minha esperança, através dos quais aprendi a aprender;

Aos meus irmãos que, além de compreenderem a minha ausência, estavam sempre presentes e foram elementos motivadores desta caminhada;

Àqueles que acreditam na formação humana e na possibilidade do trabalho docente ser uma atividade que pode fazer a diferença nessa formação.

VIANA, M.A.P. Formação em Serviço de Professores Iniciais na Educação Superior e suas Implicações na Prática Pedagógica. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade verificar as alterações pedagógicas que os professores participantes do programa de formação continuada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) conseguiram introduzir em suas aulas, discutindo o alcance do referido programa para um grupo de professores. Procura responder a questão: Quais as contribuições pedagógicas de um programa de formação continuada em serviço oferecido pela UFAL aos professores contratados no período de 2007 a 2010? Para o desenvolvimento deste trabalho, foram realizados estudos sobre a educação superior, a formação docente e o cenário cultural da sociedade contemporânea, os quais compõem o quadro teórico que sustenta esta investigação. Em termos metodológicos, a abordagem utilizada foi a qualitativa, com os procedimentos de entrevista e observação em sala de aula com 11 professores, sendo 4 da área de Ciências Exatas e 7 da área de Ciências da Saúde. Participaram desta pesquisa 5 alunos de cada classe de cada um dos professores, em um total de 55 alunos. Tendo como diretrizes de investigação os estudos processuais, decorrentes da abordagem histórico-cultural, foram estabelecidos eixos temáticos, que têm como matriz a tríade professor/aluno/conhecimento, para estudar o movimento dos processos de alterações e ampliação da prática docente. A partir da análise e da reflexão da própria prática docente, os professores entrevistados teceram reflexões sobre suas próprias práticas de ensino, visando à formação pedagógica com o apoio didático dos ambientes virtuais de aprendizagem. A partir dessa perspectiva de formação continuada, com apoio de programa institucional, entendo que a adoção da prática efetiva pode ser considerada como um ponto de partida para ações formativas, seguindo-se com uma ênfase na dimensão coletiva dessa formação e no aprofundamento teórico e político dessa mesma prática.

Palavras-Chave: Prática docente. Formação continuada de professores. Educação superior.

ABSTRACT

This research aims to verify the pedagogical changes that teachers, who took part in the continuing education program at the Federal University of Alagoas (UFAL), managed to introduce in their classrooms. It discusses the scope of that program to a group of teachers. This study tries to answer the following research question: What are the pedagogical contributions of an inservice continuing education program offered by UFAL to their faculty hired from 2007 to 2010? In order to conduct this study, it was carried out studies on higher education, on teacher education and on the cultural scene of contemporary society that make up the theoretical framework that underpins this research. Regarding the research methodology, a qualitative approach was used with interview and observation procedures in a classroom with 11 teachers, divided into 4 teachers of Exact Sciences and 7 teachers of Health Sciences. 55 students participated in this research, being each group of 5 students from a different area. Having as research guidance the process studies stemming from a historical-cultural approach, it was established thematic areas whose matrix was the triad teacher/student/knowledge in order to study the movement of the change processes and the widening of the teaching practice. Based on the analysis and reflection of their own teaching practice, the interviewed teachers wove reflections on their teaching practices aiming at a pedagogical education and with the didactic support of virtual learning environments. From this perspective of continuing education and counting with the support of an institutional program, we understand that the adoption of an effective practice can be regarded as a starting point for formative actions, following up an emphasis on both the collective dimension of this pedagogical education and the theoretical and political deepening of this practice.

Keywords: Teaching practice. Continuing teacher education. Higher education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA, CAMINHANDO E SEMEANDO... 27	
1.1 A metodologia	27
1.2 A instituição lócus da pesquisa: definindo com quem caminhar	30
1.3 Os cursos de formação em serviço oferecidos pela UFAL	34
1.4 Os sujeitos interlocutores da pesquisa	35
1.5 Instrumentos utilizados para coleta de dados	35
CAPÍTULO II – A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E O TRABALHO	
DOCENTE	41
2.1 O papel da universidade na sociedade contemporânea	41
2.2 As transformações da universidade na sociedade do conhecimento.....	48
2.3 A complexidade da ação docente.....	53
2.4 O trabalho docente enquanto prática social	56
2.5 Os processos de ensinar e aprender no ensino superior	59
2.6 A aula como espaço de interações entre os integrantes do processo de aprendizagem .	65
2.7 Diferentes espaços do conhecimento	72
2.8 Os ambientes de aprendizagem presencial e a distância	74
CAPÍTULO III - NECESSIDADES E POSSIBILIDADES NO CAMPO DA	
FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	76
3.1 As políticas curriculares e as implicações no trabalho docente no ensino superior	76
3.2 Identidade profissional e a ação do professor universitário	81
3.3 O lugar das políticas institucionais na formação do docente do ensino superior	86
3.4 As bases da formação e da atuação docente e a formação pedagógica do professor universitário	88
3.5 Programa de formação continuada da UFAL	89
3.5.1 <i>Resgate histórico da UFAL</i>	90
3.5.2 <i>O sistema de gerenciamento dos cursos UFAL/CIED – A plataforma Moodle</i>	92

CAPÍTULO IV - DOIS CURSOS ORGANIZADOS PELA UFAL	96
4.1 Curso 1 - Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem	98
4.1.1 <i>Proposta de plano de trabalho</i>	100
4.1.2 <i>Objetivos do curso</i>	100
4.1.3 <i>Conteúdos selecionados</i>	100
4.1.4 <i>Metodologia utilizada</i>	101
4.1.5 <i>Atividades presenciais e online/recursos</i>	102
4.2 Curso 2 - Mídias na Educação Superior	114
4.2.1 <i>Proposta de plano de trabalho</i>	115
4.2.2 <i>Objetivos do curso</i>	116
4.2.3 <i>Conteúdos selecionados</i>	117
4.2.4 <i>Metodologia utilizada</i>	117
4.2.5 <i>Atividades presenciais e online/recursos</i>	118
 CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: O QUE SABEM, FAZEM E PENSAM OS PROFESSORES APÓS OS CURSOS DE FORMAÇÃO .	 133
5.1 Propostas de trabalho apresentadas nos planos de ensino e projetos de extensão	133
5.1.1 <i>O plano de ensino da disciplina Métodos e Processo de Intervenção de Enfermagem...</i>	135
5.1.2 <i>O plano de ensino da disciplina Propedêutica I e II</i>	145
5.1.3 <i>O plano de ensino da disciplina Saúde e Sociedade I e II</i>	155
5.1.4 <i>O plano de ensino da disciplina Exemplo de Superfícies</i>	162
5.1.5 <i>O plano de ensino da disciplina Ecologia Geral</i>	172
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 182
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 196
 ANEXOS	 206

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Alagoas no mapa do Brasil	31
Figura 2: Localização da cidade de Maceió no mapa de Alagoas.....	31
Figura 3: A Universidade Federal de Alagoas no mapa de Maceió-AL	32
Figura 4: O Curso 1: Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem	98
Figura 5: Orientações iniciais aos participantes do curso Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem.....	101
Figura 6: Módulo I - O papel do professor no ensino superior	102
Figura 7: Módulo II - Teorias de aprendizagem na ação didática	106
Figura 8: Módulo III - Educação e complexidade	109
Figura 9: Módulo IV- O sujeito da aprendizagem.....	112
Figura 10: Módulo V- Prática pedagógica – Planejamento e avaliação.....	113
Figura 11: O curso 2: Mídias na Educação Superior.....	115
Figura 12: Módulo I - Orientações iniciais do curso de Mídias na Educação Superior.....	116
Figura 13: Módulo II - Instrumentos Midiáticos	118
Figura 14: Módulo III - O uso da internet e as interfaces da comunicação.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Avaliação do Curso 1: Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem	125
Quadro 2 – Avaliação dos professores formadores pelos professores em formação	126
Quadro 3 – Avaliação do Curso 2: Mídias na Educação Superior	130
Quadro 4 – Avaliação dos Professores formadores pelos participantes em formação	130

LISTA DE SIGLAS

ANEPT	Associação Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI	Conselho Universitário
CURA	Conselho de Curadores
DEB	Diretoria de Educação Básica
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional do Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério de Educação
MOODLE	Modular Object Oriented Dynamic Learning
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCA	Projeto UCA um computador por aluno
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Mato Grosso
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a ação docente no ensino superior é um desafio para as propostas acadêmicas contemporâneas. Em primeiro lugar, porque o assunto em análise requer reflexão sobre a concepção de produção de conhecimento na qual, historicamente, a universidade pautou-se, sendo, portanto, necessariamente, uma reflexão epistemológica; e em segundo, porque põe em xeque a própria prática do docente universitário, considerada inquestionável pela cultura acadêmica.

Nas sociedades contemporâneas, as rápidas transformações no mundo do trabalho, bem como o avanço tecnológico, configurando a sociedade virtual e os meios de informação, vêm incidindo, fortemente, na educação, levando a um aumento dos desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Essa nova realidade mundial tem levado as instituições de ensino superior a um questionamento sobre o papel das instituições de ensino ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo atual. Esse contexto de mudanças advém de um processo acelerado de transformações técnico-científicas.

Já há algum tempo, minhas atividades profissionais estão voltadas para a formação de professores para atuarem no ensino superior, em experiências diversificadas, nos cursos de graduação dos programas de formação Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas) e Capacita Nordeste. Atuo nos cursos de Pedagogia presencial e a distância, nas seguintes disciplinas: Tecnologias de Informação e Comunicação; Estágio Supervisionado; e Introdução à Educação a Distância. Na Especialização *Lato sensu* do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atuo como docente no curso de Mídias na Educação, nas seguintes disciplinas: Seminário de Aprendizagem; Docência no Ensino Superior; e Metodologia da Pesquisa. No Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC), atuei por 27 anos como docente no curso de Pedagogia, nas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado. Na pós-graduação dessa mesma instituição, assumi, por 5 anos, a coordenação de cursos de especialização (*lato sensu*) em Tecnologia na Educação, enquanto que, em outros cursos, atuei como professora nas disciplinas Metodologias do Ensino Superior e Processo Ensino Aprendizagem.

Minha preocupação com a formação pedagógica de professores que não têm licenciatura emerge de uma situação natural do trabalho e da vida. Desde 2002, ao ingressar no programa de pós-graduação do Centro de Educação da UFAL como aluna do mestrado em

Educação Brasileira, procurei subsídios que pudessem ajudar-me a delinear um estudo que esclarecesse alguns pontos significativos no processo de formação de professores que atuam na docência superior com a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Em 1999, atuava na coordenação do setor de informática em uma escola da rede privada. Naquele ano, busquei a universidade para participar do curso de especialização em Informática Educativa pelo Programa de Pós-Graduação, oferecido pelo NDI¹/UFAL - núcleo integrante do Curso de Informática da universidade responsável pela formação dos professores das redes estadual e municipal para atuação no e-proinfo². O tema do trabalho final do curso foi voltado para a formação de professores para o uso de tecnologias na Educação. Em 2002, submeti-me à seleção do mestrado em Educação, como parte da primeira turma na linha de pesquisa “Formação de professores para o uso das tecnologias”, a fim de dar continuidade, por meio de pesquisa, à questão da formação de professores; entretanto, dessa vez voltada à educação básica. A minha dissertação de mestrado, intitulada “A formação de professores para aprendizagem na internet: o *webquest* como investigação orientada”, foi elaborada a partir de um estudo realizado em duas escolas, sendo uma da rede pública estadual e outra particular. O resultado desse estudo deu origem a um livro³, com projetos elaborados pelos professores, o qual tratava da metodologia *webquest* na prática.

Ao procurar evoluir na minha própria prática pedagógica e profissional, submeti-me à seleção do cargo de professor universitário, por meio de concurso público, na Universidade Federal de Alagoas. Fui aprovada e, posteriormente, convidada pela professora Graça Tavares, da Pró-Reitora de Graduação, a fazer parte do setor de formação de professores dessa Pró-Reitoria em parceria com outros colegas. Aceitei o convite e, por meio desse novo trabalho, tive a oportunidade de estudar o que acontece em relação às metodologias ativas na prática docente e suas consequências na aprendizagem dos alunos, avaliando, assim, o que acontece na sala de aula dos docentes que atuam no ensino superior. Por meio dessa avaliação, pude perceber que muitos aspectos da formação do professor precisavam ser mais aprofundados e definidos para que pudessem sofrer intervenção. Em vista disso, passei a contribuir para a tarefa daqueles que, como eu, ocupavam-se com a formação de professores.

¹ Núcleo de desenvolvimento de Informática da Universidade Federal de Alagoas (NDI/UFAL).

² O Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo) é um ambiente que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complementos a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos, além de diversas outras formas de apoio a distância e ao processo de ensino-aprendizagem.

³ O livro **Projetos utilizando internet: a webquest na prática**, ISBN 85-7177-187-1, foi publicado no ano de 2004 pela Q. Gráfica/Marista, em Maceió-Alagoas.

Inicialmente, isso foi feito por meio do programa Prodocência. O que me impulsionou ao programa Prodocência foi o desejo de questionar as certezas pedagógicas, as implicações na prática pedagógica dos professores, bem como todas as instâncias que envolvem a formação do professor universitário na UFAL. Apesar das motivações apresentadas, o interesse por este estudo surgiu em decorrência da minha formação na área de Pedagogia e por possuir experiência na prática docente, como professora universitária, há mais de vinte anos - tempo em que se entrelaçam atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tal interesse surgiu, também, devido à experiência como integrante da equipe responsável pelo setor de formação continuada da Pró-Reitoria de Graduação e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, no período de 2007 a 2010, o que me levou a desempenhar duas tarefas centrais: elaboração de projetos para responder aos editais do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência⁴; e elaboração de propostas de formação contínua de professores iniciantes na docência superior.

No exercício e na convivência com os professores em formação, pude perceber que, se o professor aprender a ser um profissional reflexivo – que sabe refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores, suas crenças e suas práticas pedagógicas –, ele encontrará revelações não similares ao longo do tempo. Percebi, também, que essa relação entre a universidade e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendada para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica.

Este trabalho teve início na universidade a partir da minha participação como professora formadora dos professores recém-contratados e da minha reflexão enquanto pesquisadora. Tal participação deu origem ao compromisso de realizar um estudo no doutorado que possa contribuir para um repensar sobre a estrutura organizacional dos cursos de formação para professores iniciantes no ensino superior em cursos semipresenciais. Esses cursos de formação contam com o apoio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) no sentido de ampliar, no ambiente virtual, o que se discute nos momentos presenciais com os professores iniciantes do ensino superior, considerando que, por meio dos AVA, esses professores podem interagir, criar e produzir coletivamente. Assim sendo, há a intenção de

⁴ O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), coordenado pela Diretoria de Educação Básica (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), atua com o objetivo de valorizar a formação e reconhecer a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica. O programa seleciona propostas que contemplem novas formas de gestão institucional e desenvolvam experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador. As iniciativas contempladas apresentem projetos de cooperação entre unidades acadêmicas que busquem elevar a qualidade da formação dos futuros docentes. A integração entre educação superior e educação básica, assim como a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura, também são objeto do programa.

propor novas reflexões, tanto para a elaboração de novos cursos quanto para o acompanhamento dos professores na universidade, após os momentos de formação a fim de perceber suas intervenções na prática dos docentes.

Definição do problema: Quais as contribuições pedagógicas de um programa de formação continuada em serviço, oferecido pela UFAL aos professores contratados, no período de 2007 a 2010?

Delimitação do problema: Esta pesquisa foi feita com 11 professores, sendo 4 da área de ciências exatas e 7 da área de ciências da saúde. Participaram desta pesquisa 5 alunos de cada classe de cada um dos professores, em um total de 55 alunos.

Objetivo da pesquisa: Verificar as alterações pedagógicas que os professores participantes do programa de formação continuada da UFAL conseguiram introduzir em suas aulas universitárias, discutindo o alcance do referido programa.

Relevância deste estudo: A formação de professores universitários vem sendo discutida em muitos fóruns de educadores. Esse processo de discussão assíncrona permite a reflexão dos docentes sobre suas próprias práticas. O grande desafio da formação dos professores iniciantes, que estão em serviço frente aos novos paradigmas da ciência, é a necessidade de o professor superar a ação docente conservadora, que propõe a reprodução do conhecimento, a cópia e a memorização, para ultrapassar a visão reprodutora e subsidiar os professores iniciantes a fim de alicerçarem suas práticas pedagógicas com paradigmas inovadores que levem a atender às exigências da sociedade do conhecimento.

A prática docente é uma relação social que significa construção e reconfiguração de saberes feitos por sujeitos historicamente construídos, singulares e distintos. Ela se constrói na relação estabelecida pelo docente com o conhecimento na ação e com o aluno. Ponderando ser o conhecimento um produto social formado por diferentes contextos, paradigmas, pesquisa e teorias, o currículo produz efeitos sociais pela natureza da seleção e da organização desse conhecimento.

O desafio da ação docente do ensino superior está centrado, atualmente, em desenvolver propostas que ultrapassem a visão bancária da educação (Freire, 1987) ainda tão presente no meio universitário. Nessa concepção, o autor (1987, p. 59) ressalta que “[...] o educador é o narrador, conduzindo os alunos à memorização mecânica do conteúdo narrado, caracterizando-se, assim, como uma educação bancária, concebida como ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos”.

O desafio que o professor tem pela frente é a construção do conhecimento gerado através da busca e da pesquisa. O processo de produção de conhecimento é permanente e dinâmico, assumindo um papel fundamental, ao lado dos processos de organização e de distribuição da informação. O ensino superior necessita atender às novas demandas e, nesse processo, os professores ocupam um papel estratégico. A dinâmica do mundo moderno impõe, em todas as áreas, profissionais questionadores e dinâmicos que ultrapassem os limites da simples execução. As capacidades de pensar e decidir são essenciais para a assimilação de mudanças e para o confronto com desafios que surgem todos os dias. Segundo Lévy (1999, p. 54), “As pessoas não apenas são levadas a mudar várias vezes de profissão em sua vida, como também, no interior da mesma ‘profissão’, os conhecimentos têm um ciclo de renovação cada vez mais curto [...]”. Inclusive, adiciona o autor (1999, p. 173), “[...] a própria noção de profissão torna-se cada vez mais problemática.”.

A formação inicial e continuada do professor do ensino superior para atender à demanda dessa nova realidade e a entrada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula trouxeram um novo desafio para a educação. Os inúmeros estudos na área de formação de professores presentes na literatura da área (IMBERNÓN, 2010; CUNHA, 2007; ALARÇÃO, 1998; entre outros), bem como os diversos trabalhos apresentados em congressos de educação, apontam os desafios deste século XXI em termos dos saberes, das teorias e das práticas referentes ao cotidiano docente.

Em vista disso, parece inevitável que os professores do ensino superior tenham clareza da necessidade de adequarem-se, de forma crítica e reflexiva, aos desafios e às demandas educacionais apontados como referenciais deste século, superando concepções ultrapassadas do pleno desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na sociedade atual. Apesar das várias propostas existentes no âmbito da educação, relativas à qualidade do ensino, percebe-se que os resultados continuam insatisfatórios, o que demonstra a necessidade de mudanças. Nesse aspecto, o professor torna-se um dos principais protagonistas dessa mudança, motivo pelo qual sua formação e prática merecem, cada vez mais, atenção.

Embora a educação, nas últimas décadas, venha sendo pensada como um processo constituído sócio-historicamente, as instituições de ensino permanecem situando-se, apenas, como instituições que se propõem à transmissão e não à produção do saber, esquecendo-se de seu compromisso com o sujeito de ação e sua posição na sociedade. Esse compromisso diz respeito a um papel que não é o de formar o cidadão para adaptar-se ao modelo da sociedade

vigente, mas o de formar um sujeito capaz de superar-se em suas dificuldades, um sujeito que esteja preparado para interrogar e estabelecer mudanças em seu meio social. O aluno/sujeito, por sua vez, é detentor de um saber que, de alguma forma, é tão relativo quanto o do profissional da instituição de ensino. Apesar de esse aluno não poder furtar-se de sua responsabilidade como mediador no processo educativo, convém lembrar que esse processo acontece de forma interlocutiva, permanente, continuada, pois não se pode considerar que existam sujeitos definitivamente educados, ou seja, cristalizados em uma determinada posição.

Este estudo busca trazer contribuições a quatro grandes áreas: a primeira está centrada na relevância científica; a segunda, na relevância social; a terceira, na relevância institucional; e a quarta, na relevância pessoal.

A primeira área, centrada na *relevância científica*, busca discutir questões relacionadas com o professor do ensino superior e com o seu papel no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula à medida que o professor reconheça-se como coconstrutor de um pensar sobre sua atividade, passando, assim, a ter uma atitude investigativa em relação ao seu contexto e a reavaliar os instrumentos que utilizará em seu trabalho.

Para a compreensão da formação do professor, faz-se necessário contextualizá-la. Nesse sentido, pode-se perceber que, desde o final do século XX, a sociedade brasileira vem sendo, enfaticamente, discutida e analisada sob diversos enfoques, que vão desde os inúmeros problemas existentes às medidas até então adotadas via políticas públicas de formação. Pode-se destacar, dentre esses problemas, questões referentes à preocupação com a formação do professor, que passa a requerer uma melhor qualificação para o exercício da função docente.

Os vários modelos de formação de professores para atuação no ensino superior apontam para as principais necessidades dos contextos histórico, político e cultural. Este estudo, inicialmente, foi apenas teórico, com perspectiva de uma investigação na prática dos docentes que receberam a formação pedagógica e que a estão aplicando em suas práticas de sala de aula. Nesse sentido, este trabalho foi fundamentado em Alarcão (1996), Arroyo (2011), Giroux (1997), García (1999), Cunha (2007), Nóvoa (1999), Almeida (2003), Masetto (2003), Hernández (2000), Imbernón (2000), Palloff (2009), Levy (1999) Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2005), Santos (2008), Veiga e Cunha (1999), Zabalza (2004), Zeichner (1993), entre outros, que consideram esse tipo de pesquisa como campo transdisciplinar que abarca as Ciências Humanas e Sociais, implicando “[...] uma partilha

densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. (Chizzotti, 2008, p. 28).

É sabido que a formação de professores tem sido objeto de muitos estudos acadêmicos. Nos últimos vinte anos, não foram poucos os discursos oficiais e as produções acadêmicas relativas à docência do ensino superior e à formação para o ensino superior. As reflexões mais recentes no campo da formação do educador, resultantes das profundas transformações pelas quais passa a sociedade, que afetam, sobremaneira, os discursos e as práticas educativas, têm exigido a formulação de diretrizes capazes de reorientar essas práticas a partir dos elementos que configuram o cenário contemporâneo.

De certa forma, conforme salienta Gatti (2009), as mudanças mais importantes ocorridas nas duas últimas décadas, que afetaram, também, o ensino superior, colocaram desafios para a implementação, dentre outras, de políticas de formação, ao mesmo tempo em que emergiram muitos estudos, sob múltiplos olhares, com vista a criticar, substituir ou propor caminhos para o enfrentamento das tensões produzidas no âmbito dessas mudanças. Em meio a esses estudos, muitos pesquisadores apontam a necessidade de investimento profissional dos professores, o que envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização de sua identidade e profissão.

Na segunda área, centrada na *relevância social*, destacam-se as questões sociais, apontadas no início do século XXI, que nos convocam a uma reflexão sobre os diversos âmbitos da vida da humanidade, olhando o passado sem perdermos de vista a definição de um horizonte futuro. Tem-se assistido a muitas celebrações, principalmente no que se refere à incorporação das tecnologias de informação e comunicação no meio educacional.

Para uma discussão sobre a formação e a prática docente, faz-se necessário destacar que o advento da sociedade do conhecimento e da revolução da informação exige a produção de novos saberes, uma vez que o processo de mudança afeta, profundamente, os profissionais de todas as áreas do conhecimento, redefinindo seus papéis e suas funções na sociedade.

O momento atual é caracterizado como um momento de crise, de incerteza e de fragmentação, inclusive no campo da educação. São fortes os índices dos resultados das avaliações educacionais que apontam para discussões e debates em diversas instâncias. Contudo, nem a crise da cultura nem a crise da educação, neste início de século, têm cenário e perfil único.

Nessa perspectiva, e diante do contexto atual em que está inserida a educação brasileira, a busca pela qualidade do trabalho docente, os diferentes espaços de formação e as tecnologias de informação e comunicação devem promover uma reconstrução do fazer docente, cuja prática tem de ser construída pelos autores do currículo e deve vir agregada a outras intenções metodológicas.

De acordo com Naidoo (2008, p. 46), outro aspecto que contribui para o fazer docente é em relação à educação. Esse contexto pode originar algumas preocupações, tais como: preocupações éticas: saber o tipo de pessoa que queremos formar e em que sociedade; preocupações políticas: relacionar permanentemente a questão da educação com a questão da construção, legitimação e distribuição do poder na sociedade; e, finalmente, preocupações epistemológicas: elaborar um pensamento de ruptura e superação de paradigmas, coerente com a busca ética de gerar pensamento crítico. O conhecimento dialético da práxis propõe a necessidade de empregar um dispositivo teórico totalizador, mas, antes de entrarmos na discussão, é necessário aludirmos ao sentido que atribuímos aos conceitos totalizadores.

Nesse contexto, o professor do ensino superior, nas últimas décadas, tem procurado redimensionar seu papel no processo de pesquisa e de ensino. À medida que se reconhece como construtor de uma reflexão e de um pensar sobre as suas atividades no exercício da docência no ensino superior, rompe com velhos rótulos, como o de ser, apenas, um consumidor de pesquisas e de materiais didáticos. Sob este prisma, ele passa a ter uma atitude investigativa em relação ao seu contexto de ensino-aprendizagem e a repensar/reavaliar os instrumentos que utilizará em seu trabalho.

O professor do ensino superior não pode ser, apenas, um mero repassador de conteúdos. Ele deve atuar como um investigador da própria prática para agregar elementos que inovem suas ações em sala de aula. Entretanto, conforme salienta Gatti (2009), a formação em serviço de professores “[...] é fragmentada, não possui uma carga horária suficiente para formá-los naquilo que diz respeito à didática e à metodologia de ensino”. E essa formação precária, somada ao fato de que muitos professores não se preocupam com uma qualificação profissional após a sua formação, tem uma reação negativa na atuação profissional desses professores.

Para Tardif e Lessard (2005), o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. No que concerne à formação de professores,

é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação de professores. As emendas já são muitas; entretanto, a fragmentação formativa continua e é clara. Portanto, é preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados ao objetivo precípua de ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da educação universitária leva não apenas as entidades profissionais como também as científicas a operarem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo.

A imagem da carreira e salário do professor universitário, assim como a da maioria das carreiras, é cercada por certas fantasias e distorções. No Brasil, algumas pessoas, quando ouvem a palavra “professor”, relacionam este termo com salários baixos, péssimas condições de trabalho e poucas perspectivas de crescimento. Outros, quando assimilam a palavra “universitária”, enxergam essa carreira de outra forma, imaginando que o sujeito que abraça essa profissão trabalha por meio período, descansa na outra parte do dia, tem muita autonomia, tem férias duas vezes por ano, além de receber um bom salário. Todavia, a carreira do professor universitário exige alto investimento em qualificação, demandando, portanto, maior dedicação, tempo e dinheiro por parte do professor.

De acordo com Gatti (2009a), as condições e os problemas atuais na formação de professores para atuar nesse nível de ensino estão relacionados a uma melhor qualificação e condições de exercício profissional, o que não ocorre apenas na atualidade. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo nos coloca.

Os profissionais do mercado, em sua maioria, quando procuram fazer uma pós-graduação *lato sensu* e informam-se a respeito do prazo de conclusão, esperam ouvir como resposta da instituição que é possível concluir o curso no menor tempo possível. Contudo, geralmente esses profissionais não consideram o tempo necessário para que possam elaborar uma monografia e o investimento intelectual que tal atividade requer. Já os professores, ou os aspirantes à carreira docente, quando buscam fazer uma pós-graduação *stricto sensu*, esperam que o prazo de conclusão seja suficientemente amplo para que possam elaborar sua dissertação ou tese com qualidade.

Estudar é uma necessidade do professor e matéria-prima para sua vida profissional. O lado positivo em ser um professor, principalmente em ser um professor bem qualificado, é que a autonomia que esse tipo de carreira proporciona permite que o professor promova certos arranjos interessantes para sua vida profissional e pessoal, que envolvem a composição do salário e tempo diário de dedicação ao trabalho, além de outros aspectos relevantes em seu processo de desenvolvimento profissional tais como: a aprendizagem contínua; a interação com os alunos; e a possibilidade de desempenhar o seu papel com uma postura crítica.

O papel do professor é absolutamente central; qualquer que seja o tipo de relação estabelecida e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos e a infraestrutura são condições necessárias, mas não suficientes, para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula em um programa educacional, bem como sua inserção na instituição e no sistema são pontos vitais.

Diante do cenário atual em que vive a universidade brasileira e da proposta apresentada pelo governo, é importante destacar que a tensão que atravessa a identidade dos professores tem vínculo muito próximo com as transformações que marcam as sociedades contemporâneas, exigindo novos compromissos e conhecimentos desses profissionais que sofrem, diretamente, as contradições do mundo social, estando, cotidianamente, à frente dos inúmeros dramas sociais. (BOURDIEU, 1998).

Para agregar elementos que inovem suas ações em sala de aula, a apresentação dessas discussões traz enormes riscos e dificuldades em virtude de sua amplitude e complexidade, que nos obrigam a falar de tudo um pouco para explicarmos, inicialmente, algo com que essas discussões possam contribuir na compreensão dos valores e ideologias subjacentes ao instrumental recurso didático, seja impresso, seja eletrônico. Além disso, podem desenvolver uma capacidade de perceber as práticas em sala de aula do ensino superior e as relações sociais que constituem a interação entre alunos e professores, alunos e alunos e professores e seus pares.

A terceira área é direcionada à *relevância institucional*, à pretensão de contribuir com a formação continuada dos professores iniciantes na docência superior, junto à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho, por meio de reflexão e ampliação de novas propostas de formação de professores iniciantes na docência universitária. Esta é responsável pelo planejamento e coordenação das políticas de desenvolvimento do corpo docente e das

atividades relacionadas à administração de gestão de recursos humanos e dos processos de trabalho, além de também responder pelo controle e avaliação do quadro funcional e dos processos de trabalho, assistindo-os em sua plenitude e provocando a quarta área de interesse, centrada na *relevância pessoal*.

Quanto à quarta área, direcionada à *relevância pessoal*, vale adicionar, aqui, uma reflexão da minha trajetória. Os rumos da vida de um indivíduo vão sendo moldados de acordo com os acontecimentos enfrentados ao longo dos períodos de crescimento, quer sejam pessoais ou profissionais. Esses períodos são determinantes para a formação intelectual e para o aprendizado humano. O contexto em que vivo atualmente, na função de professora e de integrante da equipe de formadores na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), assim como os fundamentos adquiridos ao longo da minha trajetória acadêmica, durante a minha formação como pedagoga, fizeram surgir uma preocupação em aprimorar algumas políticas institucionais que configuram maneiras possíveis de desenvolvimento de práticas mais eficazes de formação dos docentes que atuam no Ensino Superior, buscando extrair contribuições para o campo da pedagogia universitária.

Comprometida com a necessidade de transformação das condições que permeiam o atual estágio de formação e atuação do meu desenvolvimento profissional, voltado para a valorização dos saberes e das práticas pedagógicas, e com o intuito de resgatar e fortalecer os compromissos pessoais e coletivos dos professores com a própria formação e com a melhoria das práticas relativas ao ensino, tenho, como propósito pessoal, defender a formulação de projetos de formação intencionalmente ancorados na dimensão coletiva do fazer docente. Em vista disso, a meta é identificar elementos capazes de sustentar o bom encaminhamento do meu desenvolvimento profissional, resultante da combinação do meu interesse, motivação e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas, por meio de políticas de gestão, rumo às novas políticas pedagógicas de formação orientadas pelas experiências anteriores vivenciadas.

Este estudo está dividido em quatro capítulos. O Capítulo I apresenta a trajetória metodológica da pesquisa, procura, identifica, contextualiza e discute o problema, as questões e os objetivos desta pesquisa, explicitando o caminho metodológico e localizando o lócus da pesquisa, os sujeitos interlocutores, os critérios de escolha desses sujeitos, e os instrumentos utilizados para a análise dos dados coletados.

O Capítulo II trata de uma breve descrição sobre o papel da universidade contemporânea nos seguintes aspectos: as transformações da universidade na sociedade do

conhecimento em que se discute a complexidade da ação docente; o trabalho docente enquanto prática social; os processos de ensinar e aprender no ensino superior; e a aula como espaço das interações entre os integrantes do processo de aprendizagem. Finaliza com um recorte de um apanhado contextual da legislação vigente.

O Capítulo III apresenta discussões teóricas e práticas das políticas curriculares e as implicações no trabalho docente no ensino superior; discute sobre a identidade profissional e a ação do professor universitário; descreve o lugar das políticas institucionais na formação do professor do ensino superior; apresenta as bases da formação e da atuação docente e a formação pedagógica do professor universitário e recorte de um apanhado contextual da legislação vigente. Além disso, apresenta o programa de formação de professores iniciantes da UFAL; descreve e cita os cursos oferecidos até o momento atual; e apresenta os critérios de escolha dos dois cursos para estudo nesta pesquisa. Finaliza, apresentando como esses dois cursos são estruturados na plataforma Moodle e suas inter-relações entre os participantes.

O Capítulo IV apresenta os dois cursos de formação pedagógica em serviço, organizados pela UFAL para os professores iniciantes na docência superior; a carga horária presencial e a distância; a organização dos cursos na plataforma Moodle da universidade; as interações; suas propostas, conteúdos selecionados, metodologias utilizadas, atividades presenciais e online; e conclui, apresentando os recursos utilizados nos cursos durante a formação pedagógica.

O Capítulo V finaliza este estudo, apresentando os resultados e as análises do que sabem, fazem e pensam os professores da UFAL que participaram dos dois cursos de formação pedagógica; apresenta as categorias de análise; os planos de trabalho dos professores; as metodologias ativas utilizadas; os instrumentos selecionados; e os resultados da aprendizagem dos alunos por meio da coleta dos dados, das entrevistas e das observações em sala de aula; e conclui, incluindo, em cada etapa, o que sabem, fazem e pensam os professores.

Nas considerações finais, proponho, a partir de uma perspectiva de formação continuada, e com o apoio do programa institucional, enterdemos que a adoção da prática efetiva pode ser considerada como um ponto de partida para ações formativas, seguindo-se de uma ênfase na dimensão coletiva dessa formação e aprofundamento teórico e político dessa mesma prática, sustentada em políticas capazes de oferecer apoio e condições para os

professores implementarem as transformações necessárias ao plano de ensino e de aprendizagem como meio de mudança institucional.

CAPÍTULO I - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA, CAMINHANDO E SEMEANDO

*Você nunca sabe que resultados
virão da sua ação. Mas se você não fizer nada,
não existirão resultados.*
Mahatma Gandhi (2012)

1.1. A metodologia

Bogdan e Biklen (1994), ao abordarem o tema Metodologia, apresentam as características para a pesquisa qualitativa semelhantes às apresentadas por Chizzotti (2008), que aponta as características básicas dessa metodologia. Assim sendo, a pesquisa qualitativa compreende a interpretação como foco, tem o ambiente natural como fonte direta dos dados, e o pesquisador, como instrumento-chave. É utilizada por pesquisadores que estão muito mais preocupados com o processo do que com o produto e seus resultados, por pesquisadores que tendem a analisar seus dados indutivamente, sendo o significado a preocupação essencial na abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 47) argumentam que “[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”. Portanto, entendem que as ações podem ser melhores compreendidas quando forem observadas em seu ambiente natural de ocorrência, conforme adotado nesta pesquisa.

A pesquisa qualitativa busca descrever como as noções instalam-se, qual a qualidade dos processos interativos e como um fato singular pode adquirir relevância em relação aos contextos mais amplos. Dessa forma, a preocupação dessa modalidade de pesquisa é “costurar” o captado de forma que fatos e fenômenos componham um todo relacional. Pressupõe, ainda, o questionamento dos fenômenos e sujeitos investigados com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam em suas instituições, o modo como interpretam as experiências e como estruturam o mundo social em que vivem.

Essa abordagem teórico-metodológica possibilita ao pesquisador perceber e considerar os diferentes conhecimentos e práticas dos participantes dentro da multiplicidade de perspectivas e contextos sociais a eles relacionados, além de permitir a reflexibilidade da comunicação e interpretação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento.

Nesta pesquisa, meu interesse foi o de desvendar **quais as contribuições pedagógicas que um programa de formação continuada em serviço oferecido pela UFAL traz aos professores contratados no período de 2007 a 2010**, no seu contexto social, a partir de suas percepções e das condições que os rodeiam. Propondo investigar o potencial formador de um programa de formação pedagógica para a transformação da prática pedagógica de docente do ensino superior, realizei uma busca na literatura existente, principalmente nos teóricos que defendem a formação do professor do ensino superior e dos seus componentes, percebendo a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o próprio método, seus pressupostos e características da observação participante.

Sem questionar a importância da formação pedagógica dos professores do ensino superior, este estudo procurou desvelar quais as contribuições de um programa de formação continuada em serviço para professores iniciantes na docência, encaminhando para o estudo da prática pedagógica do professor após a sua participação em um curso de formação continuada. A experiência com professores em formação, exercitando a discussão sobre a prática pedagógica do professor na universidade, indicou algumas questões que merecem ser exploradas.

Como os docentes em formação continuada em serviço expressam suas práticas pedagógicas na formulação de seus planos, aulas e na pesquisa? Quais são os problemas de caráter pedagógico identificados pelas Pró-Reitorias de Graduação e de Gestão de Pessoas e do Trabalho e pelos alunos que melhor equacionam o conhecimento pedagógico do professor? A formação pedagógica do professor é imprescindível? Que tipo de formação? Como o professor percebe a formação pedagógica recebida em relação à sua prática social? Como o professor concretiza suas ideias em sala de aula? Que relações há entre suas concepções e a prática (conteúdo e forma) de sala de aula? Como os alunos percebem a prática pedagógica desse professor? Que proposta pode ser apresentada para os professores do ensino superior para a formulação de políticas institucionais de formação continuada?

Essas perguntas podem suscitar depoimentos que respondam ao interesse de elucidar como pensam, o que sabem e o que fazem os professores da UFAL. É provável que o registro de práticas pedagógicas que estão ocorrendo nas salas de aula da universidade pesquisada contribua para as Ciências da Educação, mesmo levando em conta as limitações objetivas das condições de trabalho e formação do professor do ensino superior.

Em relação ao porquê da escolha do método, após definidos o problema e os objetivos deste estudo dirigi-me à pesquisa qualitativa. A opção pela abordagem qualitativa fundamentou-se no pressuposto de que não é possível submeter dados levantados em contextos sociais de relações e interações a um esquema simplificador e objetivo de análise sob o risco de prejudicar a compreensão acurada da realidade social, econômica, cultural e historicamente determinada. No processo da investigação, a teoria construía-se e reconstruía-se dialeticamente pelos sujeitos da pesquisa. Na perspectiva de Thiollent (1985), este estudo pode ser considerado uma observação participante, buscando o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade. Ela se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, enquanto a pesquisa-ação ocorre em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Na perspectiva de Lakatos e Marconi (1991), a observação participante constitui-se em um tipo de pesquisa que não possui um planejamento ou um projeto anterior à prática, sendo que o mesmo só será construído junto aos participantes objetos da pesquisa.

Há evidências nos referidos pressupostos de que a observação participante incorpora, por sua natureza, uma interação clara e explícita com o campo de investigação. Nesse entendimento, pesquisador e sujeitos da pesquisa estão em contínua e mútua transformação. Visto sob essa perspectiva, há limitações no método da pretensa criação do ambiente natural. Por outro lado, tanto o sujeito da pesquisa e pesquisador como o problema da investigação são afetados pela circularidade do método.

De acordo com Chizzotti (2008), a observação participante visa a uma descrição fina dos componentes de uma situação. Experienciada e compreendida a dinâmica dos atos e eventos, recolhem-se as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos. Este tema também é comentado por Minayo (1990), segundo o qual a observação participante é definida como um processo pelo qual se mantém a presença do observador em uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica na qual o observador está em relação face a face com os observados. Ao participar da vida dos observados, no seu cenário cultural, o observador colhe os dados, tornando-se parte do contexto sob observação e, ao mesmo tempo, modificando e sendo modificado por este.

Por ser uma técnica de investigação social em que o observador partilha à medida que as circunstâncias o permitam, as duas posições reduzem a observação participante a um processo de coleta de dados. O objetivo fundamental que subjaz à utilização dessa técnica é a captação das significações e das experiências subjetivas dos próprios intervenientes no

processo de integração social. Entretanto, isso não implica que não exista a elaboração teórica; significa que a observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações dependerão do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma autoanálise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. O princípio que guia esse tipo de investigação pressupõe que a presença do pesquisador deve ser justificada.

A pesquisa implica saber ouvir, saber ver, saber fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como saber quais perguntas devem ser feitas em determinado momento. Desenvolver uma rotina de trabalho é fundamental. O pesquisador é, em geral, "cobrado", sendo esperada uma "devolução" dos resultados do seu trabalho. Perguntas como "Para que serve esta pesquisa?" e "Que benefícios ela trará para o grupo ou para mim?" costumam surgir, advindas dos pesquisados. Entretanto, só alguns deles consultam ou fazem uso do resultado final da observação. Por outro lado, ficam as relações de amizade desenvolvidas ao longo do trabalho de campo.

1.2 A instituição lócus da pesquisa: definindo com quem caminhar

Os critérios de escolha da instituição lócus da pesquisa parte, inicialmente, por pertencer à UFAL como docente e fazer parte da equipe de formação de professores nos últimos anos a partir do que o governo federal tem investido em políticas de formação nas universidades públicas do país.

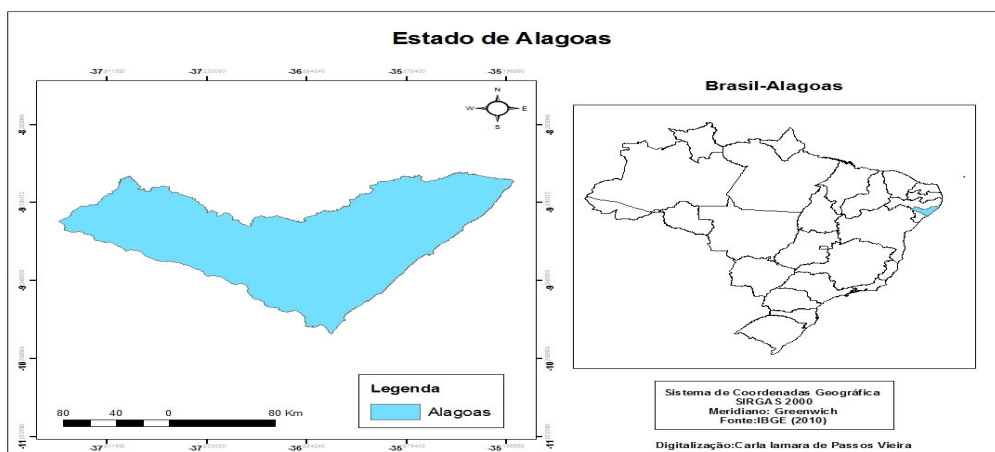
A UFAL, fundada em 1961, é uma universidade⁵ pública, mantida pela sociedade com recursos financeiros do governo, e tem o compromisso de formar não apenas indivíduos profissionalmente competentes, mas, sobretudo, cidadãos conscientes no tocante à dinâmica

⁵ A Universidade pública pesquisada “[...] encontra-se em um momento distinto, tanto em termos de conjuntura externa quanto de conjuntura interna, para consolidar, ampliar e aprofundar um processo de transformação”. Em geral, os indicadores da UFAL são elevados em relação à média do conjunto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). “Após mais de três décadas de crescimento muito baixo (1970 - 2003), a universidade, nos últimos anos (2004 - 2007), conseguiu aumento significativo de 48% na oferta de vagas no vestibular e, por meio de outras ações, incremento substancial no número de estudantes. Hoje, a nossa relação aluno/professor é cerca de 17:1. Em 2006, iniciou sua expansão para o interior do Estado de Alagoas, inaugurando o Campus Arapiraca, com 16 cursos, funcionando na modalidade presencial e diurna, totalizando 640 vagas anuais.”. Dessa forma, o papel da universidade foi ratificado em um importante instrumento de desenvolvimento estadual e regional. Entretanto, “[...] esse avanço quantitativo não chega a alcançar o limite de expansão possível para a UFAL, visto que os espaços e os equipamentos destinados ao ensino permanecem, predominantemente, ociosos no período noturno”. (DOREA, 2008, p. 7).

social na qual estão inseridos. É uma instituição federal de ensino superior, instalada no Campus A. C. Simões, em Maceió. O critério norteador da escolha de uma universidade pública federal, situada no nordeste do Brasil, deu-se porque faço parte do corpo docente dessa instituição, localizada no Estado de Alagoas, onde resido, bem como por ter sido membro da equipe de formação de professores iniciantes para atuação na educação superior.

A Figura 1, a seguir, mostra, por meio de um mapa, onde está situado o estado de Alagoas, enquanto que a Figura 2 apresenta a localização da cidade de Maceió, em Alagoas, seguida da Figura 3, mostrando a localização da UFAL.

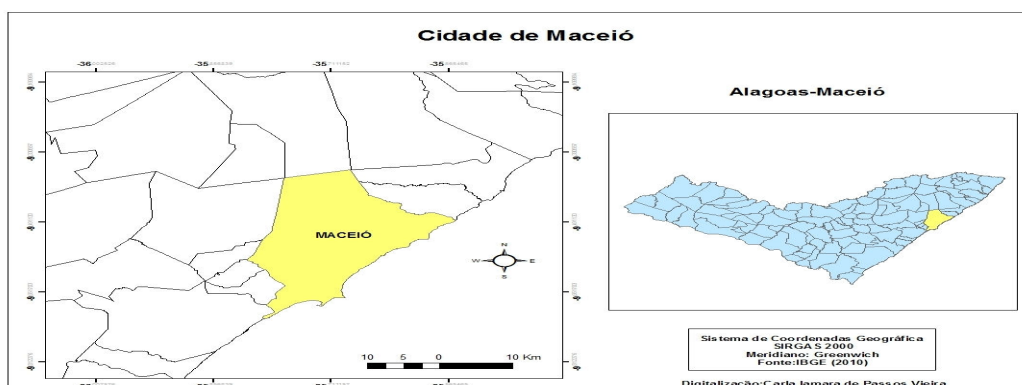
Figura 1 - Localização de Alagoas no mapa do Brasil



Fonte: Google Maps (2010)⁶

A instituição está localizada na cidade de Maceió, no bairro do Tabuleiro do Martins.

Figura 2 - Localização da cidade de Maceió⁷ no mapa de Alagoas

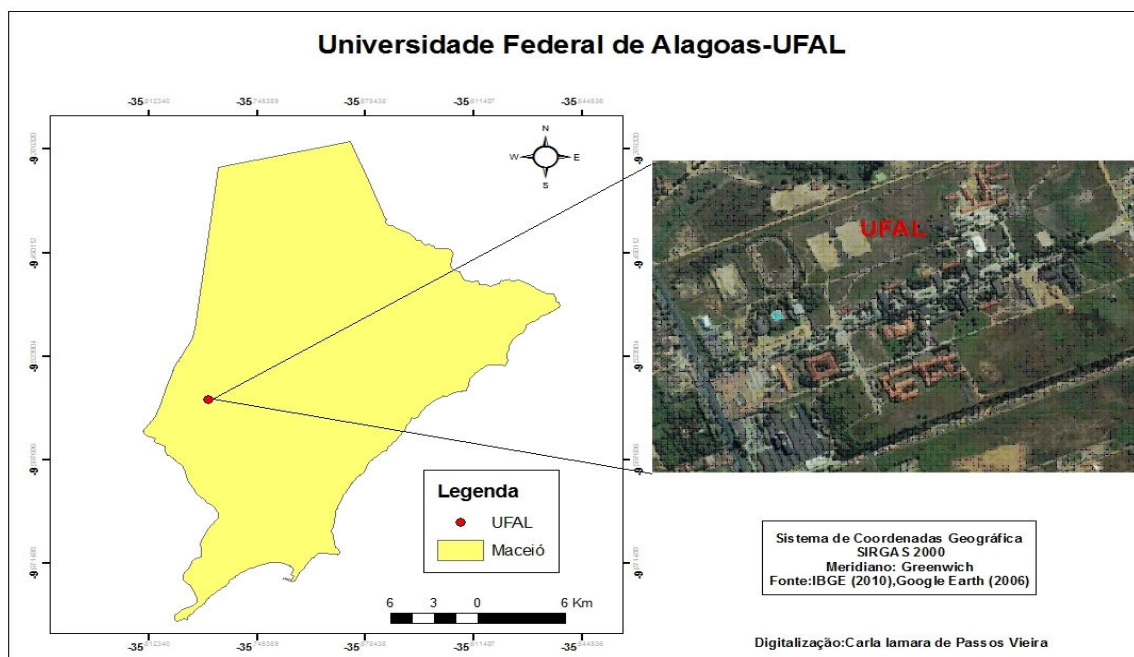


Fonte: Google Maps (2010)

⁶ Os mapas das Figuras 1 e 2 foram extraídos do site Google Maps. Disponível em: <www.google.com/maps>. Acesso em: 20 fev. 2010. Foi realizado um tratamento em um programa de imagens para inserir os mapas neste trabalho.

⁷ Universidade Federal de Alagoas, localizada na Avenida Lourival Melo Mota, Cidade Universitária, Tabuleiro do Martins - Maceió - AL, 57072-900, Brasil, + 55 82 3214-1100.

Figura 3 - Localização da Universidade Federal de Alagoas no mapa de Maceió -Alagoas



Fonte: Google Maps (2010)

Esta universidade⁸ envolve, em suas atividades acadêmicas e administrativas, um quadro pessoal constituído de 1.394 docentes e 1.698 servidores técnico-administrativos. Entre os docentes, 690 são doutores, 543 são mestres, 125 são especialistas e 36 são graduados. A UFAL tem, atualmente, 26 mil alunos matriculados nos 84 cursos de graduação, distribuídos em 23 Unidades Acadêmicas, localizadas na capital (53 mil) e nos campi de Arapiraca (19 mil) e do Sertão (8 mil). Atualmente, a universidade conta com 258 grupos de pesquisas, 1.125 linhas de pesquisa e 3.646 pesquisadores entre professores, técnicos e alunos. Na modalidade de pós-graduação, são 39 programas *stricto sensu* oferecidos, sendo 30 mestrados, 9 doutorados e 13 especializações, que contam com 2.312 alunos. Em Educação a Distância, há quatro mil graduandos.

A presença da universidade no território alagoano, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência, representa importante vetor no desenvolvimento de Alagoas, sobretudo por ser um estado brasileiro que apresenta elevadíssimos indicadores de desigualdades. Por outro lado, significa, ao mesmo tempo, enfrentar enorme desafio para exercer, plenamente, sua missão social nesse contexto periférico, de grandes limitações e precariedades.

⁸ Dados extraídos do site da universidade. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/institucional/apresentacao>>. Acesso em: 23 mai. 2012.

A universidade tem procurado desenvolver a atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem cujos princípios de articulação teórica e prática são compreendidos como princípios de aprendizagem que se afastam da lógica positivista de produção do conhecimento e possibilitam que os alunos envolvam-se com problemas reais, tomem contato com seus diferentes aspectos e influenciem nas soluções. Toda e qualquer prática implica uma ação reflexiva, uma atividade de atuação consciente na qual são delimitados planos de ação, visando a determinados resultados. A prática constitui uma das dimensões para a produção de conhecimento; portanto, um exercício através do qual o aluno poderá teorizar e analisar, sob a orientação de princípios teóricos e metodológicos, o objeto de estudo.

A capacidade de contemplar o processo de produção do conhecimento por meio da dimensão investigativa (pesquisa) e a abertura ao meio externo à universidade (extensão) estabelecida pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação vêm criando nos docentes a necessidade de buscarem novas práticas metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem onde o conhecimento seja uma construção, e não uma memorização.

Os novos paradigmas que orientam os Projetos Pedagógicos⁹ atuais na UFAL permitem, e requerem, que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem sejam incorporados ao dia a dia da prática docente, assim como que as atualizações sobre teorias construcionistas e de intervenção na aprendizagem sejam retomadas e aprofundadas durante a implementação desses Projetos Pedagógicos.

Em relação às metas a serem alcançadas, contempla-se a busca de inovar nas metodologias que possibilitem um ensino-aprendizagem cada vez mais significativo na promoção de: cursos de atualização para os professores sobre o uso de metodologias de ensino-aprendizagem na educação especial; uso de estratégias de ensino a distância e de outras mídias hipertextuais; e formação dos professores admitidos a partir de 2008 para a utilização de tecnologias de informação e comunicação, tal como o Moodle, como ferramentas de ensino-aprendizagem.

A universidade prevê programas de formação pedagógica para a implementação de um novo modelo pedagógico, que conta com as metodologias ativas e a inclusão das

⁹ É visível na universidade, mesmo com a reestruturação curricular fundamentada nas DCNs, a rigidez nos conteúdos que compõem os currículos dos cursos de graduação, associados à utilização de metodologias de ensino inadequadas que, muitas vezes, são resultantes do despreparo pedagógico dos docentes.

tecnologias, além de outros fatores apontados pelos alunos e pelos colegiados dos cursos referentes à necessidade dos professores inovarem suas metodologias de trabalho em sala de aula. Como parte dessa implementação, visa superar eventuais dificuldades advindas da resistência e do despreparo dos professores que atuarão no novo projeto. A dificuldade de que os professores compreendam e apliquem novas abordagens pedagógicas, tais como as metodologias ativas, aponta para uma necessidade de formação e suporte que permitam a transição e a implementação do novo modelo - processo que já foi iniciado, embora de forma incipiente devido a diversos fatores. Nos próximos anos, intensificar-se-ão as ações voltadas para uma forte política de formação docente.

1.3 Os cursos de formação em serviço oferecidos pela UFAL

Este estudo trata de um pequeno recorte dessa política na UFAL, no período de 2007 a 2010, e aborda as propostas de formação continuada em serviço dos professores iniciantes na docência universitária em cursos híbridos com carga horária de atividades presenciais e a distância. A proposta de cursos de formação em serviço apresentada neste estudo parte, inicialmente, da discussão das políticas de formação docente na universidade pesquisada, suas práticas curriculares e suas interfaces.

A escolha de dois cursos – “Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem” e “Mídias na Educação Superior” - para a realização deste estudo seguiu alguns critérios, tais como: cursos de formação continuada para professores iniciantes na docência universitária; cursos com representatividade de diferentes áreas; cursos que tratem da formação pedagógica de professores; e cursos híbridos, com proposta de formação em ambientes presencial e online. Os professores escolhidos para esta pesquisa foram aqueles que passaram por um curso de formação dos professores, sendo que esses professores ingressaram na instituição por meio de concurso público, no período de 2007 a 2010.

A programação dos cursos oferecidos pela UFAL contemplou, em seu rol de conteúdos: o desenvolvimento; os aspectos tecnológicos e pedagógicos em que se discutia e se refletia sobre o planejamento de ensino; os projetos pedagógicos; as metodologias ativas; as metodologias de avaliação; e as referências bibliográficas. O modelo de planejamento que os docentes apresentam no Capítulo V foi organizado tomando-se como base as sugestões dos formadores.

1.4. Os sujeitos interlocutores da pesquisa

A escolha dos sujeitos interlocutores (professores) ocorreu por meio da apresentação das propostas de trabalho, bem como por ter se destacado no processo de formação, pela participação efetiva nas propostas apresentadas pelos formadores e, ainda, pela participação nos dois cursos de formação pedagógica – “Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem” e “Mídias na Educação Superior” – promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação e pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFAL, no período de 2009 e 2010, no início de suas atividades docentes no ensino superior. Foram selecionadas cinco propostas de trabalho, apresentadas por onze professores, sendo quatro da área de Exatas, que atuam como docentes nos cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia Civil e Arquitetura, e sete da área de Ciências da Saúde, que atuam como docentes nos cursos de Enfermagem, Nutrição e Medicina.

A escolha dos sujeitos interlocutores (os alunos) justifica-se pela necessidade de coletar informações que pudessem contribuir para melhor compreensão sobre as contribuições para o processo de ensino-aprendizagem oferecidas na relação teoria/prática dos professores iniciantes. Uma média de 5 interlocutores alunos foram escolhidos por turma para responder o questionário da pesquisa. Durante as observações em sala de aula, havia uma média de 35 alunos por turma, perfazendo um total de 175 alunos em todas as turmas.

Foram analisadas cinco propostas de trabalho: a primeira proposta foi elaborada por um professor do curso de Enfermagem; a segunda, por dois professores dos cursos de Medicina e Nutrição; a terceira, por quatro professores dos cursos de Medicina/Enfermagem e Nutrição; a quarta, por dois professores dos cursos de Engenharia Civil e Arquitetura; e a quinta, por dois professores do curso de Engenharia Ambiental.

1.5 Instrumentos utilizados para a coleta dos dados

Para realizar a pesquisa, fundamentada na bibliografia da área e na própria natureza qualitativa de investigação, utilizei a entrevista e a observação em sala de aula. Essas duas formas atreladas forneceram dados significativos para o alcance do meu objetivo. A entrevista teve caráter semiestruturado, procurando dar liberdade à manifestação dos respondentes.

A realização de entrevistas semiestruturadas foi um procedimento necessário para identificar os objetivos, as percepções e as concepções dos sujeitos pesquisados, tendo como meta primordial não apenas o levantamento de indicadores e inter-relação, mas, também, intervenções dos mesmos em suas práticas pedagógicas em sala de aula no ensino superior. Essas entrevistas partiram de perguntas, ou questões iniciais, elaboradas pela pesquisadora, com base no levantamento bibliográfico, na observação e na participação dos professores durante o curso de formação continuada em ambientes virtuais de aprendizagem.

Durante a elaboração do roteiro de perguntas, tive especial preocupação com os interesses dos entrevistados e com as principais questões da análise. Tinha como intenção verificar a aplicação do aprendizado pelos professores nos cursos de formação e sua relação nas suas práticas em sala de aula. Tal verificação foi feita, inicialmente, por meio das seguintes questões: os professores, sujeitos da pesquisa, utilizam o Moodle como apoio didático em suas aulas? Se usam, por quê? Quais instrumentos midiáticos usam em suas aulas? Qual a possibilidade de acesso às suas propostas de trabalho (plano de ensino e ou projetos de extensão)? Como ocorre a aprendizagem dos alunos?

Minha preocupação inicial foi informar aos professores sobre a pesquisa que eu estava fazendo e o porquê da pesquisa, procurando dissipar qualquer desconfiança quanto ao uso dos dados. Durante as entrevistas, as lembranças dos professores permitiam-lhes uma aproximação com suas trajetórias para chegarem ao exercício do magistério na universidade, possibilitando-lhes compreender o processo de constituição do ser professor e suas concepções de educação, universidade e aula. A memória assumiu importância no processo de narrar a partir do momento em que fez com que o ouvinte acompanhasse a narrativa, retendo a história em seus aspectos explícitos e implícitos. No entanto, as entrevistas e as respostas aos questionários, embora necessárias, não são suficientes para a re-montagem do cenário em estudo – dada a sua complexidade –, tornando-se igualmente necessária a observação em sala de aula.

Autores como Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser uma entrevista semiestruturada. Para Triviños:

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Ainda segundo o autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (1990/1991, p. 154), “A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.”. Segundo o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores, refere-se à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que “[...] é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos”. Além de auxiliar na coleta de informações básicas, o roteiro serviria, então, como um meio para o pesquisador organizar-se para o processo de interação com o informante.

A fim de perceber o fazer na prática docente dos interlocutores (professores), propus-me a observar duas aulas de cada professor, sendo uma aula em cada turma, totalizando 16 horas de aulas observadas em diferentes cursos e áreas. Na maioria das vezes, cumpri a tarefa de observação antes de realizar as entrevistas. Alguns professores ministram aulas compartilhadas com seus pares, fato esse que me fez aguardar o momento oportuno de vê-los em ação. Cunha (1998, p. 55), ao discorrer sobre a pesquisa de campo, salienta que “[...] quanto mais intensa for a participação do investigador dentro do grupo em estudo, mais ricos serão os seus dados”. Por isso, a oportunidade de convivência foi enfatizada. A observação em sala de aula apresentou-se como o ambiente propício e natural para colher dados relevantes. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

O procedimento de observação de aulas teve seu lugar na investigação, considerando que, conforme Cunha (1995, p. 54), “[...] uma prática inovadora só pode ser compreendida no contexto histórico dos indivíduos”. A sala de aula é o espaço onde professores e estudantes constroem suas histórias, pautados pela busca do conhecimento, por meio de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. É o espaço de encontro, de relações pedagógicas mediadas pelo conhecimento. As observações das aulas ocorreram sem aviso prévio, aspecto

relevante por indicar que não houve a preocupação do docente em planejar atividades diferentes para o dia em que a pesquisadora estivesse presente na sala de aula.

Foi indispensável, sem dúvida, elaborar, seletivamente, os principais focos de observação que procedem das intenções do próprio estudo da pesquisa. Entretanto, essas intenções não foram satisfatórias para pressupor uma neutralidade na observação. As observações foram assumidas com caráter relevante, pois é na sala de aula que se concretiza o ato pedagógico em estudo. O enfoque da observação, entretanto, foi: os planos de ensino (o proposto); o uso das metodologias ativas nas propostas de trabalho; os instrumentos midiáticos utilizados pelo professor; a aprendizagem dos alunos; e de que forma a metodologia de trabalho e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem era apresentada pelo professor durante a aula.

Considerando que apenas as observações não dariam conta de captar os sentidos implícitos às aulas, às concepções, aos valores que interferem na definição dos elementos do processo de ensino e aos aspectos da trajetória pessoal e profissional que influenciam nessa definição, recorri à entrevista semiestruturada para entrevistar os professores participantes da pesquisa.

O levantamento de dados foi complementado pela aplicação de questionários, em versão impressa e online (Anexos 1 e 2). A opção pela aplicação de questionários foi decorrente de ser uma oportunidade adicional para coletar dados para esta pesquisa. Objetivando a organização das categorias para a análise dos dados coletados nos questionários aplicados aos sujeitos interlocutores da pesquisa (professores e alunos), foram considerados os componentes a seguir, delimitados em eixos como categorias de análise. O mesmo procedimento de aplicação dos questionários serviu para a coleta dos dados com alunos das disciplinas ministradas pelos docentes envolvidos na pesquisa. Entretanto, quando os questionários foram aplicados, foi mencionado para os alunos que eles não eram obrigados a respondê-los, apesar de terem sido incentivados a responder e a comentar as suas questões.

Quanto ao critério adotado para a aplicação dos questionários para os alunos, estes deveriam estar cursando - no período delimitado por este estudo para as investigações - as disciplinas ministradas pelos professores que eram sujeitos da pesquisa ou, então, ter sido alunos desses professores em períodos anteriores.

Os dados institucionais envolveram: os registros publicados em boletins informativos; os *folders* sobre a instituição; a proposta de formação da Pró-Reitoria de Gestão

de Pessoas (PROGEP); as metodologias adotadas para o seu desenvolvimento: os registros dos resultados avaliativos dos professores e a sua trajetória de construção. Também tiveram importância relevante: as propostas dos cursos; a disponibilização no ambiente de educação a distância da instituição; e a relação dos professores selecionados e convocados para a formação. Foram utilizados na análise documental: o PDI da UFAL; o Censo do Ensino Superior de 2011; e o CF de 1988 e da LDB 9394/96.

Na tentativa de ampliar o campo de percepção, foram privilegiados os seguintes procedimentos no levantamento dos dados: a análise documental (Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos); os projetos pedagógicos dos cursos; e as propostas elaboradas dos planos de ensino e/ou projetos de extensão.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos e dos planos de ensino das disciplinas e ou projetos de extensão, elaborados como atividade final no curso de formação continuada para os professores iniciantes na docência universitária, objetivou apreender influências dos princípios e objetivos das perspectivas teóricas apresentadas e assumidas nesses documentos sob a forma de como as aulas concretizam-se, mediadas pelos diferentes docentes dos diversos cursos e áreas. Por meio da análise, objetivou-se, também, identificar qual o perfil profissional proposto para cada curso nas Diretrizes Curriculares, bem como quais as concepções expressas pelos docentes ao conceberem os processos de ensino, pela crença de que poderiam influenciar nas escolhas e nas práticas em sala de aula.

A leitura dos dados captados nos documentos antecedeu à dos dados gerados por outros procedimentos, tendo em vista serem os planos de ensino e os projetos os documentos que apresentam os elementos constitutivos da organização da aula no campo da intencionalidade: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, além da ementa, da justificativa e das referências bibliográficas propostas para a disciplina.

A investigação ocorreu no período de agosto de 2011 a dezembro de 2012, compreendendo a realização das etapas citadas no item anterior. Para a organização da pesquisa, foram selecionados os seguintes eixos de composição geral: a configuração dos projetos dos cursos; as matrizes curriculares; as disciplinas selecionadas; os processos e o perfil da gestão educacional dos cursos; a questão referente às dinâmicas pedagógicas e curriculares das aulas dos professores selecionados; as interações estabelecidas entre os participantes nos ambientes virtuais de aprendizagem durante a formação continuada oferecida pela universidade; e os eixos que formam a composição específica dos professores e

dos alunos, isto é, suas respectivas trajetórias profissionais, formações acadêmicas, saberes - docentes, teóricos e práticos -, rotinas de trabalho, inovações em sala de aula, relações professor(es)-aluno(s) e identidades/alteridades/subjetividades.

CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E O TRABALHO DOCENTE

*Mais difícil do que escrever ficção é, certamente,
escrever sobre a realidade.
Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se.
Explicar-se é mais difícil do que ser.
E escrever é sempre um ato de existência. Quando se
escreve conta-se o que se é.
Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que
se cria mas, na verdade, aproveita-se. [...]*
Ruth Rocha (1994)

Este capítulo trata de uma breve descrição sobre o papel da universidade contemporânea, abordando: as transformações da universidade na sociedade do conhecimento, com ênfase na complexidade da ação docente; o trabalho docente enquanto prática social; os processos de ensinar e aprender no ensino superior; a aula como espaço de interações entre os integrantes do processo de aprendizagem; diferentes espaços do conhecimentos e os ambientes de aprendizagens presencial e a distância.

2.1 O papel da universidade na sociedade contemporânea

São vários os fatores que contribuíram para a constituição da universidade na forma como é concebida. Entre eles, destacam-se os acontecimentos mais recentes, tais como: as mudanças sociais geradas pela globalização; a internacionalização do ensino superior; a mobilidade estudantil; a mercantilização do ensino superior; a massificação e diversificação do perfil estudantil; a presença de estudantes trabalhadores favorecidos por políticas afirmativas; a ampliação de cursos; e a incorporação das TIC. Essas e outras questões são essenciais na discussão sobre o papel do ensino superior no mundo contemporâneo.

As políticas governamentais¹⁰ recentes têm-se comportado em práticas de desapropriação dos limites entre a educação superior e a sociedade, com suas implicações para a natureza das universidades. As relações pedagógicas entre professores e estudantes

¹⁰ As políticas governamentais nos anos 90, todo o espectro de políticas sociais e econômicas, estiveram sob a influência da chamada Agenda Neoliberal. O conjunto de propostas assumiu um caráter abrangente, com implicações para além das fronteiras nacionais, o que confere especificidade à década.

transformam-se em um vínculo que depende da transcrição de uma mercadoria. A educação pode converter-se em uma transação comercial, sendo o professor convertido em um produtor de mercadoria, e o estudante, em um cliente. Na era da mercantilização global do conhecimento, a transição da docência, desde “uma relação cômoda” até uma relação “de antagonismo mútuo” (BARNETT, 2002, p. 157), pode passar a uma terceira fase na qual é possível desvanecer a necessidade de inclusão da possibilidade de vincular pedagogia e investigação.

Quando se trata da investigação como objeto comercial, uma das consequências da introdução das forças do mercado na educação superior é que a noção da investigação ocasiona um processo de geração de conhecimento que deixa de ser um fim em si mesmo, perdendo o seu valor de uso e passando a ser valorizada, principalmente no marco do processo de intercâmbio. A produção de pesquisas, portanto, tem sido caracterizada por dar maior prioridade às investigações com fins comerciais, mais relacionadas à conexão das universidades com as grandes empresas.

Nesse sentido, Barnett (2002) trabalha a crítica que tem como horizonte uma condição posta, a era pós-moderna, que carrega consigo a característica fundamental da incerteza. Essa seria a única condição que encontramos e com a qual precisamos “aprender a desaprender” a trabalhar com a ideia de regularidade e a não temer essa nova situação. Desse modo, a investigação pode ser justificada como algo que capacita a universidade para ser a consciência da sociedade, na medida em que as investigações projetadas publicamente narram histórias atuais de nosso tempo como algo que promove a sociedade a introduzir marcos contrapostos de compreensão. No que diz respeito à esta questão, Barnett afirma:

A universidade não detém o monopólio em nenhum sentido, mas a supercomplexidade apresenta esta responsabilidade em dobro, que não é direcionada a nenhuma outra instituição social. Trata-se de um conjunto particularmente intimidante de responsabilidades, porque não cabe esperar que a universidade aceite precipitadamente. (BARNETT, 2002, p. 198-199).

Torna-se evidente que, enquanto Barnett (2002) situa sua crítica em condições dadas, a era pós-moderna, um novo tipo de sujeito e conhecimento passa a existir, despertando para a importância de se compreender esse presente atual para que a universidade caminhe com ele. Cunha (2008, p. 24), de modo similar, critica as condições sobre a revisão da universidade, no sentido de descartar o que nela há de efêmero, conflitante. Denuncia, assim, “[...] uma

construção unilateral neoliberal, sublinhando que talvez seja importante a presença de um rompimento em relação à universidade e à construção de novas possibilidades por meio das diretrizes”.

Com efeito, Santos (1996, p. 241-242) já discutia sobre a universidade como uma instituição em sua complexidade, no contexto do final do século XX e início do século XXI, marcada pelas ideologias neoliberais dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas e epistemológicas, como: “A validação de uma só forma de conhecimento provoca a cegueira epistemológica e valorativa, destruindo as relações entre os objetos e, nessa trajetória, eliminando as demais formas de conhecimento. O reverso da força da visão única é a capacidade para reconhecer visões alternativas.”. O autor enfatiza que esse fenômeno pode resultar em um epistemicídio, e afirma que “[...] a destruição de formas alternativas de conhecimento não é um artefato sem consequências, antes implica a destruição de práticas sociais e desqualificação de agentes sociais que operam de acordo com o conhecimento em causa”.

A partir das transformações na era pós-moderna, voltadas para a ação docente de ensinar para um mundo supercomplexo, o conhecimento na sociedade é considerado como um desafio porque as universidades e o mercado têm tido um valor significativo na pesquisa e na docência. Governos do mundo todo têm empregado a disposição de recursos financeiros e marcos normativos baseados em princípios do mercado, com a intenção de dar condições à educação superior de atividades fundamentais, como a docência, a aprendizagem e a pesquisa. O objetivo é que a implantação dos critérios do mercado contribua na incrementação do sentido de responsabilidade dos alunos, da igualdade e da qualidade.

Os argumentos a favor da introdução de um mecanismo de mercado estão relacionados aos recentes avanços no ensino superior. A necessidade de manter e melhorar a qualidade nos sistemas que passarão do elitismo à massificação aparece como fator decisivo. A mercantilização do ensino superior também tem se vinculado à globalização e à apreciação da economia do conhecimento.

Nesse contexto, deve-se considerar que o êxito econômico depende de produtos e serviços de elevado valor que, por sua vez, dependem do conhecimento, especialmente do conhecimento e da inovação dos campos científicos e tecnológicos. Para entender de que forma as forças de mercado podem contribuir para a mercantilização da pesquisa e da docência, é relevante citar o teórico social francês Pierre Bourdieu, cujo trabalho, tentando

analisar a vida interior da universidade, tem sido desenvolvido no contexto francês, no que diz respeito à aplicação de seus conceitos, bem como em outros contextos nacionais.

Bourdieu tem situado sua experiência nas universidades em um espaço conceitual, que considera como o campo da educação superior, e está relativamente envolvido por outros campos do mundo social, político e econômico. Suas atividades com pessoas e instituições no campo concreto giram em torno da aquisição de ações, denominadas de capitais, estabelecendo uma distinção entre capital econômico, cultural e social. Conforme define o autor:

Capital empregado de valor no campo da educação superior que pode ser representado por meio de categorias: o capital acadêmico e o capital científico; o capital acadêmico relacionado com o controle dos instrumentos e reprodução do organismo universal como é a posição superior da gestão e docência, o capital científico tem relação com geração de conhecimento e inclui a autoridade científica e o renome intelectual. (BOURDIEU, 1996, p. 176).

Nos últimos dez anos, vem sendo introduzidos mecanismos de caráter consumista para aumentar a oferta de cursos aos estudantes e melhorar o controle do processo educativo. A ideia é que os estudantes utilizem esses mecanismos para que possam exigir um serviço de máxima qualidade. A relação entre professor e alunos pode ser afetada como uma consequência da introdução de um marco extraído do setor comercial e aplicado em um setor institucional, apesar de serem regidos por valores diferentes. Os resultados de estudos sobre o aumento de ofertas de cursos realizados em distintos países indicam que é considerada complexa a relação entre alunos e professores, relação essa cujo vínculo entre “provedor de serviços” e “clientes” pode distorcer a relação pedagógica, visto que os alunos que interiorizam uma identidade de cliente têm mais possibilidade de interpretar a aprendizagem como uma transação comercial e de se considerarem consumidores passivos de formação. Dessa forma, a educação acaba sendo vista como um “produto” que se pode comprar e obter, ao invés de um processo complexo que exige compromisso e determinação por parte da pessoa que aprende. (NAIDOO, 2007).

Nesse modelo, a adoção de sistemas mercantilizados de aprendizagem nas universidades em que se obtém por meio de economias de escalas é traduzida na elevada dependência de recursos didáticos, cada vez mais aparentes. Nesse modelo de docência, normalmente desejam-se não apenas as atividades por meio das quais os professores adaptam

seus estudos ao plano, e a metodologia didática às necessidades dos alunos e à aprendizagem, visto que o processo de retroalimentação com os alunos também pode modificar-se. Por conseguinte, é provável que a aprendizagem converta-se em um processo de seleção, consumo e reprodução de séries, inconexão de fragmentos de informações apresentadas. O que é mais importante são os enfoques de aprendizagem transmitida que podem fomentar o treinamento superficial e prejudicar o desenvolvimento das competências elevadas necessárias para a aprendizagem autônoma e contínua (NAIDOO, 2007).

A partir do contexto apresentado pelos autores anteriormente citados, no qual a aprendizagem de qualidade baseia-se no questionamento das ideias existentes de um processo dialógico, permitindo que o aprendiz experimente a aprendizagem cognitiva necessária para obter elementos de juízo, convicções e procedimentos para definir, questionar e resolver problemas, faz supor que são claramente antagônicos aos processos de mercantilização¹¹ que tendem a transformar a relação pedagógica entre professor e aluno em uma relação entre produtores e consumidores do conhecimento.

A mercantilização tem uma forte influência na distorção da docência e da pesquisa em todo o setor da educação superior, traduzindo-se em uma disparidade de resultados de aprendizagens em função da procedência social. A distorção das funções dos pesquisadores e a docência nas universidades merecem uma atenção especial. Conforme registra Naidoo (2007, p. 22): “A integração de pesquisa e a docência geram uma identidade intelectual que incorpora e destaca como distintos e mais valorosos da educação superior.”. Esta assertiva ilustra o que os pesquisadores apontam a respeito da não existência de uma sólida vinculação conceitual entre as elevadas exigências enquanto transmissão de conhecimento e as elevadas exigências da relação com a criação do conhecimento. As práticas acadêmicas, como a originalidade, o interesse intrínseco e o rigor teórico prático e empírico têm uma relação direta com as elevadas exigências relacionadas à investigação e à publicação acadêmica. (NAIDOO, 2007).

As pressões a favor da mercantilização, combinadas com outras trocas experimentadas pela educação superior contemporânea, podem acelerar o desenvolvimento de

¹¹ A mercantilização da educação superior é o nome dado ao processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da educação superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a educação superior, gradativa e progressivamente, perde o status de bem público e assume a condição de serviço comercial.

um sistema educacional desigual. Bourdieu (1996) aponta que as instituições estratificadas ocupam distintos níveis de hierarquias e poder dentro da educação superior em função do capital acadêmico e científico que possuem.

As universidades elitistas, com alunos pertencentes a grupos sociais privilegiados, normalmente têm mais recursos culturais e econômicos para registrar as forças para a mercantilização e reestruturá-las com o objetivo de proteger o valor do capital acadêmico e científico em seu campo e por seu próprio *status*. As instituições não elitistas, que dispõem de menor capital e possuem estudantes de grupos desfavorecidos, têm menor possibilidade de exercer resistência aos embates mercantilistas. Consequentemente, os alunos pertencentes a grupos sociais desfavorecidos, em vez de adquirirem competências orientadas à inovação de aprender a aprender, receberão uma formação superior limitada e instrumental.

Ao longo da história, a educação superior, em muitos países, funciona de forma elitista e excludente. É inevitável que as trocas introduzidas na educação superior na aplicação dos princípios de mercado acarretem, automaticamente, os efeitos negativos mencionados, conduzindo o ensino e a pesquisa de qualidade. Em lugar de reduzir os problemas relacionados à qualidade e à igualdade, essa força pode distorcer a docência e a investigação, agravando e dificultando o que se vivencia, na atualidade, na educação superior.

A globalização¹², nas diversas dimensões do seu impacto na conformação de tendências dominantes sobre políticas universitárias, tem analisado a conformação de um modelo hegemônico de universidade que exerça uma influência sobre os sistemas nacionais e institucionais de educação superior. A sociedade contemporânea pode ser caracterizada, em geral, com relativa amplitude a partir das noções de globalização e de mundialização. Com essas denominações, tem-se referência a um estado bem identificável na história da humanidade, a um modelo definitivo de acumulação de capital, caracterizado pela natureza quase instantânea dos intercâmbios financeiros e de informação e pela velocidade inédita na qual se efetuam intercâmbios de bens e serviços, assim como de mercancia. (CASTELLS, 1996).

¹² A globalização é um dos processos de aprofundamento da integração econômica, social, cultural, política, que teria sido impulsionado pelo barateamento dos meios de transporte e comunicação dos países do mundo no final do século XX e início do século XXI. É um fenômeno gerado pela necessidade da dinâmica do capitalismo de formar uma aldeia global que permita maiores mercados para os países centrais (ditos desenvolvidos) cujos mercados internos já estão saturados.

Esse modelo de acumulação e a nova divisão internacional do trabalho estão fundados no uso das tecnologias digitais e da informação, que dão lugar a uma nova economia, centrada na provisão de serviços, assentada na produção e intercâmbio de conhecimento, caracterizada como a nova economia do conhecimento e da informação (CARNOY, 1999). Por outro lado, mas de maneira igualmente relevante, essa etapa definitiva da acumulação de capacitar está caracterizada por dinâmicas específicas, profundamente relacionadas, nos âmbitos: econômico, político, social e cultural. (CASTELLS, 1996).

Cabe citar, aqui, Ordorika que, ao apontar a possibilidade de elaborar alternativas, salienta:

É fundamental avançar na construção da apreciação social da educação superior pública a partir de uma valorização extensiva das contribuições das universidades na sociedade que vai mais além das interações com os mercados e o cumprimento de práticas administrativas. (ORDORIKA, 2008, p. 187).

Concordando com Ordorika, considero que a educação superior pública - a partir de um conjunto de responsabilidades e compromissos sociais em que a universidade assumase como um espaço privilegiado para a articulação entre tendências globais e identidade nacional, uma instituição única em âmbito público para a compreensão reflexiva e a crítica fundada sobre a sociedade contemporânea e suas relações com o meio ambiente - constitui-se a única instituição existente na sociedade contemporânea capaz de estabelecer uma ponte entre o conhecimento especializado e a sociedade em seu entorno. Representa a instituição mais valiosa na recriação e na construção de valores contemporâneos compartilhados e de entendimentos sociais, assim como na formação de diversos grupos para um aspecto muito amplo de interações na sociedade e com os ambientes, um estabelecimento fundamental para a produção de conhecimento que atende às preocupações sociais.

A partir dessa noção de educação superior pública, é possível construir uma variedade ampla de alternativas fundadas nas distintas tradições e nas diversas condições históricas (NAIDOO, 2007). O nível de participação, assim como a quantidade e a qualidade das pesquisas produzidas, permitem aos acadêmicos e às instituições acumularem um capital simbólico que os situa em posições preferenciais dentro da hierarquia da educação superior. Por este prisma, a ampliação da valorização social da instituição universitária constitui um elemento crucial para articular a força necessária para abordar o reducionismo produtivista e de mercado como fim último da educação superior. Na articulação com os problemas, as

demandas e as expectativas da sociedade, em seu conjunto radical, apontam para a possibilidade de ultrapassar os limites desse modelo hegemônico para expandir o horizonte de desenvolvimento das universidades públicas.

O objetivo a ser perseguido é alertar as instituições de ensino superior para a forma de reflexão sobre a força para a qual o mercado se abre a caminho da educação superior, uma vez que algumas dessas forças podem colocar a educação superior no caminho da mercantilização - um caminho que, muitas vezes, não leva à aprendizagem e à pesquisa de qualidade. Em lugar de reduzir os problemas de equidade e igualdade, essas forças estão a favor da mercantilização e podem, ainda, contribuir para a distorção da docência e da pesquisa, além de agravar as dificuldades que são enfrentadas pelo setor da educação superior.

2.2 As transformações da universidade na sociedade do conhecimento

De acordo com os estudos de Cunha (1985), as transformações ocorridas na universidade e a definição pela absorção de seu parecer histórico ao longo dos anos tornam indispensável o registro de que a universidade sempre esteve confrontada a seu entorno social, desde seu surgimento até os dias atuais. Entre os séculos XI e XII, surgiu a universidade na Europa. Antes disso, falava-se em estudos superiores, como nas escolas monacais, que funcionavam nos mosteiros, onde eram formados os grandes pensadores da igreja católica. Em 1088, foi fundada a primeira universidade de Bolonha, na Itália, inicialmente como escola leiga e clerical, especializada na área de direito. A mais famosa universidade leiga e clerical, e uma das mais antigas instituições de ensino superior da Europa, foi a de Paris, fundada em 1170. Cerca de 80 universidades na Europa foram criadas entre o século XV e o século XVI. Entre as universidades mais célebres, cumpre destacar: Pádua, fundada em 1222; Nápoles, em 1224; Salamanca, em 1230; Siena, em 1242; Oxford, em 1249; Cambridge, em 1284; Coimbra, em 1308; Pisa, em 1343; Praga, em 1348; Cracóvia, em 1364; Viena, em 1365; Heidelberg, em 1385; Colônia, em 1388; Leipzig, em 1409; Louvain, em 1424; Tubingen, em 1477; Barcelona, em 1477; Copenhagen, em 1479; Valência, em 1501; e Sevilha, em 1505.

Um fato marcante no surgimento dessas universidades diz respeito à intensa mobilidade, estimulada pelas cruzadas. Foi na universidade que se elaborou a civilização medieval “[...] e que, mesmo sofrendo transformações, iria perpetuar-se até os dias atuais, por se tratar de um fato notável, de todas as instituições da Idade Média”. (DURKHEIM, 1995, p.

73). Por que a denominação de Universidade? Estaria tal denominação relacionada ao caráter universal dos estudos? Na verdade, como se pode ver nos estudos de Luis Antonio Cunha (2007, p. 27), “[...] a palavra *universitas* era muito usada na linguagem jurídica para designar uma corporação, ou seja, uma associação com certo grau de unidade”. A universidade era composta por certo número de faculdades, que eram as unidades administrativas. Sendo assim, o termo *universidade* designava uma corporação, utilizada não apenas para a sociedade dos mestres, mas, igualmente, para outras associações profissionais.

É possível entender outras características da universidade, que despontaram na sua origem e permanecem como marco estrutural, a saber: a publicidade, a criatividade, a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, a intencionalidade e a interdisciplinaridade. Existe uma grande diferença entre a universidade do século XX e a do século XXI; contudo, há uma linha de continuidade no fundo das inúmeras rupturas ao longo de sua existência. Apesar da tensão que marca a inserção social da universidade, ela é uma instituição social e amolda-se como tal às diferentes configurações sociais registradas na história. Desde o modo de produção capitalista, e na modalidade mercantil da sociedade européia, até a globalização nos dias atuais, a sociedade modificou-se, assim como as classes sociais.

Têm sido numerosas as aproximações setoriais no mundo universitário. A imagem social e os diferentes perfis de alunos que ingressam no meio universitário têm sido objeto de preocupação por parte das políticas de financiamento e dos sistemas de seleção e promoção do professorado. Enfim, é abundante a produção sobre questões universitárias, mas faltam visões de conjunto que nos permitam analisar a completa e complexa dinâmica da universidade e suas transformações na sociedade do conhecimento na atualidade.

De modo similar, ao mesmo tempo em que se fala em um momento no qual tem sido produzido e conquistado sua posição e sentido social, por outro lado, durante vários séculos de história, as universidades vêm modificando, continuamente, suas orientações e sua projeção social. Todavia, essa dinâmica de adaptação constante nas circunstâncias e demandas da sociedade tem acelerado neste último século, sendo impossível fazer um ajuste adequado sem que haja uma transformação profunda dos projetos estruturais internos das universidades. Para Zabalza (2004, p. 23), “[...] a universidade tem experimentado nos últimos 25 anos trocas mais substanciais com outras experiências nacionais e internacionais que ao longo de toda sua história”.

A universidade, de modo geral, é uma instituição formadora de muitas gerações. A mudança nas relações sociais, que ocorreu na formação universitária entre o final dos anos 1960 e início dos anos 70, não apenas foi marcante para aquele período como, também, tem repercutido até os dias de hoje. Essas mudanças nas relações estabelecidas na universidade têm repercutido, de forma substancial, em como as universidades organizam seus recursos e atualizam suas propostas formativas. Berw assinala os seguintes aspectos como característicos que definem a situação do mundo universitário e que estão na base dos estudos que estão sendo produzidos durante este novo século:

Viver um tanto à margem da sociedade que o rodeia; crescente ansiedade do governo por controlar como se gasta o dinheiro público e a consequente introdução de sistemas de avaliação e controle; progressiva heterogeneização das instituições e diversificação do conceito de universidade e dos formatos contratuais dos professores; mudanças significativas nas demandas do mundo produtivo e dos empregadores. Já não se pede somente um grande grau de conhecimento ou competências técnicas muito especializadas. Solicita-se também outro tipo de habilidade (gente que saiba como aprender, que seja capaz de tomar decisões, que seja consciente de si mesma, que saiba comunicar-se). Defende-se a formação como tarefa ao longo de toda vida; maior implicação na formação por parte das empresas e dos empregadores; progressiva massificação com a heterogeneização do estudante; grande indiferença com respeito à formação para a docência. Aspectos importantes para o bom funcionamento dos processos formativos (coordenação, desenvolvimento de metodologias, avaliação, incorporação de novas tecnologias, novos sistemas de ensino como o semipresencial, a formação no trabalho, etc.); internacionalização dos estudos superiores e das experiências de movimento laboral; crescente precariedade dos pressupostos como uma instância maior na busca de vias diversificadas de autofinanciamento; sistema de gestão que aproxima cada vez mais das grandes empresas. (BERW, 1995, p. 2-3).

Com efeito, segundo Berw (1995), as modificações de amplos aspectos afetam as dimensões de grande importância no funcionamento institucional das universidades e instituições de educação superior. Os processos de câmbio nas universidades estão vivendo sujeitos a uma dialética das forças contrapostas: por um lado, há pressões advindas da globalização e da internacionalização dos estudos e dos marcos de referência; por outro, cada vez mais os sujeitos envolvidos nesse processo são conscientes da importância do contexto social como fator determinante do que sucede em cada universidade e das dificuldades para aplicar regras e critérios gerais. Afinal, cada universidade apresenta condições idiossincráticas que a caracterizam.

O que está acontecendo em cada universidade está muito condicionado a um contexto político, social e econômico em que cada um desenvolve suas atividades. Portanto,

subordinado a fatores tais como localização, características da região, sistema de financiamento das atividades desenvolvidas, nível de autonomia, cultura institucional gerada em seu meio - incluindo a visão particular que se tem do papel a desempenhar por uma universidade -, e conexões com as forças sociais e econômicas do território.

Situado nesse marco geral de mudanças a muitos níveis, enfrentadas pelas universidades, Barnett (2001) faz uma análise, especialmente lúcida, das mudanças ocorridas na concepção e no papel social da universidade. Na opinião desse autor, o principal intercâmbio tem sido produzido na transição da relação entre o conhecimento, a universidade e a sociedade, consistindo em uma mudança na universidade, que passou de uma realidade marginal na dinâmica social, o que lhe permitia manter um alto nível de autonomia e autogestão sem mesmo ter que dar conta de nada, para assumir-se, plenamente, na dinâmica central da sociedade e participar de seus planejamentos, contribuindo, assim, na intervenção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A universidade passa de um bem cultural a um bem econômico; do lugar reservado a uns poucos privilegiados para um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos para um bem cujo beneficiário é o conjunto de sociedades, sociedade do conhecimento e sociedade da competitividade. A universidade converte-se em um recurso mais de desenvolvimento social e econômico dos países e passa a estar submetida aos mesmos processos e às incertezas dos âmbitos político, econômico e/ou cultural que afetam qualquer uma das outras realidades e instituições sociais com as quais convive.

O âmbito político na universidade é que, se a educação superior constitui um bem social, se a formação especializada constitui um valor econômico necessário, então é preciso abrir a universidade para todas as camadas sociais, visto que, segundo Zabalza, os fenômenos na universidade têm efeitos fundamentais na atual situação. Isso ocorre por vários fatores; entre eles:

[...] a chegada de grupo de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, preparação acadêmica, motivação, expectativas, recursos econômicos. Outras transformações têm sido chamativas “o número de alunas mulheres” (superando o número de homens), diversificação das idades (com maior presença de adultos retomando sua formação), a presença de sujeitos que já estão trabalhando e simultaneamente em suas profissões (apresentando pouca disponibilidade para dedicação aos estudos, convertendo seus estudos em tempo parcial); necessidade de contratar, de forma também massiva, novos professores para atender a demanda de novos estudantes, o que tem efeitos importantes sobre a capacitação de novos professores, sobre sua condição de trabalho; surgimento de

sutis diferenças em relação ao *status* dos diversos cursos e das instituições universitárias onde eles são oferecidos. (ZABALZA, 2004, p. 28).

É aparente que todos os aspectos apresentados por Zabalza (2004) têm importantes repercussões no desenvolvimento da docência universitária. Em vista disso, o que os professores universitários podem realizar está inteiramente vinculado a esses fenômenos de massificação.

As diretrizes contidas na Lei nº 5.540/68¹³ referentes ao ensino superior, em vigor durante todo o período do governo da ditadura militar, vigoraram até 1996, quando, após inúmeras discussões, foi votada em 20 de dezembro a atual LDB, lei 9.394/96 art. 66º que trata da preparação para o exercício do magistério superior, far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

A formação para docência no ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente. São desconsideradas as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior tanto em nível nacional quanto internacional. Em decorrência desses fatores, ainda predominam, na organização universitária, currículos organizados por justaposição de disciplinas, bem como a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares - que, a despeito de ser tomado como verdadeiro e inquestionável, muitas vezes é partido, deslocado, não expressivo para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade apresenta.

Fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês ainda encontram-se instalados e dominantes, muitas vezes impedindo a universidade de cumprir seu papel de possibilitar processos de construção do conhecimento. No entanto, experiências com novas formas de enfrentamento dos quadros teórico-práticos dos cursos de graduação vêm sendo feitas, ainda que sejam numericamente minoritárias. Essas experiências incluem a construção coletiva de projetos pedagógicos institucionais, assim como de cursos e de revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, evidenciando atividades de ensino com pesquisa - ensino por projetos, nos quais professores e alunos assumem o papel de sujeitos-parceiros, condutores do processo de tornar a

¹³ **BRASIL, Lei nº 5.540** de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 06 abr. 2013.

universidade um espaço de construção da cidadania, de resolução das questões nacionais e de formação profissional qualificada e atualizada.

Ainda nesta mesma linha de considerações, cabe mencionar, também, que há um Parecer (12/93 do CFE), anterior à LDBEN/96, que exige a oferta de uma disciplina que trate das metodologias de ensino nos cursos de especialização. Oferecida por profissionais da educação, apresenta subsídios à formação docente. Entretanto, esses subsídios são limitados aos aspectos de sala de aula; portanto, nem sempre fundados em pesquisas recentes na área de didática.

2.3 A complexidade da ação docente

A complexidade do enfrentamento da modernidade nos meios acadêmicos, na composição de seus quadros profissionais e nas representações acadêmicas por meio da docência universitária, continua intensamente alicerçada na exclusividade da competência científica dos professores. Entretanto, a questão agrava-se quando se observa que grande parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui formação pedagógica. Não é por acaso que as condições profissionais de exercício da docência resumem-se aos títulos de mestre e doutor, obtidos na pós-graduação *stricto sensu*. Nesses cursos, não incluem-se conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor.

A docência é uma atividade complexa, que exige uma preparação cuidadosa e singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Isso implica que ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho.

Se esse modelo serve para algumas profissões de naturezas diversas, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos professores, pois a sua complexidade não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e somente com essa perspectiva contribui para a formação dos professores.

Desse modo, é importante fazer uma reflexão mais rigorosa sobre a formação do professor universitário.

Diferentemente dos outros graus de ensino, o professor universitário constituiu-se historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. Uma exigência atual, quando se refere à contratação de professores para atuar no ensino superior, é que sejam titulados, que possam contribuir com a sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, instala-se uma política interna nas universidades de oferecer aos professores a preparação pedagógica para atuação em sala de aula e envolvê-los nela. Se a capacidade reflexiva sobre o campo específico é fundamental, o mesmo esforço não vem sendo ampliado às práticas de ensinar e aprender, ao diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciências, cultura e sociedade e às práticas coletivas de produção. Contudo, essas constituem habilidades emergentes no contexto da universidade do mundo contemporâneo.

O alerta que se impõe, neste momento histórico, é o de que o professor que atua no ensino superior das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência, precisa ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor. O desafio do corpo docente nesse processo é aceitar que a prioridade dentro de uma universidade é a sua atuação como professor. Eis o grande desafio para os professores do século XXI: como enfrentar os problemas da educação nesse panorama histórico? As soluções não são claras, pois parecem depender de grande complexidade de fatores, que envolvem condições objetivas e posicionamentos subjetivos, certamente ainda não disponíveis em quantidade e qualidade necessárias.

A identidade específica da prática educativa - a ser implementada por todos aqueles que têm projeto civilizatório para o enfrentamento dos desafios históricos lançados na atualidade - encontra-se no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e por meio da sensibilidade ao caráter político das relações sociais. Para que isso possa acontecer, terá que haver articulação entre essas três dimensões e a dimensão ética. Como aponta Severino (2011), o envolvimento pessoal e a sensibilidade ética dos professores estão radicalmente vinculados a um compromisso com o destino dos homens.

Trata-se, pois, para todos os homens, de vincular sua responsabilidade ética à responsabilidade referencial de construção de uma sociedade mais justa e equitativa, ou, melhor dizendo, uma sociedade democrática, constituída por cidadãos participantes em

condições que garantam a todos os bens naturais, sociais e simbólicos disponíveis para a sociedade concreta em que vivem, e a que todos têm direito, em decorrência da dignidade humana de cada um. A este respeito, Severino sustenta:

[...] tudo isso exige, por sua vez, o pleno compromisso de aplicação do uso da única ferramenta para a orientação da existência humana: o conhecimento, que precisa tornar-se, então, competente, criativo e crítico. A mais radical exigência ética que se faz manifesta nesse quadrante de nossa história, para todos os sujeitos envolvidos na educação, é, sem dúvida nenhuma, o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania. (SEVERINO, 2011, p. 14).

A formação pedagógica do docente de ensino superior também apoia-se, informalmente, nas suas aprendizagens como aluno universitário e, em especial, nas suas memórias dos bons professores. Cunha (1990, 1995) acrescenta que essas aprendizagens geralmente incluem o seguimento de um modelo linear de currículo, regularmente assumidas nos diferentes cursos e carreiras profissionais universitárias. Nessa direção, é possível entender que a racionalidade cognitivo-instrumental ou técnica, e suas bases positivistas, configuram currículos em que a teoria precede a prática: primeiro, aprendem-se/ensinam-se os princípios, as leis e as teorias; em seguida, faz-se a sua aplicação na prática.

Para Behrens, o magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento. A autora sustenta que esses docentes, atualmente, podem ser divididos em quatro grupos:

[...] a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, na educação básica; d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. (BEHRENS, 1998, p. 57).

A partir do que a autora apresenta e de acordo com as exigências do mundo contemporâneo, é necessário haver um redimensionamento da ação docente para atender às necessidades da sociedade neste novo século, sociedade que vem sendo caracterizada por Drucker (1998), Toffler (1995) e Santos (1997) como a “sociedade da informação”. Com essa dimensão, os professores já não poderão oferecer a seus alunos a mesma prática pedagógica que lhes foi oferecida em sua formação. Consequentemente, o ensino na universidade, de

maneira geral, ainda não observou as necessidades do momento histórico. Na realidade, pesquisadores inspirados pelas exigências da sociedade atual como Nóvoa (1997), Schön (1999) e Esteve (1999), entre outros, têm anunciado a necessidade de uma profissionalização dos professores em busca da competência sobre a ação docente.

2.4 O trabalho docente enquanto prática social

A complexidade do contexto do final do século XX e início do século XXI, marcado pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, induziu à reorientação dos sistemas educacionais na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo. Como afirma Seixas,

[...] a ideologia tecnocrática constituiu a base das ideologias educativas modernas na maioria dos países, acentuando a importância da educação para a competitividade econômica nacional num mercado cada vez mais global, criando uma nova ortodoxia educativa. (SEIXAS, 2001, p. 209).

Os imperativos das políticas econômicas foram sobrepondo-se aos que orientavam anteriormente as políticas educativas, envolvendo a reorganização e a centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica que assume o mercado como referência da gestão educacional.

Um currículo de formação de professores como forma de política cultural, conforme Giroux, deve, portanto, enfatizar a importância de fazer do social, cultural, político e econômico, categorias básicas de análise e avaliação da escolarização contemporânea.

A educação docente deve ser remodelada como projeto político, como uma política cultural que defina os professores como intelectuais cuja vontade estabeleça espaços públicos nos quais os estudantes possam debater, apropriar-se, aprender o conhecimento e habilidades necessárias para atingir a liberdade individual e a justiça social. (GIROUX, 1997, p. 23).

O processo da formação docente descreve a sua dimensão política, estando intrinsecamente ligado à dimensão teórico-metodológica e à dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão (ligada à experiência e à prática docente).

A dimensão teórico-metodológica descreve a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados em cada uma das ciências que dão suporte à prática docente, bem como os métodos utilizados na construção desses conhecimentos. Implica, também, em estudos a respeito das diferentes metodologias para o ensino dessas ciências a partir do desvelamento das bases epistemológicas de sustentação na construção de seus conhecimentos científicos.

Tardif e Lessard (2008) discutem sobre o cenário da profissão docente nos dias atuais, ressaltando que o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. O crescimento dessa área está ligado ao crescimento desmesurado das informações e de suas formas de circulação, possibilitado pelo avanço tecnológico, bem como pelo forte crescimento dos conhecimentos sistematizados e de caráter complexo.

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar constitui, há mais de dois séculos, a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua em expansão. É por este motivo que, para Tardif e Lessard (2008), os professores constituem, em razão de seu número e da função que desempenham um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas.

Há uma pluralidade de caminhos traçados pelos professores para explicar e compreender a realidade e a produção de conhecimentos que precisam ser desvelados juntamente com o ensinamento dos conceitos e teorias daí derivados. Não somente os conteúdos precisam ser ensinados como produto desse processo de produção de conhecimentos, mas também é necessário que sejam percebidas e discutidas as bases epistemológicas de sua produção. Esse conhecimento influencia, sobretudo, a metodologia de ensino que será utilizada pelo professor.

Sendo o conhecimento uma construção humana de significados, que procura fazer sentido ao mundo, sua construção se dá na relação do sujeito com o seu entorno físico e social. Portanto, a aprendizagem dependerá tanto das condições do indivíduo como das condições do meio. Nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o mundo está a oportunidade da construção de significados e, conseqüentemente, de conhecimentos.

Diferentemente dessa posição, estão os empiristas¹⁴, para quem o conhecimento é manifesto pelo meio social e natural. A razão, a verdade, o conhecimento e as ideias racionais são adquiridos por meio da experiência. Antes dela, nossa razão é como uma folha em branco, preenchida à medida que temos experiência com os objetos da realidade. Para os empiristas, os nossos conhecimentos começam com a experiência dos sentidos, isto é, com sensações. Os objetos exteriores excitam nossos sentidos e vemos cores, sentimos sabores e odores, ouvimos sons, percebemos a diferença entre áspero e liso, quente e frio. A experiência é, então, a base de nossos conhecimentos.

A adoção do racionalismo, do empirismo ou do interacionismo como base de sustentação para uma relação e compreensão do objeto de estudo na prática pedagógica terá sua influência direta na construção de uma metodologia de ensino, cabendo ao professor compreender isso. Portanto, na dimensão relativa aos conhecimentos teórico-metodológicos, o professor precisa conhecer não somente os conceitos e teorias produzidas, mas também os processos sócio-histórico-culturais de sua produção.

Aliada às dimensões políticas e teórico-metodológicas, temos também a dimensão relativa aos conhecimentos incorporados pelos professores em seus processos de vida e de trabalho, ligados à experiência vivida no cotidiano, concebido como lugar de construção do saber docente. Nesse sentido, a questão que deve orientar o processo de formação dos professores é a articulação entre a teoria e a prática educacional, entre a formação geral e a formação pedagógica, entre conteúdos e métodos. Quando se tem a prática docente como uma sustentação do currículo na formação do professor, a teoria, segundo Brandão (1992), é tomada mais como hipótese, sendo a verdade considerada como processo, provisória e parcial.

O autor chama a atenção para o fato de que a experiência docente é um espaço gerador e produtor de conhecimento, mas que isso somente é possível se houver uma sistematização que permita uma postura crítica do educador sobre as suas próprias experiências. Isto significa que a teoria é indispensável enquanto alicerce para análises e posturas frente à ação. É necessário o desenvolvimento de uma consciência práxis, orientada por uma dada teoria e consciência de tal orientação. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha a postura frente aos alunos e aos sistemas social, político, econômico e cultural é fundamental para se chegar a um saber fundado na experiência.

¹⁴ O Empirismo na Filosofia é considerado como um movimento que acredita nas experiências como únicas (ou principais) formadoras das ideias, divergindo, portanto, da noção de ideias inatas. É a sabedoria adquirida por percepções, pela origem das ideias por onde se percebem as coisas, independente de seus objetivos e significados, pela matemática como linguagem que afirma a inexistência de hipóteses.

As dimensões políticas, teórico-metodológicas, e as relativas à experiência, que são interdependentes, devem fazer parte da competência profissional do professor, consubstanciadas na prática de formação que considere, conforme Libâneo (2002), uma cultura científico-crítica, suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita inserir o trabalho docente em um conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

2.5 Os processos de ensinar e aprender no ensino superior

A docência é um dos atos mais representativos da ação do professor, e seu produto é a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, exige-se um grande esforço reflexivo-compreensivo, que possibilite uma melhor interpretação da tarefa do professor e dos interesses dos alunos. A docência pode ser considerada um ato a ser interrogado e pesquisado não somente pela percepção de ações visíveis em seu planejamento e em sua execução, mas também pela reflexão sobre seu significado formativo no âmbito do desenvolvimento profissional docente.

No sentido do esforço reflexivo, Alarcão (1996, p. 181) afirma: “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver. Para isso, tem que ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar.”.

Cabe à educação formar esse profissional. Entretanto, para que haja tal formação, a educação não se sustenta, apenas, na instrução que o professor passa ao aluno, mas também na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de novas competências, tais como: capacidade de inovar; criar o novo a partir do conhecido; adaptabilidade ao novo; criatividade; autonomia e comunicação. As imagens do conhecimento e as nossas ações docentes derivam de tal imagem, ou seja, do modo como articulamos o conhecimento. O trabalho docente, quando estruturado na organização dos trabalhos nas disciplinas que ministra e, sobretudo, no ato de avaliar os alunos, está sempre em sintonia com suas concepções, com as imagens que se tem do conhecimento.

É função da educação superior preparar os alunos para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas. Nesse sentido, o fato de conhecer é como

tecer, enredar, articular, por meio das relações, temas aparentemente desconectados, uma vez que nada parece mais visível do que o fato de conhecermos muito mais do que conseguimos expressar.

Na sociedade em que vivemos, o conhecimento transformou-se no principal fator de produção, no elemento fundamental para a produção de riqueza, explicitando-se, com muita nitidez, sua imediata vinculação com o universo do trabalho. De modo geral, a importância decisiva da educação para uma justa distribuição desse bem tem sido reconhecida, e as universidades, como centro de criação do conhecimento, desempenham, nesse cenário, um papel de destaque.

A docência é uma prática social, uma atividade que exige vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experimentais. A docência como prática social, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem das práticas dos professores e alunos que a concretizam. Configura-se por meio de condições institucionais e de trabalho, organização da categoria, entre outros. É construída com base na realidade da instituição educativa concreta; e seus determinantes, a dimensão teórica e instrumental e a dimensão explicativa, considerados substantivos da docência, são inseparáveis e dotados de especificidade.

O trabalho intelectual que é a docência requer “[...] autonomia e consciência crítica para analisar o que acontece no ensino (dentro e fora da sala de aula) e o modo como o contexto social mais amplo se relaciona com a função social do trabalho docente”. (LISITA, 2006, p. 34). Esse tipo de relação, apontado pela autora, realça que a docência não somente resulta da utilização de conhecimentos teóricos, mas que estes também são construídos e reconstruídos no movimento da prática docente.

Outra concepção de docência a ser considerada relaciona-se ao seu caráter heterogêneo e laborioso, exigindo que o professor possua habilidades de reflexão crítica sobre ela, compreendendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e suas limitações. Quanto à essa concepção, o professor produz, no exercício da docência, os conhecimentos necessários à sua ação, revisando e reconstruindo sua intervenção pedagógica, em uma atitude crítico-reflexiva, construindo formas de ser e de agir necessárias para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

A docência é, também, uma atividade teórica, a práxis, pressupondo, assim, o que o professor pensa e faz, entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, demandando, portanto, acentuada consciência crítica. É a reciprocidade entre professor, aluno e contexto social em que se situa a instituição superior. Envolve atividades criativas, momentos interligados de análise e crítica, de superação e intervenção de sua proposta na ação. Em relação à educação superior, requer o desenvolvimento do significado ideológico que a permeia. Imbernón (2009) discute a questão da cultura colaborativa ao anunciar algumas estratégias: desenvolvimento coletivo rumo a uma autonomia compartilhada; partilha de processos metodológicos; ênfase no desenvolvimento pessoal, com destaque para as atitudes e emoções no coletivo; potencialização da autoestima coletiva; criação de novas estruturas organizativas que favoreçam um melhor ensino. Nesse cenário apontado pelo autor, outro aspecto que merece destaque é a participação das IES como instituições que estimulam inovações na formação e promovem mudanças na sua organização estrutural, contribuindo como instrumento para novas pesquisas que tratem do tema abordado.

Espera-se que o docente constitua, no seu exercício profissional na docência superior, uma referência na sua capacidade de reflexão crítica sobre a prática, mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de interação e, conseqüentemente, de mediação aos conhecimentos científicos, pedagógicos e experimentais.

A sociedade atual vivencia uma realidade na qual os jovens crescem, manuseando as tecnologias que estão ao seu alcance. Pesquisas apresentadas por especialistas interessados pelo tema têm revelado como as crianças e os jovens adaptam-se, facilmente, às tecnologias, assustando, assim, os adultos e, principalmente, os pais, com o uso do computador na realização de tarefas escolares.

A disponibilização crescente da informação não basta para caracterizar uma sociedade da informação; o mais importante é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem. Portanto, é fundamental considerar a sociedade da informação como uma sociedade da aprendizagem. A era da informação é fruto do avanço das tecnologias que estocam, de forma prática, o conhecimento e o enorme volume de informações. Elas são armazenadas de forma inteligente, permitindo a pesquisa e o acesso rápido de maneira muito simples, amigável e flexível - é o que acontece com a *Internet*, quando o usuário é um emissor de informações ao tempo em que é, também, o receptor. Como pode ser observado, as tecnologias permitem-nos acessar não apenas conhecimentos transmitidos por palavras, mas

também por imagens, sons, vídeos, dentre outros (hipermídia). A este respeito, é esclarecedor mencionar Silva, que afirma:

As redes mundiais de informações fazem com que este produto trafegue por todo o planeta, reconfigurando as dimensões do espaço e do tempo, do aqui e do agora, fazendo com que o agora exerça uma aparente supremacia sobre a localização dos receptores, tal a instantaneidade com que os fatos se fazem presentes em todos os lugares. (SILVA, 1999, p. 256).

A partir dessa compreensão de que trata o autor sobre as tecnologias, a informação deixou de ser uma área ou especialidade para tornar-se uma dimensão de tudo, transformando, profundamente, a forma como a sociedade é organizada. Pode-se dizer que está em andamento uma revolução da informação, como ocorreu no passado, com a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial. Na mesma direção, quando se atenta para as tecnologias de informação e comunicação, Dowbor descreve o que elas vêm oferecendo ao professor:

No presente, é preciso trabalhar com dois tempos: o tempo do passado e o tempo do futuro. Fazer tudo hoje, para superar as condições de nosso atraso e, ao mesmo tempo, criar as condições para aproveitar as possibilidades das novas tecnologias, onde vêm sendo criados novos espaços de conhecimento. (DOWBOR, 1998, p. 259).

A sociedade civil (ONG, associações, sindicatos, igrejas, entre outros) está, a cada dia, fortalecendo-se como espaço de trabalho e como espaço de difusão do conhecimento e de formação continuada. As metodologias são inovadas; e os espaços, potencializados pelas tecnologias. Novos espaços estão surgindo para os educadores, permitindo-lhes maior democratização da informação e do conhecimento. Por conseguinte, há menos distorção, menos manipulação, menos controle e mais liberdade. Por outro lado, a sociedade da informação traz, também, várias consequências para a educação. Na formação continuada, necessita-se de maior integração entre os espaços sociais, visando orientar o aluno a viver melhor na sociedade do conhecimento.

Como previa MacLaren (1994, p. 36), na década de 60, o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço. “O ciberespaço não está em lugar nenhum, pois está em todo lugar, o tempo todo. Estar num lugar significaria estar determinado pelo tempo (hoje, ontem e amanhã).” No ciberespaço, a informação está sempre, e permanentemente, presente e em

renovação constante, tendo havido um rompimento com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar, e o tempo para aprendizagem é contínuo, ilimitado.

A sociedade do conhecimento traduz-se por redes, teias, árvores do conhecimento; sem hierarquias, em unidades dinâmicas e criativas, em conectividade, intercâmbio, consultas entre instituições e pessoas, articulação, contatos e vínculos. Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 46) salienta: “O conhecimento é o grande capital da humanidade. Não é apenas o capital da transnacional que precisa dele para a inovação tecnológica. Ele é básico para a sobrevivência de todos. Por isso, ele não deve ser vendido ou comprado, mas disponibilizado a todos.”. Esta deve ser a função das instituições que se dedicam ao conhecimento. Em vista disso, questiona-se: qual é o papel da docência na universidade na sociedade do conhecimento? Cabe a ela organizar um movimento global de renovação cultural, aproveitando-se de toda essa riqueza de informações. A universidade não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas; ela precisa ser um centro de inovações tecnológicas.

De acordo com Dowbor (1998, p. 259), a instituição de ensino deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora” do conhecimento. Ainda nesta mesma linha de considerações, Gadotti afirma:

Na sociedade da informação, a instituição de ensino deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” à competitividade, para obter resultado. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e os jovens, na busca de informações que os faça crescer, e não embrutecer. (GADOTTI, 2000, p. 73).

Concordo com o autor quando indica que a sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. Ela deve ter avaliações permanentes, debates públicos, autonomia na utilização dos meios educacionais, e generalizar a inovação. Nessa direção, Freire (1996, p. 29) destaca: “[...] deixa transparecer aos seus alunos que uma das nossas ações de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. Nessa direção, realça-se a capacidade de selecionar e rever, criticamente, a informação, formular hipóteses, ser criativo e inventivo (inovar), ser provocador de mensagens e não puro receptor, produzindo, construindo e reconstruindo o conhecimento elaborado. É no meio acadêmico que se aprende

a pensar, bem como a comunicar-se, pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, organizar seu próprio trabalho, ter disciplina, ser independente e autônomo, articular o conhecimento com a prática.

Para Assmann (2000), a sociedade da informação precisa tornar-se uma sociedade aprendente. Sob este ângulo, as TIC assumem, cada vez mais, um papel ativo. Elas facilitam experiências de aprendizagem complexas e cooperativas. Com todo o seu aparato tecnológico e interativo, não substituirão o professor; pelo contrário, ajudarão a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento.

A resistência de muitos professores em usar as TIC na pesquisa pessoal e na sala de aula está intimamente relacionada à insegurança derivada do falso receio de estar sendo superado, no plano cognitivo, pelos recursos instrumentais da informática. Nesse sentido, o mero treinamento para o manejo de aparelhos, por mais importante que seja, não resolve o problema. Por isso, é sumamente importante mostrar que a função do professor competente não somente está ameaçada, mas aumenta em importância. Seu novo papel já não será o da transmissão de saberes supostamente prontos, mas o de mentores e instigadores ativos de uma nova dinâmica da pesquisa-aprendizagem.

O papel fundamental do meio acadêmico, por intermédio de seus professores, nos casos anteriormente citados, oportuniza a realização de um trabalho significativo em sua formação e na formação do aluno, proporcionando o rigor na experimentação. Em um mundo virtual, o profissional pode trabalhar com alguns dos limites do experimento para teste de hipóteses que são inerentes ao mundo de sua prática, trabalhando, ainda, as habilidades de construção do conhecimento, promovendo a reflexão na ação.

A tecnologia pode ser uma ferramenta a serviço do progresso humano, mas desde que usada com bom senso e sabedoria. Kenway (1999, p. 36) afirma que “[...] a Internet conseguiu cativar a imaginação pública e com essa sensibilidade tecnológica fez surgir várias pesquisas, divulgação na mídia”. E a educação não poderia deixar de estar envolvida nesse contexto, procurando trabalhar essa ferramenta na prática pedagógica. Os professores se veem às voltas com a tarefa de acompanhar essa tendência que deve ser utilizada de forma apropriada, inteligente e responsável. O papel da educação é educar o jovem, praticando a sua imaginação social e cultural.

A *Internet* oferece uma comunicação do tipo “muitos a muitos”, como também abre caminhos para que as pessoas possam tornar-se membros de novas comunidades, possibilitando-lhes que se tornem produtoras e distribuidoras de seus próprios produtos culturais. Ferramentas como a *Internet* somente vêm acrescentar, na formação do educador, maiores chances de troca de informações e intercâmbios entre professores de diversos lugares, ultrapassando o espaço geográfico. O ciberespaço faz parte da rotina da vida cotidiana. Como exemplo cito os nossos correios eletrônicos, utilizados para enviar e receber mensagens, representando um bom espaço para discussões e troca de projetos entre educadores de diferentes lugares.

Para Kenway (1999), o alfabetismo exige, no mínimo, que se mantenham reunidos múltiplos níveis de análise e múltiplas perspectivas, apontando para o possível e o impossível, o desejável e o indesejável, o útil e o inútil. E ainda há afirmações de que a *Internet* e o ciberespaço oferecem novas relações entre produtos e consumidores de textos culturais, novas e diferentes formas de comunicação e relacionamento, novas identidades culturais e sociais, novas formas de desenvolver e armazenar conhecimento. Essas ideias indicam novas possibilidades para as pedagogias transformadoras.

Existem múltiplos ciberespaços que produzem múltiplas identidades e possibilitam às pessoas experimentarem diferentes e novas identidades de aprendizagem. A *Internet* oferece novas possibilidades para o currículo: de um lado, a conferência, o diálogo, a discussão; do outro, o modelo linguístico “muitos a muitos” que caracteriza a comunicação. A *Internet* propicia, ainda, recursos revolucionários para o ensino e para o questionamento, tanto da organização do conhecimento quanto da comunidade do conhecimento.

2.6 A aula como espaço de interações entre os integrantes do processo de aprendizagem

A aula como espaço de interações entre os integrantes do processo de aprendizagem e de mediações pedagógicas acontece quando o professor faz o que sabe, o que sente, e posiciona-se em relação à concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de seu próprio papel. A aula é parte do todo; está inserida na universidade que, por sua vez, está filiada a um sistema educacional que também é parte de um sistema socioeconômico, político e cultural mais amplo.

O paradoxo é vivermos em um ritmo de transformações sociais e, ao mesmo tempo, paralisarmos diante da impossibilidade de pensar a resolução de problemas e crises estruturais e contribuir para a promoção da transformação social que se apresenta. Os projetos educativos parecem encontrar-se diante da opção pelo conhecimento como regulação e como emancipação, necessitando descobrir formas que levem a rupturas e a projetos coletivos.

Para que possa vir a ser uma realidade, é preciso buscar inovações nos processos do ensinar e do aprender, articuladas a uma investigação, denominada de inovação, como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. Como afirma Santos (1996, p. 24), “[...] a verdade é que, no último século, o conhecimento-como-regulação ganhou total primazia sobre o conhecimento-como-emancipação”. O autor também aponta que “[...] a opção pela emancipação pressupõe inventar exercícios, retrospectivos e prospectivos, que permitam imaginar o campo de possibilidades que seria aberto as nossas subjetividades e sociabilidade na medida do equilíbrio entre a regulação e a emancipação.

O ensino superior, assim como outras instâncias educativas, necessita viabilizar formas educativas que conduzam a rupturas com práticas pedagógicas que já não respondem aos apelos dos alunos da atualidade, principalmente no ensino superior.

A construção criativa e criadora da prática pedagógica do professor do ensino superior em sala de aula se dá como um projeto de múltiplas inter-relações dialógicas com o aluno, com o mundo e com o trabalho, com base no eixo ensinar pesquisando e pesquisar ensinando como centro do processo docente, identificando condições que favoreçam alternativas apropriadas para a inclusão das inovações como propulsoras de rupturas com os processos conservadores de ensinar e aprender.

Esses exercícios sugerem um tipo de desenvolvimento na formação profissional para aqueles que exercem a docência universitária, implicando uma reavaliação de sua formação. Apesar da extensa história de preocupações com a melhoria da qualidade de ensino, os processos de formação inicial e continuada desses profissionais não parecem ter melhorado substancialmente.

Inserido esse contexto, posso afirmar que a aula é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação dialógica entre professor e alunos. Ela é lócus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. O objetivo essencial do ensino

volta-se, assim, para a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno. É no decorrer da aula que o trabalho docente torna-se mais evidente - considerando a sala de aula, seja ela presencial ou virtual, um espaço para a realização do ensino formal e sistematizado no qual o professor encontra-se com o grupo de alunos. Bain, nos estudos sobre professores extraordinários,

[...] revela que alguns professores atraem seus alunos à participação efetiva em sala de aula quando ajuda-os e motiva-os a trabalhar em equipe, com metodologias diferenciadas do cotidiano desses alunos, tais como estudo de caso, aprendizagens baseadas em problemas, guias de atividades, discussões, trabalhos em grupos. (BAIN, 2007, p. 114).

O autor trabalha a sua prática a partir de sete princípios básicos a fim de provocar nos alunos oportunidade em que ocorra a aprendizagem. Os princípios apontados por ele são:

[...] criar um ambiente para a aprendizagem crítica natural; conseguir sua atenção e não perdê-la; começar com os estudantes em lugar de com as disciplinas; buscar compromissos; ajudar os alunos a aprender fora da classe; atrair os estudantes ao raciocínio disciplinado e criar experiências de aprendizagens diversas. (BAIN, 2007, p. 125).

Quando trata de criar um ambiente para a aprendizagem crítica natural, o autor diz que as ideias da aprendizagem crítica natural servem como uma potente base lógica organizadora em torno de que ocorra o melhor ensino, bem como que os estudantes sejam guiados por princípios. Bain defende que, para conseguir a atenção dos alunos, o professor deve:

[...] conscientemente tenta captá-la com alguma ação, sugestões de perguntas. Sobrepõe que a mente humana deve centrar-se em primeiro lugar em problemas de como entender, aplicar, analisar, sintetizar ou avaliar algo. Adiciona que ensinar é, sobretudo, tentar argumentar, atrair a atenção e mantê-la. (BAIN, 2007, p. 125).

Tal atitude não implica somente cultivar, de maneira geral, o interesse dos alunos pelos assuntos, mas captar e manter a sua atenção em cada uma das classes. A função do professor no ensino superior não é, apenas, anunciar um conteúdo ou ideia. O professor deve

manter a atenção dos seus alunos, utilizando em sua prática uma metodologia que os motive, de forma interativa, e preocupar-se com o processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com Bain:

É preciso, ainda, conhecer os alunos e dirigir sua atenção para outro lugar a fim de alcançar os objetivos desejados naquela disciplina. O professor tem êxito captando a atenção de seus alunos, iniciando suas aulas com uma pergunta que os motive e com um problema que trate de um assunto de uma maneira que os alunos nunca tenham pensado antes. (BAIN, 2007, p. 12).

Este método é adequado quando se trabalha com estudo de caso ou guia baseado em objetivos que resultem e sejam bem estimulantes. Outro princípio apontado por Bain (2007) é começar o diálogo com os alunos em lugar de iniciá-lo com o conteúdo da disciplina. O autor defende que, ao fazer isso, o professor pode ganhar a atenção dos alunos e mantê-los em prol de algum propósito elevado, pois, com tal atitude, o professor demonstra preocupação com os alunos, deixando claro que eles são importantes, além de dar-lhes uma oportunidade de exporem o que conhecem e o que ainda não conhecem sobre o assunto a ser abordado em aula. Para que isso aconteça, o professor sugere aos alunos que lancem suas próprias perspectivas sobre o assunto em questão, dando-lhes, assim, a oportunidade de apresentarem suas opiniões. Nesse sentido, o professor está favorecendo-lhes na intenção de deliberar e cuidar mediante o confronto paradigmático ou modelo mental que é provável que os alunos tenham sobre determinado assunto. Essa prática rompe com o convencional.

Bain (2007) apresenta outra ideia para o professor utilizar nas orientações do cotidiano de sala de aula: ajudar os alunos a aprenderem fora da sala de aula. Afirma que é fundamentalmente diferente de decidir fazer algo comum ou típico. Situações como ter acesso a uma explicação que ajuda a clarear e simplificar o pensamento, estudar matérias complementares, enfrentar questões novas e explorá-las em companhia de outros colegas, praticar o raciocínio crítico e se dar conta das lacunas de sua própria compreensão e capacidade de raciocinar estimulam o trabalho em grupo, impulsionando os alunos a enfrentarem, juntos, os desafios, ao mesmo tempo em que possibilitam a construção de um sentido de comunidade, de coletivo. O autor argumenta que o professor deve incentivar os seus alunos a um compromisso com a aprendizagem. Segundo ele,

[...] quando o professor explica quais são as razões que o levaram a pensar em determinada atividade fora da sala de aula e ainda sugere que o aluno seja capaz de, ao término do semestre letivo, construir seu mapa de desenvolvimento intelectual ao longo daquela disciplina com o objetivo de que ele possa aprender por si mesmo, atraindo-o para a profundidade de sua aprendizagem. (BAIN, 2007, p. 13).

Outro aspecto apresentado pelo autor refere-se à importância do raciocínio na aprendizagem. Para o autor, é imperioso:

[...] atrair os alunos ao raciocínio disciplinar. Os professores devem utilizar o tempo em que convive em sala com seus alunos para ajudá-los a pensar sobre a informação e as ideias da maneira dos estudiosos da disciplina. Pensar em seu próprio raciocínio e fazer com que os estudantes sejam conscientes desse processo, empurrando-os continuamente a fazer o mesmo. (BAIN, 2007, p. 13).

Dessa forma, o autor defende a relevância de o professor não pensar apenas em ensinar aos alunos os conteúdos da disciplina, mas ensiná-los a compreenderem, aplicarem, analisarem, sintetizarem e avaliarem evidências e conclusões. Com esse enfoque, os professores ajudam os alunos a construir uma compreensão dos conceitos, e não unicamente a cumprir com a sua disciplina.

E como encontrar as evidências tratadas pela motivação do professor? Podem ser lançadas algumas questões que facilitem o processo de discussão entre alunos e professor, tais como: aqui estão as evidências que temos até agora a respeito de determinado assunto. O que vocês podem fazer com elas? Que perguntas lançariam sobre essa evidência? De que necessitam para responder a essas perguntas e como foram encontradas e reconhecidas? Essas e outras questões podem ser lançadas para os alunos a fim de motivá-los e incentivá-los a iniciarem uma participação efetiva.

Bain (2007) recomenda criar experiências de aprendizagem diversas. O professor, na sua prática pedagógica, pode oferecer muitas maneiras distintas, tais como: informação visual (diagramas, esquemas, linha de tempo, filmes, demonstrações, mapas conceituais); estímulos auditivos (símbolos visuais de informação auditiva, palavras escritas e notações) que incitem os alunos a falarem sobre o que estão vendo, interagir uns com os outros, dando-lhes oportunidade de refletirem, escutarem a explicação dos colegas. Nessa direção, os professores estão dando oportunidade aos alunos de aprenderem de maneira sequencial, passo a passo, ao tempo em que proporcionam espaços para que os alunos aprendam globalmente, mediante

revelações súbitas. Parte da aprendizagem nesse sentido precisa de repetições e métodos habituais; outra parte, de inovação e surpresa. Nesse caso, o professor faz suas intervenções e mediações pedagógicas. Em verdade, o equilíbrio que o professor deve oferecer entre o sistemático e o desordenado passa a ser a melhor opção. A grande contribuição do assunto dos estilos de ensinar é chamar a atenção dos alunos para as necessidades de diversificar.

Por outro lado, cabe salientar que essas ideias apresentadas por Bain (2007) podem ter um resultado inverso, ou seja, podem impactar negativamente nos alunos se não forem utilizadas adequadamente. A maneira de atuar em sala de aula como espaço de convivência pedagógica oportuniza ao professor e aos alunos a efetiva aprendizagem, e tem a ver com a espécie do bom ofício do professor e com as habilidades técnicas e estruturais que são oferecidas nos ambientes da sala de aula. Essa atenção à forma de atuar também está centrada nos estudantes, no interesse por cuidar dos detalhes em benefício da aprendizagem.

Hoje, existem outros espaços em que podem acontecer encontros entre professores e alunos - os chamados *espaços não convencionais*. A aula, em ambiente não convencional, refere-se não apenas à mudança de espaço físico formalmente destinado às aulas, mas também à possibilidade de outra proposta interativa entre o fenômeno estudado, o aluno e o professor. Tratarei, posteriormente, desta questão.

Veiga e Castanho (2001) auxiliam a desvelar o entendimento sobre a aula quando afirmam que a aula é dinamizada pela relação pedagógica porque registra, sem situação concreta, a maneira de viver essa relação como vínculo libertador que propicia o exercício da autonomia. Há um reforço para a ideia de que, na relação pedagógica entre professor e aluno, são criados e recriados os processos educativos, tomadas as decisões quanto à concepção, execução, avaliação e revisão do processo de ensinar, aprender e pesquisar, podendo ser alicerçados pela pesquisa.

No cotidiano do trabalho pedagógico, os alunos são sujeitos do saber, que constroem e adquirem conhecimento em diversos espaços e tempos, e assim também são os professores. E o educador, se não congrega a necessidade de modificação do exercício docente, permanecerá a reproduzir aquilo que avalia eficaz e satisfatório para a aprendizagem de seus alunos.

Nessa direção, Tardif (2002, p. 11) reforça a relação entre o professor e seus alunos quando afirma: “O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas

relações com os alunos em sala de aula.”. Quando se trata de saberes advindos do trabalho em sala de aula, esses são essenciais para a conduta dos docentes. Os professores usam diversos saberes experienciais, formados de todos os demais saberes; entretanto, retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. A utilização desse saber é oferecido em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos atrelados à essa atividade.

Situado nesse contexto geral de diversidade do saber, o fio condutor é o saber experiencial, ou seja, o saber que vem da prática e do trabalho. Os experimentos de inovação pedagógica tropeçam, muitas vezes, quando os professores não dão conta de seu real valor e não atrelam a inovação e alterações à sua prática. Tornam-se, assim, preleções vazias ou convertem-se em medidas burocráticas, desvinculadas do cotidiano do trabalho pedagógico.

Ao lado de medidas mais contundentes, a questão do diálogo, do clima de troca e da cumplicidade se faz importante em uma instituição radicalmente democrática. Diante dessas questões, Freire salienta:

[...] uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos. (FREIRE, 1996, p. 127).

Distinguir os professores como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial. O saber profissional docente constitui-se e (re) constitui-se sistematicamente a partir das situações práticas que o cotidiano impõe ao professor. Ele é composto pela experiência, pelos saberes pedagógicos e pelo conhecimento científico (PIMENTA, 2002). A experiência caracteriza-se pelos conceitos sobre o ser professor, construídos a partir de nossas vivências. Cabe ressaltar que a prática que sustenta esse eixo não se trata de uma prática qualquer, mas de uma prática refletida à luz das teorias estudadas; portanto, sustentada num conjunto de conhecimentos teóricos sempre em construção.

Os saberes pedagógicos correspondem ao saber ensinar que, muitas vezes, apresenta-se dissociado dos demais saberes, resultando na afirmação de que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar. O conhecimento científico ou disciplinar corresponde aos conceitos específicos que acabam gerando questionamentos sobre o seu significado na vida

dos alunos. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), cabe ressaltar que conhecimento não é informação, que este é o primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, que é trabalhar com as informações, para depois, em um terceiro estágio, vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, realizando a mediação entre a sociedade da informação e o aluno.

2.7 Diferentes espaços do conhecimento

O aluno constrói, gradualmente, sua visão de mundo a partir de um conjunto de espaços que hoje trabalham o conhecimento. Por sua vez, a conexão da escola com esses diversos universos tornados possíveis pelas novas tecnologias é essencial. Muitos professores têm a cabeça aberta para esse tipo de inovações, de articulações dos diversos espaços do conhecimento.

É importante entender que a transformação desses espaços não pode se dar, apenas, dentro dos espaços da educação, mas exige ampla participação e envolvimento de segmentos empresariais, dos sindicatos, dos meios de comunicação, das áreas acessíveis da política, dos movimentos comunitários, dos segmentos abertos, das igrejas, dentre outros, como também gradual definição de nossos caminhos para a sociedade do conhecimento. A educação desempenha um papel-chave nessas transformações, mas é um dos atores, e não pode olhar apenas seu próprio universo, sobretudo porque seu papel deverá ser, crescentemente, o de articulador nos diversos subsistemas.

As transformações que nos interessam mais diretamente se dão, sem dúvida, na base, na própria universidade. Contudo, é importante termos essa visão de que é o conjunto do edifício educacional que está, progressivamente, reformulando-se. É uma era na qual não somente somos chamados a nos entrosarmos melhor na compreensão das novas tecnologias e dos novos desafios, mas também a trazermos ideias sobre soluções institucionais que gerem melhores condições de sua aplicação.

A educação que trabalha com informações e conhecimento e cuja matéria-prima é, portanto, de total fluidez nos novos sistemas de informática e telecomunicações é, sem dúvida, a primeira a ganhar com o conceito de rede, de unidades dinâmicas e criativas que montam um rico tecido de relações com bancos de dados, outras escolas, centros científicos internacionais, instituições de fomento. Essa nova e revolucionária conectividade,

substituindo as pesadas e inoperantes pirâmides de inspetores, controladores e curiosos, nomeados por razões diversas, pode dinamizar profundamente todo o sistema.

Para Perrenoud (2001), alguns aspectos são necessários para formar uma visão de conjunto. Passando de um universo onde o conhecimento era trabalhado por um segmento especializado da sociedade, o mundo da educação, para um universo onde o conjunto das atividades humanas passa a ser intensivo em conhecimento, a gestão do conhecimento torna-se, assim, um espaço mais amplo no qual a educação tem de reconstituir o seu papel, reencontrar o seu lugar. A pressão por um nível mais elevado de conhecimento atinge todos os setores: agricultura, indústria, bancos, saúde e a própria educação. Ao mesmo tempo em que se transformou, radicalmente, o volume de conhecimento, desenvolveram-se novos instrumentos para organizá-lo, acessá-lo, transmiti-lo. As TIC mudam radicalmente as ferramentas que permitem lidar com o conhecimento. Juntando as duas grandes transformações – do universo do conhecimento e das ferramentas de trabalho –, fica muito óbvio que uma área como a da educação tem de repensar seus paradigmas.

Trata-se de uma reforma em profundidade, à medida que o conhecimento torna-se, gradualmente, a matéria-prima privilegiada de todas as áreas da atividade e surgem novos espaços de formação como as empresas, as televisões, a *Internet*, entre outros. Cresce o papel da área especializada em conhecimento, que é a educação, como possível articuladora dos diversos subsistemas.

As tecnologias, ao facilitarem a conectividade, podem constituir uma ponte e melhorar a integração. Em uma sociedade cada vez mais individualizada e sedenta de sociabilidade, a escola pode, nesse sentido, desenvolver novos papéis; o espaço que procuramos ocupar com a escola e as tecnologias não é mais um espaço vazio. Poderosas corporações da mídia, da informática, de pesquisa e desenvolvimento buscam controlar os novos espaços.

O desafio das tecnologias não é apenas técnico e pedagógico; é também um desafio de poder, pois a facilidade de comunicar entre escolas de uma região ou com instituições de outros países, de comunicação entre alunos e professores por e-mail, de fazer entrevista *online* com cientistas, tudo isso abre um gigantesco espaço de democratização e de re-equilíbrio social por meio das tecnologias.

2.8 Os ambientes de aprendizagem presencial e a distância

Nos últimos anos, houve um aumento na aceitação da prática e do estudo da educação presencial e a distância. Esse panorama pode ser identificado a partir dos dados do último censo do Ensino Superior. Uma combinação de tecnologias e a disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da *Internet*, favoreceram o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada em um modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender, viver. As tecnologias móveis, e, principalmente, a *web 2.0*, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital.

Essas tecnologias já começam a se fazer presentes na educação, em parte com os computadores portáteis, telefones celulares, ou outros dispositivos móveis, que propiciam a conexão contínua e sem fio, a constituição de redes móveis entre “[...] pessoas e tecnologias nômades que operam em espaços físicos e não contíguos” (SANTAELLA, 2007, p. 200), e a fusão das fronteiras entre espaços físicos e digitais, móveis, celulares com acesso à *internet* tem atraído milhões de educadores para a experiência com ideias e procedimento didático em suas práticas pedagógicas nas modalidades de ensino tanto presencial como a distância.

É interessante notar que a educação começa por um encontro. Educamo-nos sempre “em comunhão”, como afirmava Freire (1996). Dessa forma, conforme observa Silva, é necessário utilizar as tecnologias porque como

[...] coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem para apoio às atividades ou, ainda, para motivação dos alunos, gradualmente dá lugar ao movimento de integração ao currículo do repertório de práticas sociais de alunos e professores típico da cultura digital vivenciada no cotidiano. (SILVA, 2009, p. 4).

Em qualquer forma de educação na atualidade, contamos com a *Internet*, que, por sua vez, supõe relação, presença, interação, mediação e construção coletiva. Nesse contexto, as comunidades virtuais¹⁵ representam, hoje, um grande avanço na renovação dos paradigmas educativos. Para isso, a educação em rede possibilita o rompimento das fronteiras das

¹⁵ Ambientes virtuais de aprendizagem (do inglês: *Virtual learning environment*) são *softwares* que auxiliam na montagem de cursos acessíveis pela *Internet*. Elaborados para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdos para seus alunos e na administração do curso, permitem acompanhar, constantemente, o progresso dos estudantes. Como ferramenta para a EAD, são usados para complementar aulas presenciais.

ciências, dos povos e das nações. Por este prisma, as tecnologias estão aliadas à ideologia e aos projetos pedagógicos, tornando o potencial das redes espaços que precisam ser explorados de forma cooperativa por professores e por seus alunos.

Nesse cenário, a *Internet* apresenta-se com um potencial importante na ajuda aos alunos, no sentido de responsabilidade pessoal com seu próprio aprendizado, expandindo seus horizontes, aprendendo a comunicar-se, a colaborar e, de fato, a aprender.

A utilização efetiva da *Internet* na educação exige padrões e resultados para o aprendizado dos alunos. Sem expectativas de aprendizagens específicas para atividades baseadas na *Internet*, eles perderão a direção, o foco, e ficarão sobrecarregados com a súbita quantidade de informações disponíveis. Os resultados da aprendizagem definem os critérios pelos quais são avaliados o progresso dos alunos e a eficácia do professor na utilização da *Internet* como ferramenta.

Integrar a utilização da *Internet* no currículo de um modo significativo e incorporá-la às atuais práticas de sala de aula bem-sucedida, como a educação baseada em processos e resultados, em uma aprendizagem colaborativa, poderá fornecer um contexto autêntico em que os alunos desenvolvam conhecimentos, habilidades e valores. Nessa circunstância, a pedagogia de projetos permite aos alunos analisarem os problemas, as situações e os conhecimentos dentro de um contexto e em sua totalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e na sua experiência sócio-cultural.

CAPÍTULO III - NECESSIDADES E POSSIBILIDADES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

*Pensar a realidade e a ação sobre ela,
trabalhando teoricamente a partir dela. As questões e
problemas principais da educação não são só questões pedagógicas,
ao contrário, são políticas.*
Paulo Freire (1987)

Este capítulo apresenta discussões teóricas e práticas das políticas curriculares e as implicações no trabalho docente no ensino superior; discute sobre a identidade profissional e a ação do professor universitário; descreve o lugar das políticas institucionais na formação do professor do ensino superior; apresenta as bases da formação e da atuação docente e a formação pedagógica do professor universitário; finaliza com um recorte de um apanhado contextual da legislação vigente. Apresenta o programa de formação de professores iniciantes da UFAL, descreve e cita os cursos oferecidos até o momento atual; e apresenta os critérios de escolha dos dois cursos para estudo nesta pesquisa. Finaliza, apresentando como esses dois cursos são estruturados na plataforma Moodle e suas inter-relações entre os participantes.

3.1 As políticas curriculares e as implicações no trabalho docente no ensino superior

Na pós-modernidade, as transformações têm sido rápidas e contínuas, caracterizadas pela reconfiguração acelerada da sociedade em seus aspectos culturais, tecnológicos e econômicos. Diversos autores da contemporaneidade apontam que estamos na época em que as incertezas e o incontrolável confrontam as verdades absolutas e o estável, causando espanto, de um lado, e anseios por liberdade, de outro. Nesse sentido, a abordagem de dilemas específicos da formação de professores e da prática docente na universidade, com seus contornos delineados pelos desafios que se apresentam à sociedade contemporânea, torna-se a base para uma educação como meio imprescindível para a formação de cidadãos, e o reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos dos docentes da educação superior as habilidades e competências para lidar com as tecnologias.

De acordo com Zabalza (2004), a universidade, como cenário específico e especializado de formação, tem apresentado transformações, por meio das mudanças, no sentido social conferido a ela: a massificação, o impacto nas exigências aos professores. Nesse contexto, o sentido formativo da universidade pode ser delineado de diferentes formas: pelo sentido da formação, conteúdos da formação e dilemas que permeiam a formação. Essas indicações apontam a posição da universidade na sociedade do conhecimento. Com efeito, assinala para o estabelecimento de uma nova cultura universitária. O compromisso das universidades, nesse cenário, passa a ser o sentido prático e profissionalizador à formação. Substancialmente, essas exposições mostram que a formação deve ser desenvolvida como processo ao longo da vida, passando a estabelecer um apoio efetivo no desenvolvimento social, econômico e profissional da sociedade.

Outros fatores que podem ser destacados nessa relação entre universidade e sociedade do conhecimento e o panorama geral das principais mudanças apresentadas na atualidade são: a massificação; a heterogeneidade dos estudantes; e a redução de fundos para o financiamento e o sistema de gestão - provando uma cultura de qualidade e controle, suprimindo a autonomia tão desejada no ambiente da universidade, bem como passando a oferecer uma cultura centrada no ensino ao invés de na aprendizagem do aluno.

A docência é uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada, interligando análise e críticas às propostas de ação e superação. Vista por esse ângulo, a universidade vem provocando um impacto na docência e ampliando as funções tradicionais; provocando, em seu meio educacional, exigências de maiores esforços no planejamento, desenho e elaboração de propostas docentes, incrementando a burocracia didática.

Reconhecendo que a natureza, a especificidade, a importância da formação profissional docente e, mais especificamente, sua dimensão pedagógica ainda são pouco compreendidas e investigadas, bem como que o processo de formação profissional de professores da educação superior é uma tarefa que não se conclui, Enricone (2007, p. 157) salienta: “Incerteza, complexidade e responsabilidade sempre estarão presentes para quem está disposto a se arriscar por aquilo em que acredita: a função formativa da universidade”.

Os maiores desafios enfrentados pelas universidades na sociedade do conhecimento são: adaptar-se às demandas do mercado de trabalho; situar-se em um novo contexto de competitividade social; melhorar a gestão; incorporar as TIC; constituir-se como motor de desenvolvimento; e inserir-se em um cenário globalizado de formação e emprego. Nesse

âmbito, a formação docente deve oferecer novas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores.

Ao abordar as políticas curriculares, torna-se imprescindível problematizar os princípios, suas características e suas implicações para a própria organização e gestão dos sistemas de ensino. Entendem-se políticas curriculares como um conjunto de leis e regulamentações macropolíticas, advindas do Estado, que organizam e administram o sistema de ensino, trazendo, em si, intenções e interesses diversos que orientam as práticas pedagógicas/formativas, redistribuindo e reestruturando as relações sociais e de poder. Assim, compreendendo-as como esferas de produção de conhecimentos, as políticas curriculares precisam ser analisadas a partir de suas fundamentações, intenções e práticas. (PACHECO, 2005).

Burbules e Torres (2004, p. 13), ao analisarem a complexidade e os efeitos provocados pelos processos de globalização dos sistemas de ensino, consideram que esses acarretam “[...] consequências sérias na transformação do ensino e aprendizagem [...]”. Ainda nesta mesma linha de considerações, Ball (2001, p. 103) salienta que, à medida que introduzem valores de desempenho e competências por meio do discurso de gestão do conhecimento, esses processos favorecem o setor de serviços públicos com um “[...] conjunto de tecnologias de políticas que ‘produzem’ ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática”. Ball argumenta que a criação de políticas nacionais, em um mundo globalizado, caracteriza-se como um processo de “bricolagem”, isto é, um processo contínuo de “empréstimo” e imitação de fragmentos de ideias teóricas, com perspectivas de outros contextos que, por constituírem parte de produtos de acordos, somente fragilizam e dispersam as práticas de formação.

Como integrantes dessa dinâmica, segundo observam Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), novos requisitos educacionais passaram a ser estabelecidos e foram incorporados nos processos de reestruturação educativa. As políticas curriculares, assentadas na perspectiva neoliberal, têm introduzido o princípio da competência do sistema escolar por intermédio da adoção de instrumentos de controle de qualidade externos e internos das instituições de ensino e do sistema de ensino como um todo, subordinando o sistema educativo aos princípios do livre mercado por meio de critérios de desempenho pautados nos modelos gerencialistas. Além disso, as políticas curriculares têm adotado reformas curriculares mediante a implantação de um currículo nacional de programas de formação de professores; assumido transferências de responsabilidades das esferas federal e estadual para as esferas locais

(municipais) através de um processo perverso de descentralização das políticas públicas; dentre outros aspectos apontados pelos autores.

Ainda segundo Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), essas orientações, no cenário brasileiro, materializaram-se por meio da adoção das seguintes medidas: a) um sistema de avaliação (pela incapacidade de o sistema operar suas funções) fundamentado em provas nacionais – SAEB, ENEM, ENADE – com a decorrente classificação das escolas a partir da lógica de *ranking*; b) projetos de reformas visando a uma organização curricular central (nacional ou regional); c) organização de programas rápidos de formação e atualização docente; e d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado no tocante à educação pública.

Em vista disso, fica aparente que as atuais políticas curriculares em vigor favorecem uma formação centrada na economia do conhecimento que, em nome de uma competição econômica disfarçada sob o discurso da inclusão, da equidade social e do desenvolvimento social e econômico, concorre para que o currículo das organizações de aprendizagem obedeça a uma racionalidade técnico-burocrática que enfatiza a transição do conhecimento para a competência, estabelecendo, assim, o que Ball (2004) denomina de um “[...] sistema educacional comercializado, performativo e transformado em empresa [...]”, que esboça uma lógica de mudanças estruturais nas relações privado/público/Estado/cidadão e mudanças culturais/éticas na direção dos “negócios” do setor público.

Desse modo, a organização e a estruturação curriculares, alicerçadas nos objetivos comportamentais e nas competências, e o planejamento do currículo, assentado na divisão de tarefas, compõem a mesma retórica que produz mecanismos de controle do trabalho docente e discente com a intenção de garantir a eficiência e a eficácia do sistema de ensino.

Ainda nesta mesma linha de considerações, Ball (2004) salienta que, nesses processos de desenvolvimento da privatização na educação desestabilizam-se os valores da participação, da democracia, da cidadania e do conhecimento por predisposições à mercantilização, à estética do consumo, aos interesses próprios competitivos. Assim sendo, os valores éticos são substituídos por valores financeiros; a reflexão ética torna-se obsoleta frente ao cumprimento de metas e melhoria de desempenho; e a gestão da coisa pública é suprimida pela gestão das aparências, *marketing* e promoção.

Para Hypólito, Vieira e Pizzi (2009, p. 102), o princípio da competência do sistema de ensino tem sido introduzido pelas políticas de recorte neoliberal por meio da “[...]”

promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema”.

Vieira (2005, p. 14) ressalta que essa lógica expressa-se como novo modelo de gestão pautado em modelos de padronização e controle do trabalho docente, pensados a partir de uma política de gestão empresarial, a qual passa a decidir sobre os rumos da educação à medida que buscam padronizar o ensino de acordo com as exigências do mercado neoliberal, revelando, de certa forma, espaços para o estabelecimento de “[...] políticas de privatização da educação brasileira”. A autora salienta que:

[...] a quantidade de dados e estatísticos vem servindo para formas de controle que, pouco a pouco, padronizam a prática docente, afastando o professorado das funções de concepção do seu processo de trabalho. Tudo deve ser medido e quantificado segundo padrões estabelecidos pelo MEC e pela lógica que tem orientado a atual política educacional brasileira: formar uma força de trabalho apta para ingresso no mercado globalizado. (VIEIRA, 2005, p. 15).

Concordo com a autora no sentido de que a prática docente vem sendo afetada pelas políticas curriculares, preterindo o desenvolvimento profissional do professor e centrando-se em práticas pedagógicas/formativas, redescobrimdo e reestruturando as relações sociais e de poder. Outra dimensão da questão é apontada por Santomé (1998, p. 43), ao observar que as políticas curriculares ancoradas na linguagem da estandarização¹⁶, é a “reorganização do conhecimento”.

É preciso problematizar a tendência das atuais reformas educacionais com seus discursos inovadores que buscam valorizar os conhecimentos científicos em detrimento daqueles que consubstanciam as vivências cotidianas, operando um redimensionamento conteudista que restringe a função da escola ao aprendizado de competências e habilidades funcionais, associando a ação educativa ao ensino escolarizado, aos saberes oficiais e sistematizados, e desconsiderando, assim, a concepção de educação enquanto prática vinculada aos processos históricos de socialização e formação humana.

¹⁶ Santomé (1998) enfatiza que, na linguagem do mercado que fragmenta e fragiliza o exercício da docência, as propostas no ensino e aprendizagem são instituídas à margem das instituições escolares, sem que seja oportunizada a participação dos docentes, dos alunos e das famílias. Elas são produzidas por especialistas e técnicos da administração, monopolizando funções e reduzindo as possibilidades de democratização da educação.

O trabalho docente nas universidades precisa ser repensado, principalmente com relação à maneira como vêm sendo prescritos os currículos nos cursos de graduação, trazendo em seu interior práticas que discriminam e excluem o pensar docente. Sabe-se que muitos grupos de educadores preocupam-se com a questão e vêm buscando uma nova perspectiva, na tentativa de forçar algum debate, pois nós, educadores, temos consciência de que a formação de professores precisa estar amparada em princípios éticos e democráticos. Entretanto, também sabemos que enquanto persistir uma ideia de universidade como um mercado, ou comércio, os caminhos são incertos.

3.2 Identidade profissional e a ação do professor universitário

A preocupação com o tema da identidade não é nova e nem sempre foi tratada sob a ótica das ações coletivas. Segundo Santos (1997, p. 136), a modernidade instaura o tema da identidade, e sua primeira denominação é a subjetividade: “O colapso da cosmovisão teocrática medieval trouxe consigo a questão da autoria do mundo e o indivíduo constitui a primeira resposta. O humanismo renascentista é a primeira afloração paradigmática da individualidade como subjetividades.”.

Nessa mesma direção, Arroyo (2011, p. 23) considera que “estamos em crise de identidade profissional ou de conformação de novas identidades.”. Portanto, o novo referente identitário parte de nós mesmos, de nossa história na história social. Ainda segundo o autor, somos obrigados a mudar nossas práticas e nosso trabalho, somos levados a “[...] repensar-nos em nossa identidade profissional”. O lugar onde marcamos a nossa formação é no trabalho. Aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar e ensinar nossas matérias. Desse modo, as disciplinas que lecionamos são referências para a nossa identidade profissional.

A noção de identidade foi inicialmente aplicada à análise da personalidade e remete, primeiramente, ao indivíduo, à formação do sujeito. Em sua origem, trata-se da defesa e da “[...] definição não social do ator” [...] (Touraine, 2000, p. 202). Do ponto de vista sociológico, a identidade era, então, uma recusa à definição social dos papéis desenvolvidos pelo próprio ator. O chamado à identidade era o chamado à vida, à liberdade, à criatividade contra os papéis sociais.

Utilizando o conceito de identidade na discussão relativa à pluralidade do mundo no qual vive o indivíduo, em especial quando se trata da figura do professor universitário, Touraine (2000) destaca quatro aspectos particulares da identidade individual moderna. O primeiro refere-se à sua abertura e multiplicidade: o indivíduo não somente mostra uma grande capacidade objetiva de transformar a identidade nas fases sucessivas de sua vida, mas, também, tem consciência subjetiva e grande rapidez para defrontar-se com essas transformações. O segundo está relacionado à sua diferenciação e pluralidade. O terceiro trata da sua característica reflexiva: a sociedade moderna e a pós-moderna põem o indivíduo em confronto com um grande caleidoscópio de experiências sociais e significados, constrangendo-o à reflexão para fazer projetos e tomar decisões. Essa flexibilidade diz respeito tanto ao mundo externo quanto à subjetividade do indivíduo e, de modo particular, à sua identidade. O quarto aspecto da identidade individual moderna refere-se à centralidade do indivíduo, cada vez mais um *locus* muito importante na hierarquia de valores: a liberdade individual, a autonomia individual e o direito individual.

A definição de identidade – a resposta à pergunta “quem sou eu?” – desloca-se do conteúdo para o processo, daquilo que já está dado ao potencial que cada um consegue desenvolver, aproximando-se, assim, da definição de processo para Charlot (1996, p. 31): “Não se trata de um corpo fixo e acabado de representações acerca do eu em que cada sujeito atualiza sua prática, mas de uma construção histórica reajustada ao longo das diferentes etapas da vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa atua.”. Portanto, uma construção que exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas nos quais está inserido.

Essa digressão sobre as diferentes abordagens da identidade individual fez-se necessária, uma vez que os aspectos nela ressaltados iluminam, na minha opinião enquanto pesquisadora, a análise da identidade coletiva. A identidade coletiva não se apresenta como uma decorrência direta da identidade individual ou como somatório de suas partes. O que muda nos conceitos de identidade individual e identidade coletiva é o sistema de relações no qual os atores se referem e em relação ao qual tomam referimento.

Outra discussão sobre identidade, também não diretamente relacionada à reflexão sobre identidade coletiva, toma como recorte a identidade profissional docente, e algumas das análises inspiram o exame da identidade coletiva docente. Entre os aspectos por elas mencionados encontram-se: a ideia de processo, de comunidades em rede por áreas de conhecimento, de planejamento conjunto, de mediações pedagógicas, de troca de experiências

que cruzam o fazer docente no ensino superior com o caráter estrutural oferecido pelo meio acadêmico.

Nóvoa (1992, p. 15), ao analisar as formas de “[...] se sentir e ser professor [...]”, adverte: “A identidade não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto; identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.”. O autor tem sido responsável por uma ampla produção sobre o uso do conceito de identidade da docência. Nesse sentido, a intersecção desses autores com a discussão elaborada no âmbito da identidade coletiva torna-se fértil para o exame das dificuldades enfrentadas pela organização docente desde os anos 90 até os dias atuais, sem perder de vista as dimensões da ação coletiva, destacadas pelas teorias da ação e pela literatura que se ocupou dos movimentos sociais como um conceito importante para explicar a ação coletiva.

Dessa forma, apesar de não ser o objetivo deste estudo proceder a uma discussão do indivíduo na sociedade contemporânea, vale reter algumas das definições sobre a identidade individual em relação aos aspectos que auxiliam a compreensão da ação coletiva docente: a subjetividade; a multiplicidade; a formação docente em grupos afins de professores iniciantes no ensino superior; os ambientes virtuais de aprendizagem e suas comunidades em rede; e as interações entre os docentes em formação na universidade lócus da pesquisa e destes com seus alunos.

Caminhando em outra direção, alguns estudos sobre a formação dos professores inserem-se nos enfoques teóricos que se dedicam ao estudo das novas políticas de formação de professores para o ensino superior, visto que é fundamental trabalhar as novas formas de aprender, por meio de intercâmbios virtuais ou presenciais, com alunos e professores de diferentes culturas e realidades sociais. A escolha dessa perspectiva para análise da formação pedagógica do professor universitário que deseja melhorar suas competências profissionais e metodológicas de ensino, além da própria reflexão e atualização sobre o conteúdo da matéria ensinada, precisa estar em estado permanente de aprendizagem.

Em um mundo que muda rapidamente, o professor deve estar preparado para auxiliar seu aluno a analisar as situações complexas e inesperadas, a desenvolver sua criatividade e a utilizar outros tipos de “racionalidades”¹⁷: a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras. O respeito às diferenças e o sentido de responsabilidade são outros

¹⁷ Racionalidades no sentido de desejo, crença - a motivação para a ação do ponto de vista da teoria da mente. A inteligência pode ser definida como a capacidade mental de raciocinar, planejar, resolver problemas, abstrair ideias, compreender ideias e linguagens e aprender.

aspectos básicos para os quais o professor deve estar preparado a fim de trabalhar com seus alunos. Aprender a ser cidadão do país no mundo é um dos principais objetivos da educação atual.

Nesse sentido, as políticas de formação de professores tornam-se, no momento atual, a novidade dentro das instituições superiores denominadas de agências formadoras. Esse movimento torna-se uma ação social que diz respeito aos aspectos diretamente ligados às práticas docentes e ao mundo do trabalho do professor universitário. A formação de um professor dentro de uma nova percepção apresenta a educação permanente como condição fundamental para a profissão docente na universidade. O professor tem que ter consciência de que a ação profissional não será substituída pelas tecnologias; pelo contrário, elas ampliarão o seu campo de atuação. A atuação da qualidade do professor vai depender de toda uma reorganização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional da carreira docente e da melhoria significativa de sua formação, adaptando-o às novas exigências sociais e oferecendo-lhe condições de permanente aperfeiçoamento e atualização.

Outra tarefa fundamental na vida do professor na atualidade é a pesquisa. Freire situa o ato:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 29).

Reinventada a cada dia, a pesquisa aceita os desafios à imprevisibilidade da época para melhorar cada vez mais. Cabe ao professor o exame crítico de si mesmo, procurando orientar seus procedimentos de acordo com seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho, pesquisando para conhecer o que ainda não conhece e poder comunicar e anunciar suas descobertas.

Freire (1996, p. 36) ajuda-nos a entender que “[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescenta à de ensinar”. O autor afirma que fazem parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa. Nesse sentido, a formação permanente do professor deve ser assumida em uma perspectiva em que ele consiga perceber-se como professor e pesquisador, implicando um compromisso do educador com a consciência crítica do seu aluno. Dentro desse modelo,

formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e estratégias de comunicação.

De acordo com Moran (1998), as TIC transformam não somente nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar. É evidente que o progresso das tecnologias oferece novos campos de desenvolvimento a essas competências fundamentais e, sem dúvida, aumenta o alcance das desigualdades no domínio das relações sociais, da informação e do mundo.

Se for preciso iniciar os alunos no uso das tecnologias, o caminho mais interessante é inseri-los, completamente, nas diversas atividades intelectuais, distanciando-se das tarefas longas e fatigantes que os desestimulam, tornando mais visíveis os procedimentos de tratamento ou as estruturas conceituais, permitindo que os alunos cooperem e compartilhem recursos.

Nessa direção, Tardif (2005, p. 261) aborda as tecnologias do trabalho docente. O trabalho humano, qualquer que seja, lida com um objeto e visa a um resultado; todavia, não importando o processo de trabalho, ele supõe a presença de uma tecnologia por meio da qual o objeto é elaborado, tratado e modificado. O autor salienta que “[...] não existe trabalho sem técnica; não existe objeto sem relação técnica do trabalhado com o objeto. Esse fato levanta a questão da tecnologia no ensino e, mais amplamente, das tecnologias da interação”, destacando a mudança de paradigmas que elas demandam e, ao mesmo tempo, oportunizam.

O paradigma a que se visa não diz respeito como tal às tecnologias; concerne às aprendizagens. Trata-se de passar de uma instituição centrada no ensino (suas finalidades, seus conteúdos, sua avaliação, seu planejamento, sua operacionalização sob a forma de aulas e de exercícios) a uma instituição centrada não no aluno, mas nas aprendizagens. O ofício do professor redefine-se: mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender. As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos.

Segundo Azevedo (2000, p. 28), “[...] as TIC, ao se disseminarem pela sociedade,

levam a novas experiências e a novas formas de relação com o outro, com o conhecimento e com o processo de ensino e aprendizagem”. A própria origem da educação e da escola, tal como as concebemos hoje, depende, fundamentalmente, dessa tecnologia de registro e recuperação de informação que é a escrita. E o seu desenvolvimento promove grandes transformações na prática educativa.

Atualmente, essas tecnologias, especialmente as que estão ligadas às chamadas “mídias interativas”, estão promovendo mudanças na educação por meio de um processo que parece estar apenas começando. Para alguns professores, elas são absolutamente desconhecidas. Por outro lado, uma parcela muito pequena dos professores teve algum contato com essas tecnologias ou as usa com alguma frequência. E, mesmo assim, elas representam uma imensa novidade.

3.3 O lugar das políticas institucionais na formação do docente do ensino superior

Colocar em discussão a formação de professores para a docência universitária neste início de século implica considerar as prioridades estabelecidas pelas políticas públicas para esse fim. Tem sido atribuído aos professores um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular, seja em relação às inovações planejadas pelo poder central ou às propostas com caráter mais descentralizado ou que emergjam da periferia - nesse caso, das universidades e de seus contextos. Com efeito, estudos realizados por especialistas da área nesse domínio apontam para diferentes modos de conceber as reestruturações educativas e curriculares. (ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; IMBERNÓN, 2010).

A atenção à problemática do professor iniciante na docência universitária vem sendo constituída como um foco de interesse, tanto de pesquisas e intervenções quanto de políticas e ações institucionais. Alguns países já reconheceram que as consequências do não atendimento aos problemas específicos dos docentes, ao iniciarem suas atividades na docência universitária, trazem sérios prejuízos, principalmente pelo impacto de suas ações no sistema educativo. Percebe-se, então, que o movimento extrapola o campo pedagógico e assume uma posição estratégica nas políticas públicas das diferentes nações.

Existem modelos de políticas públicas estruturais que são superiores, e suas

implementações forçam uma política educativa que deve revisar as estruturas de seus sistemas educacionais universitários.

De acordo com Imbernón (2000), as pesquisas realizadas sobre as intervenções das políticas públicas que vêm reconhecer a formação para ser um docente universitário devem estar atreladas a uma perspectiva de desenvolvimento profissional que tem na formação inicial o começo de um processo contínuo no qual a profissão desenvolve-se por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se (re)constroem através de uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura. Portanto, a interação com o contexto de atuação constitui-se em elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente.

Feixas (2004) considera que aspectos institucionais capazes de promover a colaboração entre pares, o apoio departamental e as atividades de formação são essenciais para que os professores possam mudar suas concepções, de modo a superar a ideia de que ensinar não se baseia, fundamentalmente, na transmissão do conhecimento, mas que supõe conseguir que o estudante desenvolva e transforme suas próprias ideias a respeito da disciplina em pauta e da relação com o conhecimento, o campo profissional e a sociedade.

A autora afirma, também, que a formação do professor está presente hoje em todas as universidades no mundo ocidental e que os professores aderem às atividades de formação de modo voluntário, o que a torna presente na vida daqueles que buscam aperfeiçoar sua docência, ficando os demais à margem desse movimento. Esse é um aspecto das políticas institucionais que requer atenção especial. Nogueira, citado por Feixas (2004, p. 41), pontua sua enorme importância:

Tanto a formação pedagógica inicial como o desenvolvimento profissional do professorado universitário requerem uma política global da universidade que dignifique e valorize as funções docentes como fundamentais para se alcançar a 'excelência'. Somente quando se gera um clima no qual a alta qualificação na docência seja um indicador mais valorizado que os resultados de uma pesquisa ou o custo, às vezes desproporcional, de aparatos de infraestrutura, será possível estimular a autorreflexão sobre o fazer docente e a implicação dos professores da educação superior em programas de formação pedagógica.

Frente a essas questões, os fatores incidem no trabalho docente na tentativa de refletir sobre as implicações das crescentes formas de controle que vêm sendo desenvolvidas

pelas políticas educacionais de formação docente no Brasil e da profissionalização docente via currículo por competências no fazer pedagógico. Compreender como essas reformas e a noção de competências repercutem na organização do trabalho pedagógico e na própria práxis do docente em sala de aula na universidade é o maior desafio.

3.4 As bases da formação e da atuação docente e a formação pedagógica do professor universitário

As responsabilidades do professor universitário são, cada vez mais, amplas. Porém, as condições de trabalho parecem não ter se modificado. A esse respeito, Garcia (1994) ressalta a existência de duas posições opostas. A primeira admite que a intensificação do trabalho docente é saudável, traduzindo-se em ganho para os professores à medida que, dessa forma, eles ampliam seus conhecimentos e habilidades para responderem às diversas demandas - o que, em último caso, repercute em seu processo de profissionalização. A segunda posição, menos otimista, defende que o aumento das responsabilidades do professor conduz à proletarianização¹⁸ de suas condições de trabalho.

Por outro lado, a formação pedagógica do professor universitário pode fornecer os instrumentos necessários para a compreensão das complexas relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Zabalza salienta:

[...] ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho. (ZABALZA, 2004, p. 111).

Partindo do pressuposto de que a formação pedagógica do professor que atua na educação superior é parte de seu processo de desenvolvimento profissional docente, é imprescindível compreender esse desenvolvimento como “[...] um clima organizativo, respeitoso, positivo e de apoio, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos e uma contínua e responsável renovação para os educadores”. (CRUZ, 2006, p. 18). Esse tema

¹⁸ O autor recorre à ideia de Enguita para explicar que “[...] um proletário é um trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho”. Trata-se, portanto, de um processo lento de intensificação do trabalho docente que nem sempre é percebido pelo professor.

vem sendo paulatinamente questionado no debate e na prática pedagógica, presente nos grandes eventos de educação, em uma perspectiva ética e também nas instituições com esse fim.

O autor explica que esse desenvolvimento abrange várias dimensões vinculadas à profissionalização, sendo a formação pedagógica parte dela, pensada como aperfeiçoamento da ação docente em processo de educação inicial e continuada, que desenvolve ações vinculadas à organização didático-pedagógica e científica do currículo; promove a aquisição de competências relativas à ação, na sua inter-relação com a prática social; e que desenvolve, no professor, a compreensão de si mesmo na busca da autorrealização e de atitudes compatíveis com o exercício da docência. A partir dessa explicação, o autor salienta:

É preciso considerar, na análise do processo de desenvolvimento profissional docente: o equilíbrio entre teoria e a prática que orienta os projetos formativos; a formação continuada dos professores no contexto de trabalho como diz (a construção social do conhecimento docente e sua formação); a prática contextualizada do conhecimento; os aportes teóricos sobre a prática; a revisão do pensamento sobre a formação; o conhecimento e uma ação realizadora sobre a experiência como dimensão básica do trabalho docente. (CRUZ, 2006, p. 23).

No desenvolvimento profissional docente, é fator importante a construção de uma identidade profissional com a qual o professor busca uma identidade biográfica pessoal que se constrói com o individual e o coletivo em interação, havendo uma relação com atributos culturais. Nesse processo, ocorre um jogo de valores, criando uma identificação pessoal com um grupo ou pessoa, com uma cultura profissional docente que acontece no processo de interiorização, de individualização. A construção das primeiras experiências, por meio de influências de pessoas e das relações com outros agentes e com o alunado, gera tanto um processo permanente de reconstrução quanto o desenvolvimento de uma atitude diante da formação e de uma lógica salarial que influem na compreensão sobre o mundo do trabalho do professor (CRUZ, 2006).

3.5 Programa de formação continuada da UFAL

A partir do que propõe o PDI da UFAL 2008-2012, um dos objetivos é investir na qualificação dos técnicos-administrativos e na preparação pedagógica dos docentes. Para isso,

foi criado e instalado o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) a fim de atender às diversas demandas dos colegiados dos cursos de graduação, voltadas ao desenvolvimento de metodologias e que procedam à análise e produção de materiais didático-pedagógicos e tecnológicos.

As metas a serem alcançadas pela universidade nesse período foram: criação de um programa permanente de formação continuada para desenvolver ações didático-pedagógicas e curriculares que contribuam para a formação docente e para a melhoria da educação na universidade; e implantação de uma política de formação (inicial e continuada) e aperfeiçoamento de professores, com nova configuração curricular, para atender à nova concepção de aprendizagem, onde o princípio de articulação teoria e prática são compreendidos como um princípio de aprendizagem que se afasta da lógica positivista de produção do conhecimento e possibilita que os alunos envolvam-se com problemas reais, tomem contato com seus diferentes aspectos e influenciem nas soluções.

Os novos paradigmas que orientam os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação atuais na UFAL permitem, e exigem, que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) sejam incorporados ao dia a dia da prática docente, assim como que as atualizações sobre teorias construcionistas e de intervenção na aprendizagem sejam retomadas e aprofundadas durante a implementação desses Projetos Pedagógicos.

Esse novo cenário traz como consequência a necessidade de programar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino na universidade. Nesse sentido, a docência adquiriu novo sentido e tornou-se peça-chave para a atuação da universidade nos dias atuais. Dar respostas a essas novas demandas requer mais do que mudar algumas metodologias de ensino. Implica realizar transformações nos princípios pedagógicos como base na implantação de novo paradigma de ensino, muito mais complexo e capaz de reconfigurar a formação do professor. Trata-se de dotar os professores de conhecimentos e capacidades para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

3.5.1 Resgate histórico da UFAL

A Universidade Federal de Alagoas, nos anos de 2007 a 2010, não tinha um programa de formação continuada constituído que pudesse ser considerado como programa. A Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), por meio de sua equipe

multidisciplinar, assumiu a coordenação dos cursos direcionados a formarem os professores para que conhecessem os diferentes universos que as tecnologias podem oferecer ao trabalho pedagógico dos professores dessa instituição. Essas atividades sempre aconteciam em sintonia com as Pró-reitorias de Graduação e de Gestão de Pessoas, como também interligadas à proposta de formação oferecida pelo Capacita Nordeste, da UAB do Brasil.

Os cursos anteriormente ofertados destinavam-se: à concepção de material didático para EAD; à formação de professores, às oficinas de mídias e Moodle; às estratégias de mediação pedagógica; ao curso de capacitação no ambiente de aprendizagem Moodle; ao curso de capacitação de professores sobre a utilização de mapas conceituais; ao curso de capacitação de professores – envolvendo estudo de caso, avaliação e plano de tutoria; e ao curso de capacitação dos professores do Sistema UAB. A partir do ano de 2009, houve uma preocupação em incluir, nos cursos oferecidos, temas que tratassem das mídias na educação e da formação pedagógica para professores iniciantes na docência superior. Nesse período, foram oferecidos os seguintes cursos: organizando e dirigindo situações de aprendizagem; curso de docência no ensino superior: uso de instrumentos midiáticos; e curso básico para a utilização das TIC nos ensinos presencial e semipresencial. A partir do ano de 2012, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), em parceria com a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), iniciou um programa institucional de formação de professores da UFAL.

Na universidade na qual esta pesquisa foi realizada, o órgão que coordena e acompanha as atividades de gestão de recursos humanos e dos processos de trabalho integra a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho, gerindo cursos, contratando os professores formadores para apresentarem proposta de cursos como estes, apresentados nesta pesquisa, e dando todo suporte para o seu funcionamento. Portanto, é o órgão auxiliar de direção superior incumbido de planejar, coordenar e acompanhar todas as atividades de gestão de recursos humanos e dos processos de trabalho. Atualmente, por meio do Programa de Inserção do Novo Servidor (PINS)¹⁹ que objetiva a inserção dos novos servidores da UFAL na vida universitária, acadêmica, técnica, legal e sócio-cultural da instituição e da sociedade alagoana, a UFAL vem promovendo cursos de formação continuada para os docentes e técnico-administrativos.

¹⁹ O [PINS - Programa de Inserção do Novo Servidor](#) - objetiva a inserção dos novos servidores da UFAL na vida universitária, acadêmica, técnica, legal e sócio-cultural da instituição e da sociedade alagoana.

Nessa direção, as inquietações quanto à formação e às demandas solicitadas pelos colegiados dos cursos aumentavam a cada dia, motivando a elaboração deste projeto de tese e, assim, definindo este estudo. Os passos da trajetória metodológica desta pesquisa possibilitaram a análise preliminar da proposta de formação dos professores ingressantes na universidade, proposta essa em que os professores são convocados a participar dos cursos de formação. Advieram, então, a revisão bibliográfica, a elaboração e a aplicação dos instrumentos de pesquisa, a realização das entrevistas com os professores, alunos e gestores das Pró-Reitorias responsáveis pela formação continuada na universidade, bem como a observação em sala de aula dos professores em cursos de áreas diversas.

A análise e a organização dos dados coletados, a releitura da bibliografia de apoio e a articulação dos dados, a análise dos planos de trabalho dos professores em formação, a análise e a construção inicial dos planos de trabalho elaborados pelos professores e as produções escritas nas interações nos cursos pelos participantes não foram passos conduzidos, exclusivamente, de forma linear, pois a trajetória caracteriza-se pela construção em espiral, articulando os dados e, ao mesmo tempo, retomando o referencial teórico. Dessa forma, as categorias de análise não foram estabelecidas a priori, mas construídas a partir da emergência dos indicadores fornecidos, ora pela teoria, ora pela análise dos dados. A seguir, serão detalhados os sujeitos e os instrumentos de pesquisa.

3.5.2 O sistema de gerenciamento dos cursos UFAL/CIED - A plataforma Moodle

O ambiente de educação online da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) foi desenvolvido a fim de possibilitar aos seus docentes a criação de ambientes de aprendizagem na plataforma Moodle²⁰ para que disciplinas de cursos presenciais sejam organizadas e tenham apoio por meio de criação de atividades desenvolvidas de forma que se adequem, também, ao ambiente online. Tais disciplinas, de cursos presenciais, têm o suporte de atividades online e semipresenciais, a depender de como é a disciplina e, também, das necessidades que vão surgindo, por parte dos alunos, ao longo dos cursos ministrados. A universidade criou a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), órgão de

²⁰ *Modular Object Oriented Distance LEarning-Moodle* - é um sistema para gerenciamento de cursos (SGC); um programa para computador de código aberto, destinado a auxiliar educadores a criarem comunidades online de aprendizagem. Para informações adicionais, acesse o moodle.org.

apoio acadêmico, vinculado à Reitoria, que tem como missão coordenar os planos e ações de EAD na UFAL, apoiando as iniciativas das Unidades Acadêmicas mediante suporte acadêmico e operacional.

O ambiente de aprendizagem, segundo Moraes (2008, p. 27) e Moraes e Torre (2006, p. 51), “[...] cria campos vibracionais e energéticos permitindo uma visão mais ecológica das ações dos sujeitos”. Segundo Moraes (2008, p. 27), “[...] processos de cooperação, de coconstrução, de coevolução também são constituídos por ações ecologizadas que ocorrem a partir de interações mútuas entre diferentes sujeitos, entre sujeitos e objetos, sujeito e meio”. Isso nos sugere que construímos o mundo influenciado pelas ações, ideias, emoções, pensamentos, sentimentos, valores e sonhos dos outros. “É a partir de ações ecologizadas das interações ocorridas, (*sic*) que emergem novas estruturas as quais possibilitam outras emergências e novas transcendências.” (MORAIS; TORRE, 2006, p. 52).

As citações dos autores anteriormente mencionados ilustram quanto o ambiente de aprendizagem é fundamental na perspectiva da educação transdisciplinar. A identidade do sujeito exige um ambiente favorável de acolhida, diálogo e respeito. Além disso, os atuais ambientes de aprendizagem podem contar com o AVA por meio das tecnologias de grande impacto. A produção de vídeos, músicas, imagens, fotos, depoimentos e textos pode favorecer um ambiente mais rico e abrir um leque de possibilidades didáticas. Por meio dos AVA, é possível criar ambientes virtuais de aprendizagem e utilizar ferramentas como fóruns de debates, *wikis* para produção coletiva, técnicas de ensino a distância, viabilizando uma maior troca de informações e possibilidades de novos conhecimentos.

A EAD ²¹ na UFAL teve início em 1998, no Centro de Educação, através das ações do Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos (PROMUAL) junto aos municípios alagoanos. Tinha como objetivo viabilizar uma formação em nível superior capaz de tornar real a possibilidade de qualificar professores da rede pública, uma vez que a região

²¹ A EAD na UFAL tem como ações: acompanhamento do processo de formação de professores para uso das TIC; introdução de atividades de EAD em cursos presenciais da UFAL; suporte tecnológico e didático na produção de material didático para EAD; projeto institucional de cursos, com definição de conteúdos, escolhas de mídias, implementação de materiais em ambiente virtual; realização de estudos, pesquisas, debates e eventos com a participação das IES, sociedades científicas, empresas e setores da sociedade, direta ou indiretamente envolvidos com a EAD; busca de financiamento para apoiar ações em EAD, preparo de pessoal, monitoramento, gestão, implantação de polos descentralizados, aquisição de infraestrutura tecnológica e produção de materiais didáticos; apresentação de política de infraestrutura tecnológica de EAD na UFAL e polos de atendimento, envolvendo manutenção, modernização e segurança dos laboratórios, equipamentos e bibliotecas; incentivo ao uso das TIC nas diversas disciplinas e cursos de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada; estruturação de equipe multidisciplinar para acompanhar as ações de EAD; tutoria, suporte tecnológico, desenvolvimento web, acompanhamento e avaliação, assessoria e pesquisa a novos cursos.

apresentava menos de 10% dos professores com graduação, além de a maioria constituir-se de leigos ou com formação em ensino médio. Portanto, era um quadro grave, que precisava ser melhorado com urgência.

Diante dessa realidade e da experiência já existente no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), pioneiro na formação de licenciados nessa modalidade no país, duas professores do Centro de Educação foram capacitadas junto ao Consórcio Brasil EAD na Universidade de Brasília e, ao final do Curso de Especialização em Educação a Distância, elaboraram, como trabalho de conclusão, a proposta do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL (ALMEIDA apud MERCADO, 2007).

A ideia do curso foi sendo ampliada, envolvendo, gradualmente, um número maior de professores do Centro de Educação (CEDU), e passou a ser incentivada pela Pró-Reitoria de Graduação. Esta viabilizou uma formação inicial na área, através do curso de capacitação de professores que trabalhavam no Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e de professores que tivessem interesse em atuar na EAD.

Nesses mais de dez anos de existência, o NEAD desenvolveu uma competência teórico-metodológica a respeito da modalidade a distância, o que o credenciou para assessorar e preparar equipes de outras instituições do estado para o trabalho com a EAD, capacitando professores da rede pública.

Em 2002, a UFAL foi credenciada para ofertar cursos na modalidade a distância, pela Portaria nº 2.631 de 19.09.2002, período em que ocorreu a descentralização dos Núcleos via Polos para oferta do Curso de Pedagogia a Distância (MERCADO *et al*, 2004).

Como fator impulsionador da ampliação da EAD/UFAL, pode-se citar a introdução de disciplinas semipresenciais nos cursos da UFAL, possibilitadas pela Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que permite inovações e experimentações no trabalho com disciplinas presenciais. Permite completar as atividades de aprendizagem em sala de aula com atividades virtuais, supervisionadas pelos professores, combinando o melhor do presencial com a flexibilidade permitida pelo virtual.

Até 2005, a EAD da UFAL estava vinculada ao CEDU através do NEAD. Naquele ano, começaram a surgir novas demandas de outras áreas, entre as quais a oferta de cursos de graduação, como Matemática, Química e Física. O ano de 2006 é um divisor na história da EAD da UFAL, pois esta deixa de ser uma ação quase que exclusiva do NEAD/CEDU e entra na ordem do dia de várias Unidades Acadêmicas e outras áreas, tendo em vista os editais das

agências de fomento, da extinta Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED/MEC), e do início das discussões da constituição de uma Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ainda em 2006, foram aprovados os projetos de polos de apoio presencial e cursos de bacharelado, passando a funcionar, desde 2007, cursos de aperfeiçoamento, especialização, bacharelado/licenciatura e bacharelado graduação em diversas áreas, através dos polos espalhados pelo estado. Os cursos oferecidos pela UFAL, na modalidade de educação online, estão assim divididos: 3 cursos de Aperfeiçoamento; 8 cursos de Especialização; 4 cursos de Graduação/Licenciatura; 3 cursos de Graduação/Bacharelado.

Nesse caminho, a UFAL apresenta necessidades de criação de novos processos formativos, junto ao seu corpo docente, ampliando a utilização das TIC incorporadas às práticas pedagógicas nas atividades dos diversos cursos e, também, formando professores para trabalharem em ambientes virtuais de aprendizagem.

Assim, conforme Mercado (2007), os projetos existentes na UFAL visam a construir e ampliar as condições didático-pedagógicas para a melhoria do trabalho dos cursos de EAD da UFAL e acesso à utilização das TIC nas atividades presenciais e/ou a distância por seus professores. Esses projetos envolvem um grupo de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar, com a participação de pesquisadores e alunos de diversas áreas, envolvidos com atividades na modalidade a distância de ensino, pesquisa e extensão, o que contribui na elevação da qualidade de sua formação acadêmica a partir da participação nas atividades de acompanhamento de processos de EAD da UFAL.

CAPÍTULO IV – DOIS CURSOS ORGANIZADOS PELA UFAL

Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.

Isabel Alarcão (1998)

Neste capítulo, apresento dois cursos selecionados para esta pesquisa, “Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem” e “Mídias na Educação Superior”²², suas propostas, conteúdos selecionados, metodologias utilizadas, atividades presenciais e online e recursos utilizados, e abordo os critérios de escolha da instituição e dos cursos. São cursos de formação pedagógica em serviço, organizados pela UFAL para os professores iniciantes na docência superior, realizados com uma carga horária presencial e a distância. Os conteúdos dos dois cursos foram disponibilizados na plataforma Moodle da universidade, servindo como apoio didático e para a realização das interações entre os participantes.

Os dois cursos foram planejados, elaborados e ministrados pela própria equipe de professores da UFAL. Fiz parte tanto da equipe de formadores dos professores iniciantes na docência no ensino superior, no que se refere à organização dos conteúdos dos cursos, quanto da equipe técnica responsável pela montagem dos cursos na plataforma Moodle da instituição.

A escolha dos cursos para a realização deste estudo seguiu alguns critérios, tais como: cursos de formação continuada para professores iniciantes na docência universitária; cursos com representatividade de diferentes áreas; cursos que tratassem da formação pedagógica de professores; cursos híbridos, que apresentavam proposta de formação continuada com carga horária presencial, complementada em ambientes online e com o apoio da plataforma Moodle; e cursos que foram oferecidos aos professores recém-contratados pela universidade no período de 2007 a 2010.

A plataforma Moodle foi utilizada para dar suporte aos cursos de Educação a Distância da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e às propostas de utilização pelos

²² O curso de Pedagogia não foi selecionado, mesmo com a participação de um bom número de professores, desconsiderando o critério atribuído aos demais, devido à sua especificidade na formação de professores e por discutir as práticas pedagógicas, podendo representar a possibilidade de uma formação centrada em concepções, dimensões e valores diferenciados dos demais cursos.

professores dos cursos presenciais. No ensino superior, de acordo com a legislação, é possível que o professor utilize um percentual de sua carga horária (20%)²³, por meio de uma plataforma AVA (Moodle), para postar conteúdos, atividades, pesquisas e produções dos alunos, assim como para a organização de conteúdos. A partir dessa legislação vigente, alguns professores na UFAL estão iniciando essa prática na plataforma Moodle da universidade. O Ambiente de educação online da UFAL possibilita aos seus docentes a criação de ambientes de aprendizagem na plataforma Moodle para que disciplinas de cursos presenciais sejam desenvolvidas através de atividades online ou semipresenciais.

Dada a existência dos cursos online da UFAL e seu crescimento nos últimos anos, esta instituição apresenta necessidades de criação de novos processos formativos junto ao seu corpo docente para que possa tanto capacitar melhor os professores da universidade para trabalharem em ambientes virtuais de aprendizagem quanto ampliar a utilização das TIC incorporadas às práticas pedagógicas nas atividades dos diversos cursos.

Mercado (2007) salienta que os projetos existentes na UFAL visam construir e ampliar as condições didático-pedagógicas para a melhoria do trabalho dos cursos de EAD da UFAL e acesso à utilização das TIC nas atividades presenciais e/ou a distância por seus professores. O autor também observa que há um envolvimento de um grupo de aprendizagem tutorial, de natureza coletiva e interdisciplinar, composto por pesquisadores e alunos de diversas áreas, que vivencia atividades de pesquisa e extensão, na modalidade de ensino a distância. O autor argumenta que isso contribuirá na elevação da qualidade da formação acadêmica a partir da participação nas atividades de acompanhamento de processos de EAD da UFAL.

A formação, o intercâmbio, a curiosidade e o compartilhamento são característicos do momento histórico em que vivemos, no qual a produção de informação e a sua disseminação acontecem em tempo recorde. Assim, estar atualizado representa um desafio para todos. O professor sabe que, na sala de aula, vai lidar, diariamente, com alunos conectados que recebem uma imensa carga de informação e a leva, com diferentes abordagens, para o ambiente da universidade. Não se trata, apenas, de informação noticiosa, mas também daquela relacionada aos elementos que fazem parte da cultura digital, como redes sociais, equipamentos, ferramentas *web* e outros dispositivos. Estar em formação constante, presencialmente ou a distância, deve ser uma atitude dos professores da nossa

²³ Portaria MEC. nº 4.059/2004, permite a utilização de 20% da carga horária do curso em modalidade semi-presencial.

atualidade para que possam promover uma educação alinhada às necessidades da formação das novas gerações.

4.1 Curso 1: Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem

O curso “Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem” teve como proposta trabalhar o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, aplicando teorias de aprendizagem com aprofundamento prioritário nas abordagens que envolveram metodologias ativas. Um dos seus principais temas propostos e trabalhados referiu-se aos aspectos metodológicos da prática docente no contexto da educação superior. O curso foi ministrado por duas professoras da instituição, com formação pedagógica e tecnológica, possibilitando uma reflexão teórica e prática da ação docente no ensino superior.

Figura 4 – Curso 1: Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem



Fonte: EAD/CIED/UFAL (2009)

O mencionado curso contou com a participação de 90 professores das áreas de exatas, saúde e humanas, recém concursados, ingressantes na docência superior na instituição lócus da pesquisa. Transcorreu em duas turmas, nos turnos matutino e vespertino.

A organização do curso na plataforma está distribuída em módulos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem Moodle da instituição lócus da pesquisa, deles contando: debate da genealogia dos conceitos afins (tecnologia, mídias, suportes); exposição e

exploração da plataforma Moodle e suas interfaces de comunicação; utilização das metodologias ativas como apoio didático no processo de ensino e aprendizagem; identificação dos elementos da linguagem nos audiovisuais; seleção de materiais para serem utilizados nas aulas; e identificação das diferentes interfaces comunicacionais, suas aplicações didáticas, bem como a elaboração de uma proposta didático-pedagógica para a área de conhecimento em que o docente atua.

O perfil dos 90 docentes participantes do curso Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem dispõe dos seguintes aspectos: quem são? Indicar idade e curso a que pertencem, última formação e tempo de magistério na UFAL; situação funcional: categoria e regime de trabalho. São professores recém-contratados por meio de processo seletivo de concurso público, no período de 2008 a 2010. No tocante à faixa etária, há 12 professores com idade de 29 anos; 37, com idade de 34 a 39 anos; 13, com idade de 42 a 49 anos; e 11, com idade superior a 50 anos. 33 professores apresentam titulação de mestre, enquanto os demais possuem doutorado. Esses professores pertencem às seguintes áreas: 19 professores da área de Humanas (Cursos de Pedagogia, História, Geografia, Letras, Psicologia e Educação Física); 33 professores da área de Exatas e Ciências Tecnológicas (Cursos de Engenharia, Arquitetura, Matemática e Física); e 38 professores da área de Saúde (Cursos de Medicina, Enfermagem, Nutrição). A respeito da situação funcional dos professores no que tange ao regime de trabalho, apenas 17 professores têm carga horária de 40 horas semanais, enquanto o restante foi concursado para um regime de trabalho de dedicação exclusiva. O tempo de permanência dos professores na instituição varia de 1 a 3 anos.

A proposta de avaliação do curso está fundamentada no caráter flexível e processual e almeja estimular o desenvolvimento e a criação de novas estratégias didático-pedagógicas com o uso das diferentes metodologias ativas. Nessa direção, a proposta de avaliação dos resultados das produções busca aproximar o processo de construção e (re)construção dos planos de trabalho e/ou projetos elaborados pelos participantes, os quais serão compartilhados no ambiente virtual do curso a partir da disponibilidade dos professores-autores durante a formação. Como resultado final da avaliação dos participantes pelos formadores, além da nota atribuída foram considerados três momentos em que ocorria a avaliação: as produções individuais e coletivas nos encontros presenciais e no ambiente do curso, na plataforma Moodle; a participação efetiva nos pequenos grupos; e a autoavaliação feita pelos alunos, atribuindo-lhes notas individuais.

4.1.1 Proposta de plano de trabalho

A proposta do curso é trabalhar o processo de ensino-aprendizagem na educação superior, considerando: teorias de aprendizagem, com aprofundamento prioritário nas abordagens que envolvam metodologias ativas; aspectos metodológicos da prática docente no contexto da educação superior; educação e complexidade; práticas pedagógicas, planejamento e processo de avaliação; e sujeito da aprendizagem na prática.

4.1.2 Objetivos do curso

Os objetivos do curso estão divididos em geral e específicos. O objetivo geral propõe analisar e explorar as possibilidades que o uso adequado das mídias pode trazer para o atendimento das novas demandas dos processos de ensino-aprendizagem em situações educacionais presenciais e online. Quanto aos objetivos específicos, são assim propostos: definir a genealogia dos conceitos afins (tecnologia, mídias, suportes); conhecer e explorar a plataforma Moodle e suas interfaces de comunicação; utilizar o áudio como apoio didático no processo de ensino-aprendizagem; reconhecer os elementos da linguagem audiovisual e selecionar materiais para explorar nas aulas; identificar as diferentes interfaces comunicacionais e suas aplicações didáticas; e elaborar uma proposta didático-pedagógica para a área de conhecimento do docente.

4.1.3 Conteúdos selecionados

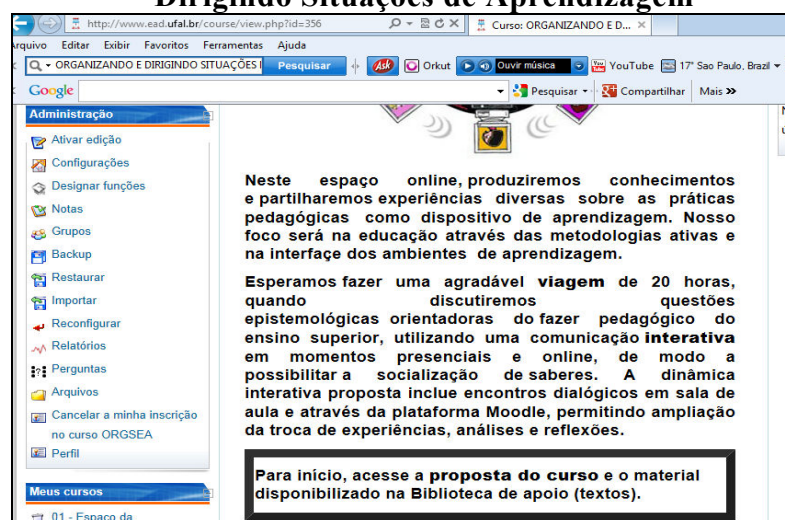
A realização das atividades e a discussão nos encontros presenciais tratam de: educação e complexidade; teorias na ação didática; prática pedagógica por meio do planejamento e avaliação da aprendizagem; e sujeito da aprendizagem na prática. Dois conteúdos adicionais que complementaram a proposta do curso: ensinar e aprender; e ensinar e aprender no ensino superior. Para a efetivação na prática, foram utilizadas as seguintes mídias: mapa conceitual, *blogs* educativos, estudo de caso, *youtube*, *portfólios*

e *webfólios*. A base teórica do curso está amparada em vários autores²⁴, sendo que a maioria das obras indicadas tem links, pois estão disponíveis na internet.

4.1.4 Metodologia utilizada

A metodologia no curso foi elaborada, inicialmente, por meio de uma linguagem dialógica que pudesse facilitar a compreensão da proposta de trabalho aos participantes. Foi explicado que aquele espaço tinha características dialógicas e colaborativas, através de produções coletivas, utilizando-se de uma dinâmica interativa. Foram incluídos encontros presenciais e online dialógicos em sala de aula, por meio da plataforma Moodle, permitindo ampliação da troca de experiências, análises e reflexões sobre as questões didático-pedagógicas.

Figura 5: Orientações iniciais aos participantes do curso Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem

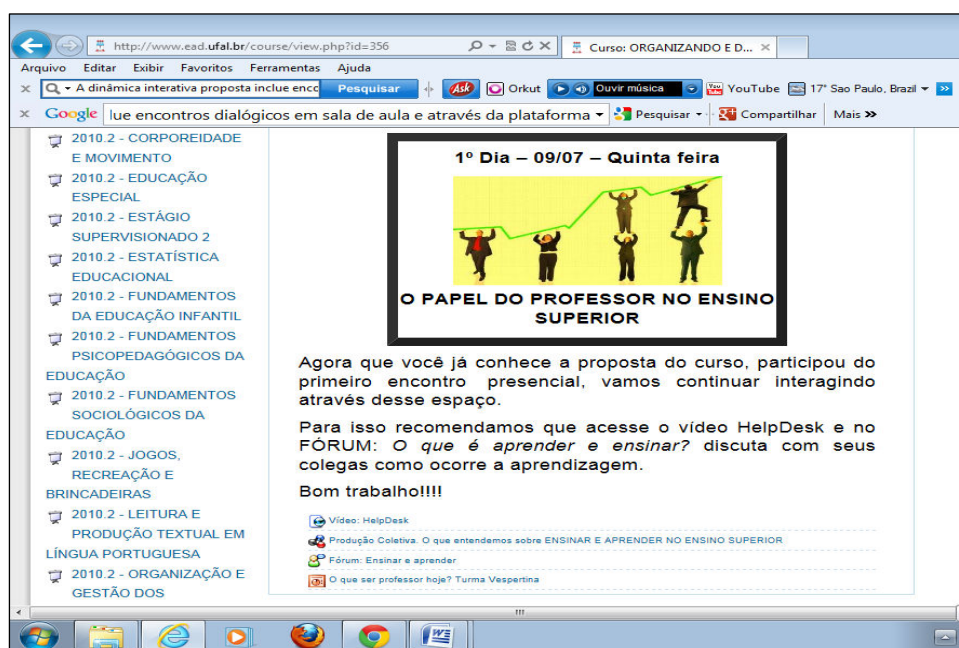


Fonte: EAD/CIED/UFAL (2009)

²⁴ AIBICH-FARIA, Tânia Maria e MENEGHETTI, Francis Kanashiro. *Ética da ação do professor como metodologia de ensino superior*, 2008.
 BECKER, Fernando. Aprendizagem, conteúdo ou estrutura. IN: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas** [recurso eletrônico] / XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.
 CAVALCANTI, R. de A. & GAYO, M. A. F. da S. – **Andragogia na educação universitária**, 2008.
 COSTA, A.R.F. **Ensino aprendizagem na perspectiva das práticas interacionistas**. Edufal: Maceió, 2006.
 CORTELLA, Mario Sergio. FREIRE: utopias e esperanças. IN: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas** [recurso eletrônico] / XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.
 CUNHA, Maria Isabel da. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. IN: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas** [recurso eletrônico] / XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.
 FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. IN: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas** [recurso eletrônico] / XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.
 LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas - (UFCE). In: MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**, 2003.
 MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro, 2003. VASCONCELOS, A. A. A presença do diálogo na relação professor-aluno. **Anais...**, V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2005.

A utilização da linguagem dialógica facilitou as relações entre os participantes e as formadoras, ampliando o espaço da sala de aula e dando oportunidade de, após os encontros presenciais, poder ser dada continuidade aos diálogos estabelecidos, bem como aprofundar as discussões sobre determinado tema. Inicialmente, foram criados no ambiente do Moodle, dois fóruns informativos: um fórum de notícias e um fórum cafezinho, no qual os participantes tinham oportunidade de interagir e estabelecer conversas informais. Foram divididos em etapas consideradas semanais, sendo iniciadas no primeiro dia útil da semana.

Figura 6 - Módulo I: O Papel do professor no ensino superior



Fonte: EAD/CIED/UFAL (2009)

A proposta metodológica configura-se, ainda, em uma concepção na qual o processo está centrado no sujeito autor, dentro de uma perspectiva de aprendizagem colaborativa.

4.1.5 Atividades presenciais e online / recursos

A organização do curso na plataforma Moodle fez uso de uma linguagem dialógica, possibilitando a acolhida dos professores participantes nas interações. Um exemplo desse diálogo está exposto a seguir:

Neste espaço online, produziremos conhecimentos e compartilharemos experiências diversas sobre as práticas pedagógicas como dispositivo de aprendizagem. Nosso foco será na educação através das metodologias ativas e na interface dos ambientes de aprendizagem. Esperamos fazer uma agradável viagem de 60 horas presenciais quando discutiremos questões epistemológicas orientadoras do fazer pedagógico do ensino superior, utilizando uma comunicação interativa em momentos presenciais e on-line, de modo a possibilitar a socialização de saberes. A dinâmica interativa desta proposta inclui encontros dialógicos em sala de aula e através da plataforma Moodle, *permitindo a ampliação e troca de experiências, análises e reflexões*. (grifo nosso).

Uma das tentativas das professoras formadoras ao iniciar o curso foi a de intensificar, junto aos professores participantes, a busca de informações por meio de uma atividade em dupla e em trio na qual os docentes deveriam responder a seguinte questão: o que é ser professor no ensino superior hoje? Para motivá-los, as professoras formadoras responsáveis pelo curso introduziam a discussão, apresentando as seguintes afirmações de Cunha:

Ser professor universitário hoje é contribuir para uma educação transformadora encarando os desafios do âmbito ensino-aprendizagem. Ser professor é ser um eterno aprendiz, intervindo na realidade social de forma crítica e provocadora, buscando superar os desafios constantes inerentes ao seu labor, compartilhando conhecimentos e experiências vividas para a formação edificante do outro e de si mesmo. Discutir e construir conhecimento, contemplando a diversidade. Viver com (im)possibilidades. Viver sob perspectivas finitas, a partir da realidade do aluno. O ser professor não subsume o que são (um vir a ser). (CUNHA, 2008, p. 23).

Após um momento de discussão no coletivo, foi recomendada a formação de duplas e trios a fim de discutir e responder a seguinte questão: o que é ser professor hoje? Em seguida, cada dupla ou trio deveria fazer a exposição dos resultados das discussões para a sala de aula. Em decorrência dessa atividade, foram socializados, por meio dos registros escritos e das imagens produzidas por cada grupo, os resultados já constatados no cenário das respostas dos professores, apresentando uma diversificação de compreensão e concepções do que é ser professor hoje.

As quatro primeiras equipes, formadas por três professores da área de ciências da saúde, fizeram as seguintes afirmações:

Equipe 1: O ser professor não subsume o que são (um vir a ser) a segunda.

Equipe 2: Enfrentar dificuldades institucionais, sociais, financeiras, com vistas a discutir e engrandecer o conhecimento para transformar a realidade.

Equipe 3: Incerteza, insegurança, explorado, esperança.

Equipe 4: Vocação, um eterno aprendizado, lidar com a diferença, superações.

As equipes de professores da área de ciências exatas (quatro trios) apresentaram as seguintes afirmações:

Equipe 5: Instigar o raciocínio crítico, provocar reflexões, ter compromisso com a instituição e ser um colaborador na construção do conhecimento.

Equipe 6: É ser um mediador dos conflitos da aprendizagem e da realidade social.

Equipe 7: Diversidade, Econômico, Éticos, Desafios: pedagógicos, afetivos, morais, cognitivos e intelectuais.

Equipe 8: Existenciais... Efetivos...

Com efeito, as afirmativas apresentadas em conjunto pelas 4 equipes da área de ciências exatas, nos cursos de Engenharia e Arquitetura, podem ser entendidas, de acordo com Almeida e Pimenta (2009, p. 21), como expressão do que caracteriza a docência universitária, onde se “[...] pressupõem elementos de várias naturezas, o que coloca os sujeitos por elas responsáveis diante de um rol de demandas, contribuindo para configurá-las como um campo de ações complexas”.

Vários autores (NÓVOA, 1991; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ZABALZA, 2004; CUNHA, 2006; ALARCÃO, 2009; MASETTO, 2010; entre outros) fornecem elementos acerca do papel do professor, o que nos permite caracterizá-lo a partir de três dimensões:

a dimensão profissional onde se alinham os elementos definidores da sua atuação; *a dimensão pessoal*, onde há que desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência e com a instituição; e, por fim, *a dimensão organizacional*, na qual se estabelecem as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional. (MASETTO, 2010, p. 23)

Transpondo o pensamento dos autores acima sobre as dimensões acerca do papel do professor à nossa realidade, entendemos que o atual contexto exige que a tríade ensino, pesquisa e extensão, em especial no ensino superior, possa encontrar alternativas em prol de levar o professor do ensino superior ao exercício da construção do conhecimento e dar sentido aos conteúdos fragmentados ao longo dos séculos. Logo, a questão que se apresenta é mais ampla, pois não se restringe, apenas, a uma das dimensões citadas, mas a todas elas entrelaçadas entre si, incluindo a evolução e ressignificação de suas perspectivas como profissionais da educação neste novo século.

No grupo de professores, quatro equipes, pertencentes ao curso de Arquitetura e Urbanismo, representaram o que seria ser professor hoje através de imagens criadas por elas, utilizando-as no momento de socialização, para explicarem, oralmente, seus pontos de vista.

Oito equipes, cada uma composta de três professores, pertencentes à área de Ciências Humanas, fizeram suas exposições com as seguintes afirmativas:

Equipe 9: Ser professor hoje é um enigma que é decifrado de acordo com a realidade dos alunos.

Equipe 10: Uma escolha, uma realização, um novo caminho.

Equipe 11: Aplicabilidade das novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Equipe 12: Desafio, construção, prazer.

Equipe 13: Valorização, compromisso, estímulo, motivação.

Equipe 14: É um processo constante de construção de um ser, na perspectiva de um vir a ser, vislumbrando um poder ser, sem necessariamente querer ser este ser, gerando assim um processo inexorável de procedimento do próprio ato de “vir a ser”

Equipe 16: Facilitador necessário para a construção do conhecimento de forma coletiva.

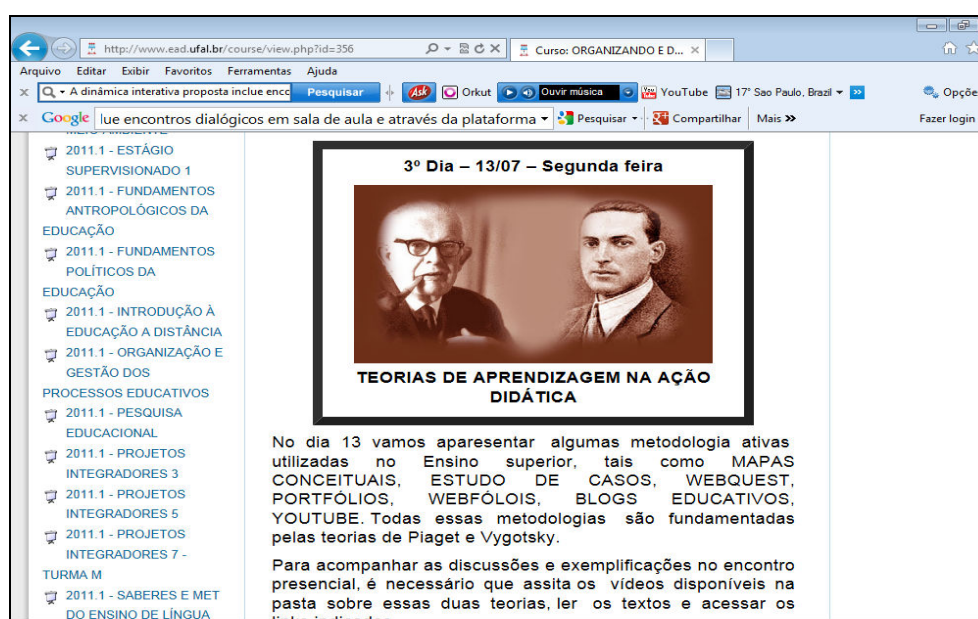
Equipe 17: Formador de opiniões, interventor da realidade social, educador e referência, contínuo aprendiz.

Caminhar nessa direção pressupõe uma concepção de que os professores, nessas circunstâncias, tiveram em suas formações uma série de evidências, assim sintetizada por Cunha (2006, p. 258): “A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino.”. Almeida e Pimenta (2009, p. 20) acrescentam que o professor, em suas afirmações, “[...] coloca o ensino como uma decorrência das demais atividades”.

Após a exposição de cada uma das equipes previamente mencionadas, os professores iniciantes foram distribuídos em pequenos grupos, tendo como atividade refletir com seus colegas sobre como ocorre a aprendizagem. O vídeo *Help Desk*, que tem como tema o processo de aprendizagem, foi o provocador das discussões sobre o que é aprender e ensinar. Essa troca de opiniões continuou após o momento presencial, em um fórum disponível no ambiente virtual de aprendizagem do curso na plataforma Moodle.

O que foi proposto no curso, no sentido de discutir o processo de aprendizagem, recorre a aspectos positivos de mudança que se ancora em um trabalho dos professores realizado sobre si e sobre suas experiências. Como afirma Leite (2005, p. 3), ou como sustenta Vieira (2005), “[...] nesses processos, os professores investigam criticamente as suas práticas”.

Figura 7 - Módulo II: Teorias de Aprendizagem na Ação Didática



Fonte: EAD/CIED/UFAL (2009)

A Figura 7 do Módulo II trata das teorias de aprendizagem na ação didática. Essa temática tinha como objetivo central discutir com os professores participantes a utilização das metodologias ativas no ensino superior.

Na condução da metodologia de trabalho, os encaminhamentos das discussões estavam sempre voltados para as teorias de aprendizagem defendidas por Piaget²⁵ e Vygotsky²⁶. No decorrer do curso, outras atividades foram propostas e executadas, explorando essas teorias na ação didática, incorporando nas atividades práticas as metodologias ativas, tais como: mapas conceituais, estudo de casos, *webquest*, *portfólios*,

²⁵ Extraído do site da Wikipédia em 19 de abr. de 2012. **Jean Piaget** foi um dos investigadores mais influentes do séc. XX na área da psicologia do desenvolvimento. Piaget acreditava que o que distingue o ser humano dos outros animais é a sua capacidade de ter um pensamento simbólico e abstrato. Piaget acreditava que a maturação biológica estabelece as pré-condições para o desenvolvimento cognitivo. As mudanças mais significativas são as mudanças qualitativas (em gênero) e não quantitativas (em quantidade).

²⁶ Extraído do site da Wikipédia em 19 de abr. de 2012. **Levy Vygotsky** desenvolveu a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo. A sua teoria tem raízes na teoria marxista do materialismo dialético, segundo a qual as mudanças históricas na sociedade e a vida material produzem mudanças na natureza humana. Vygotsky abordou o desenvolvimento cognitivo por um processo de orientação.

webfólios, *blogs* educativos, utilização do *youtube*. O curso foi sendo seguido com uma estrutura própria, construída no coletivo pelos participantes; entretanto, tendo como destaque as questões sobre as teorias de aprendizagem na ação didática, por terem sido acrescidas de metodologias ativas, tais como: o uso de mapas conceituais, estudos de casos, *webquest*, o uso de *portfólios*, *webfólios*, *blogs* educativos e o uso do *Youtube*. O uso de vídeos e tutoriais auxiliou os participantes na compreensão dos textos abordados no curso.

Após ter sido elaborado o tema de como devem ser trabalhadas as metodologias no ensino superior, foi sugerido aos participantes que identificassem qual procedimento didático-pedagógico mais havia lhes chamado a atenção, bem como que mencionassem quais contribuições e conceitos subjacentes a cada uma das metodologia abordadas poderiam ser inclusos nas diferentes áreas de conhecimento. No ambiente do curso, na biblioteca de apoio, foram disponibilizados artigos e citações de periódicos que davam suporte teórico, além de relatos de experiências realizados por outros pesquisadores, além de videoteca e links com indicação de livros correlacionados com os temas em discussão.

A atividade de aprendizagem deixou claro para os participantes que eles poderiam conhecer as metodologias citadas e, depois, fazer as suas próprias escolhas para a elaboração de uma proposta de trabalho por meio de um plano de aula ou projeto didático. Em seguida, os professores participantes da formação deveriam selecionar uma ou mais metodologias e elaborar um projeto ou plano de aula para ser aplicado em sua prática docente e, posteriormente, socializar as propostas dos planos e projetos no último encontro presencial.

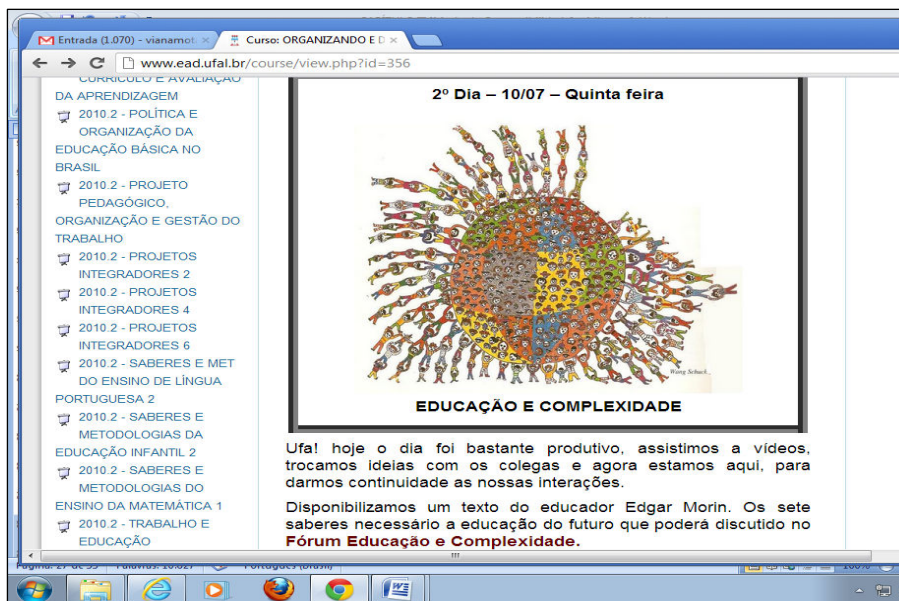
Como resultados dessa atividade foram selecionados, por área de conhecimento, alguns planos de trabalho, elaborados pelas equipes de professores que fizeram parte do curso, nos quais se organizaram e dirigiram situações de aprendizagem.

No módulo que trata das práticas pedagógicas, do planejamento e processo de avaliação e do sujeito da aprendizagem, as professoras formadoras apresentaram um roteiro para a elaboração e criação dos planos e/ou projetos de trabalho pelos professores. Nele, foram apresentados os seguintes elementos: instituição superior de ensino; unidade acadêmica; curso; professor; disciplina; carga horária; definição da proposta do plano: projeto de pesquisa, ensino, aula, curso e/ou projeto de extensão; desenvolvimento da atividade: tema, delimitação do tema, definição do problema, objetivo geral e objetivos específicos, justificativa, metodologia (descrição das mídias), resultados esperados; metodologia de avaliação (como? quando? quem?) e referências.

Tendo em vista que essa formação continuada pode oferecer subsídios didático-pedagógicos aos professores iniciantes na docência no ensino superior, as etapas do planejamento passam a ser o meio estruturador da compreensão dos fundamentos do exercício docente, principalmente no que diz respeito à dimensão pedagógica da ação docente, ratificando o pensamento de Pimenta; Anastasiou (2002, p. 250), segundo os quais “[...] uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de suas experiências pode ser altamente mobilizadora para a revisão e a construção de novas formas de ensinar”. Os autores apontam como argumento central, que a formação do docente do ensino superior e o sucesso de seu desenvolvimento pessoal e profissional “[...] são transformados em desafios e possibilidades metodológicas na preparação pedagógica dos docentes universitários”. Ainda nessa mesma linha de considerações, Almeida (2012, p. 29) defende que “O desenvolvimento profissional resulta da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão”.

Mesmo assim, o reconhecimento da especificidade e pertinência e a importância do ato de planejar na ação docente são pouco compreendidos e colocados em prática na vida cotidiana do professor universitário. Schön (2000, p. 33) salienta que “[...] a reflexão na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação”. Este processo de reflexão na ação não exige palavras, mas que o professor, após a aula, reflita sobre ela. Tal reflexão indica que aquele professor está realizando o que Schön (2000) nomeia de “reflexão sobre a ação”, ponto onde exige uma ação, tal como o uso da palavra para o seu registro. Em se tratando do curso ministrado para os professores iniciantes, isso poderia ser feito por meio de uma descrição dos fatos ocorridos em portfólios, através da participação em fóruns de discussão, com exposição sobre esse tema, ou por meio de registros pessoais em diários.

Figura 8: Módulo III – Educação e complexidade



Fonte: EAD/CIED/UFAL (2009)

No Módulo III do curso, a proposta tratava de discutir sobre a educação e sua complexidade. O curso vivia um momento importante de reflexão com os participantes, as atividades realizadas davam oportunidade aos professores de, além de refletirem sobre suas práticas, autoavaliando-se e confrontando o que expunham com as teorias estudadas, socializarem suas ideias para toda a sala. No ambiente do curso, no Moodle, a primeira atividade de aprendizagem proposta foi por meio de um fórum, denominado de Fórum educação e complexidade. Na construção da consigna, foi proposto a seguinte reflexão inicial:

O fórum educação e complexidade é um espaço para continuidade e aprofundamento das nossas discussões sobre as contribuições de Edgar Morin, no tocante às questões da *interdisciplinaridade e transdisciplinaridade* e, também, quanto aos sete saberes necessários à educação do futuro. Este espaço tem por objetivo a socialização das ideias e das contribuições teóricas estudadas, enriquecendo e ampliando com os colegas as discussões desencadeadas no momento presencial.

Os participantes tinham como suporte teórico um mapa conceitual organizado pela formadora, a partir do livro de Edgar Morin, intitulado “Os sete saberes da educação do futuro”. Trata de um posicionamento no que se refere às questões cruciais de seu tempo, o que se reflete em grande parte de sua produção intelectual, preocupado com a elaboração de um método capaz de apreender a complexidade do real. Nessa obra, Morin

tece severas críticas à fragmentação do conhecimento, pelo cuidado com um conhecimento não mutilado nem compartimentado, respeitando o singular. Ao mesmo tempo em que o insere em seu todo, apresenta proposta de uma reforma do pensamento por meio do ensino transdisciplinar, capaz de formar cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentarem os desafios dos tempos atuais.

No curso, foi adicionado o link de um artigo, publicado na revista científica *Abem*, intitulado “Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical”, de Hentschke (UFRGS) *et al.*²⁷ O artigo apresenta um tema discutido na formação de professores: os saberes que definem a profissão de professor. Tal temática tem sido abordada, especialmente, por pesquisadores da área da educação e, recentemente, por profissionais da educação musical, os quais têm buscado nos estudos sobre os saberes docentes os referenciais teóricos para muitas pesquisas.

No referido artigo, buscamos situar as discussões teóricas sobre os saberes docentes na formação de professores, abordando as características e tipologias desenvolvidas por Tardif (2002) e Pimenta (1999). Para um dos participantes, sua reflexão é ampla e integra outras informações, como pode ser visto no trecho abaixo:

No tocante à inter e transdisciplinaridade reportadas por Morin, destaco a obra de Karl Popper, "O mito do contexto: em defesa da ciência e da racionalidade". Especificamente, o modo de pensar, e até um modo de estar na vida: uma disponibilidade para ouvir argumentos críticos, para indagar os nossos próprios erros e com eles aprender: "Posso estar enganado e tu certo, mas, pelo esforço, podemos aproximar-se da verdade". A possibilidade de crítica e construção de conhecimento não apenas por pares da mesma área, mas de áreas distintas, eliminando assim o "mito do contexto"; o meu, de onde eu falo e o dos demais; mesmo que de áreas distintas podemos ser interlocutores. Já em relação aos saberes, chamou minha atenção "o erro e a ilusão". Primeiro, gostaria de destacar o pensamento de Ilya Prigogine ("O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza"), a ciência não afasta o erro, mas o considera como parte de sua construção. Popper também afirma isto; não existe ciência sem erro. Penso que a quimera da certeza se deixa para os esotéricos. A ciência de hoje é a piada de amanhã. Para finalizar, na prática do ensino superior é importante contar com outros saberes (conhecimentos), interdisciplinaridade, e deixar claro que o que move a ciência é a incerteza, também, o erro. Neste sentido, o erro é gerador de aprendizagem, pois antecede o acerto. No estudo da inteligência, por exemplo, em geral valoriza-se mais o acerto, deixando de lado os erros. Atualmente, percebe-se cada vez mais a necessidade de descrever e compreender o que leva ao erro e não só contabilizar os acertos. Enfim, são lucubrações, sem grandes pretensões.

²⁷ **Os saberes docentes na formação do professor:** perspectivas teóricas para a educação musical. Hentschke (UFRGS) *et al.* Disponível em: <<http://www.ead.ufal.br/mod/resource/view.php?id=7869>>. Acesso em: fev. 2010.

Durante as discussões sobre educação e complexidade, um professor registrou, no Fórum educação e complexidade, a seguinte reflexão:

Sobre o tema proposto no vídeo sobre Morin e no mapa conceitual, pessoalmente não consigo imaginar os sete saberes muito bem vivenciados na nossa função. Creio que é o que se pretende, para uma sensação de plenitude, dentro da complexidade do ensino. Na disciplina que ministro, língua de sinais, tenho como vantagem poder realizar em todas as licenciaturas a vivência da interdisciplinaridade como tecendo uma grande rede de pesca, onde o que ensino se torna relevante para todos os cursos. Assim, há um conhecimento transversal que atravessa ou pode atravessar as diversas áreas do conhecimento da academia. Mas confesso que acredito não seja fácil para todas as disciplinas realizar a interdisciplinaridade, principalmente, quando se trata de áreas diferentes, como ciências humanas e exatas, por exemplo. Penso que escrevi bobagem, mas estou tentando amadurecer. Vou ler mais sobre isso!

O registro do professor provoca novas reflexões sobre a formação profissional dos docentes, levando em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as decisões e as atitudes dos professores em um contexto específico da instituição de ensino e da sala de aula.

No final do dia, os professores formadores, juntamente com os professores iniciantes presentes, finalizaram a atividade com uma síntese elaborada por todos os participantes. Nela constava: sobre o saber e fazer docente: a) ensino – fenômeno complexo - mobilização de várias dimensões dos saberes: experiência, concepção de mundo, de ensino e de aprendizagem, expectativas em relação aos alunos, contexto histórico e sócio-cultural, etc; b) gestão da matéria - planejar, executar o plano didático; c) gestão da sala de aula – transmissão dos saberes para os alunos; d) importância da reflexão sobre tais saberes; espaços para a apropriação de tais dimensões para aprimorar o trabalho docente – “formação de professores”; e sobre as práticas inovadoras: a) participação ativa dos alunos: interativa, crítica e reflexiva – “espaço para os saberes dos alunos”; b) construção e reconstrução do trabalho docente a partir dos seus objetivos ao trabalhar a disciplina (importância da “autoria” do professor na organização do trabalho docente); c) não há necessidade de mudar, completamente, o eixo. O professor continua como o mediador na relação entre os conhecimentos e os alunos. Deve existir uma partilha, um espaço de convivência; e motivo da necessidade de indicação de práticas inovadoras: a) para propiciar a aprendizagem mediante o diálogo entre os saberes do professor e os saberes dos alunos; b) estimula o aluno a desenvolver a criticidade; c) estimula a relação teoria e prática.

Alguns relatos de experiência foram apontados pelos professores, participantes da disciplina Saberes e Metodologias de História, para as séries iniciais I. Paralelamente às aulas, inserimos um estudo de campo em grupo sobre a história dos bairros de Maceió (passado e presente). O objetivo era levar os alunos a relacionarem os conceitos e os modos de apropriação dos saberes do ensino de história com a pesquisa sobre a realidade em que vivem, tendo como grupo de pesquisa os direitos humanos e a tributação. A finalidade era demonstrar que os direitos são custeados pelos tributos, que não há direito sem tributação. Esse processo foi dividido em duas fases: na primeira fase, foi apresentada a concepção teórica de contabilidade, enquanto que na segunda, e como trabalho a ser feito em pequenos grupos, foi analisada a situação de uma empresa.

O curso, ministrado no período de 09 a 15 de julho de 2009, com atividades presenciais e a distância, contou de atividades realizadas na prática docente dos professores participantes, disponíveis na plataforma Moodle.

Figura 9 – Módulo IV: O sujeito da aprendizagem



Fonte: EAD/CIED/UFAL (2009)

Nos últimos dias do curso, os professores participantes do curso discutiram com as formadoras sobre o planejamento de ensino e os projetos didáticos. Como atividade de aprendizagem, os professores deveriam reunir-se, em duplas e/ou em trios, para a elaboração de uma proposta de atividade didática, por meio de um plano de aula e/ou de um projeto didático, que deveria ser aplicado em suas práticas de sala de aula. Muitos dos professores presentes nessa atividade pertenciam às áreas de exatas e saúde, razão pela qual solicitaram

algumas orientações sobre quais elementos poderiam ser contemplados em suas propostas. O exemplo dos elementos básicos (modelo simplificado) foi distribuído pelas professoras formadoras aos participantes.

A proposta deveria apresentar a identificação, os autores e o tipo de proposta (ensino, projeto de extensão, aula, projeto de pesquisa). Em seguida, apresentar os elementos que compõem o desenvolvimento das atividades: tema, delimitação do tema, definição do problema, objetivos (geral e específicos), justificativa, metodologia (descrever as mídias que serão utilizadas na proposta), os resultados esperados, as metodologias de avaliação (como? quando? quem?) e, por fim, as referências que darão suporte teórico aos seus alunos durante a execução da proposta.

Foi criado um espaço que denominamos de biblioteca de apoio, onde foram disponibilizados artigos, vídeos e ou links correlacionados com os temas em discussão durante o curso. Como proposta de atividade final no tocante ao contexto das práticas pedagógicas, ou seja, planejamento e avaliação, os professores poderiam criar *blogs* educativos.

Figura 10 - Módulo V: Prática Pedagógica – Planejamento e avaliação



Fonte: EAD/CIED/UFAL (2009)

A proposta da criação de um blog educativo considera a concepção de que o blog é um formato de publicação online, caracterizado pela configuração cronológica inversa das entradas em que se recorre a conexões, notícias e opiniões, de autoria majoritariamente individual, com um estilo informal e subjetivo.

O *blog* também é conhecido por outras nomenclaturas, de acordo com o tipo de mídia que enfatiza: *Fotolog* – *blog* que permite manipular e editar imagens; *Videoblog* (vlogs ou vogs) – *blog* com uma galeria de vídeos, que podem ser de um ou de vários autores; *Audioblog* – *blog* com coleção de áudio, permitindo diferentes formatos de áudio, entre os quais os mais utilizados são *mp3* e *wav*, que contêm mensagem de viva voz, podendo servir como complemento de uma mensagem escrita com um documento de áudio, uma música, um som associado; *Edublog* – *blog* como interface de docência, aprendizagem e investigação; *Blognovelas* – *blog* como interface para a construção e difusão de obras narrativas de ficção seriada; *Groupblog* – *blog* escrito por dois ou mais autores.

O *blog* pode servir a vários fins. Pode ser o portal da disciplina, a forma de um aluno revelar-se para o mundo, o espaço de divulgação de ações ou projetos específicos do portfólio de professores e de alunos, e até um recurso ou estratégia no acompanhamento e gestão do curso.

O *blog* envolve a publicação e a exposição pessoal na *Internet*. Para Santos (2003), o que antes era restrito ao espaço físico dos diários pessoais em papel é hoje socializado para o mundo inteiro, por meio da Internet, através dos *blogs*. Os autores dos *blogs* podem utilizá-los para editar e atualizar mensagens no formato hipertextual, podendo disponibilizar textos, imagens e sons a qualquer tempo e espaço, além de poderem interagir com outras pessoas, já que o formato *blog* possibilita que outros usuários possam intervir no conteúdo veiculado pelo autor do *blog*, que se pluraliza, compondo, assim, uma comunidade virtual.

4.2 Curso 2: Mídias na Educação Superior

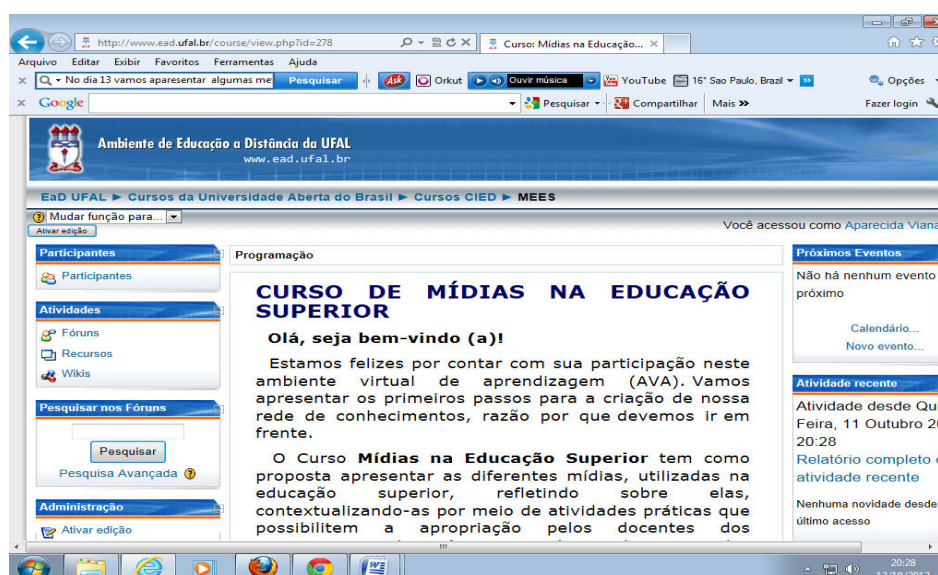
Dando prosseguimento à proposta de formação, as Pró-Reitorias de Gestão de Pessoas e de Graduação convocou a coordenação da CIED, naquela oportunidade, para criar um curso que pudesse trabalhar com as mídias na educação superior. A exposição inicial pelos gestores da necessidade de oferecer um curso que tratasse das TIC se deu pela demanda de reivindicações dos alunos dos cursos de graduação e dos resultados da formação de professores em cursos anteriormente oferecidos. O curso foi organizado por uma equipe de quatro professores formadores, todos pertencentes ao quadro de docentes da universidade

pesquisada, com formação na área de Tecnologia na Educação, responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação do curso.

4.2.1 Proposta do plano de trabalho

O plano de trabalho tinha como ementário a seguinte proposição: estudo das diferentes abordagens e procedimentos para a utilização das mídias na educação superior; construção da cartografia cognitiva; emprego de mapas do conhecimento para pesquisa e produção científica; aprendizagem significativa e articulação teórica e prática para o uso das mídias na aprendizagem na sala de aula presencial ou online.

Figura 11 - Curso 2: Mídias na Educação Superior



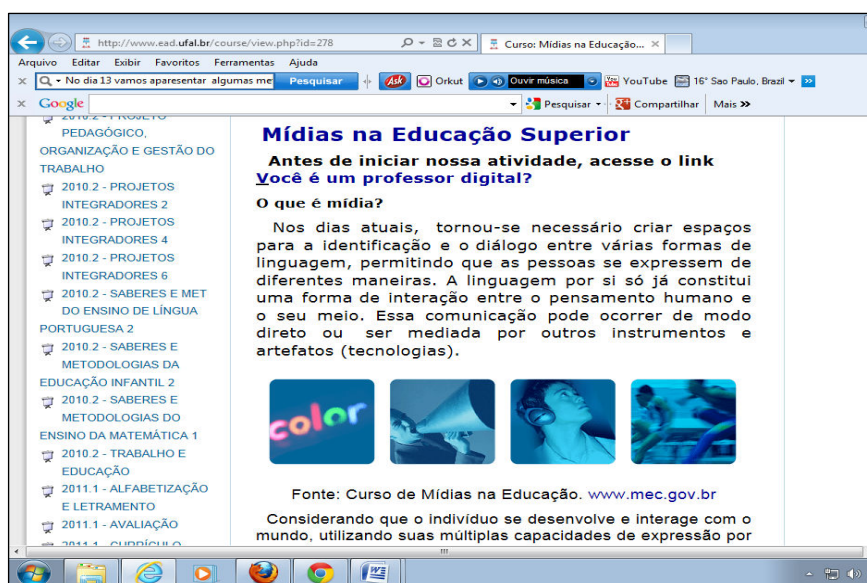
Fonte: EAD/CIED/UFAL (2009)

O planejamento da proposta de trabalho deveria acontecer em várias etapas: edição do material didático; realização da pesquisa; testagem das mídias escolhidas; troca de informações com os colegas participantes do curso por meio das interfaces dos fóruns educativos; e apoio didático-tecnológico da equipe de formadores e mediadores na postagem dos dados na plataforma moodle.

4.2.2 Objetivos do curso

O objetivo geral do curso é analisar e explorar as possibilidades que o uso adequado das mídias pode trazer para o atendimento das novas demandas dos processos de ensino-aprendizagem em situações educacionais, tanto presenciais quanto online.

Figura 12 - Módulo I: Orientações iniciais do curso Mídias na Educação Superior



Fonte: EAD/CIED/UFAL (2009)

Durante a realização do Módulo I, foram disponibilizadas as orientações iniciais, fazendo uma sondagem com os professores participantes a fim de nós, os professores formadores, obtermos informações em relação aos seguintes itens: quais as mídias que eles conheciam e utilizavam em suas práticas docentes; quais as mídias estavam sendo utilizadas no atual contexto social; a implementação do diálogo entre as várias linguagens em sala de aula; e as diferentes formas de expressão e o emprego da linguagem – que, por si só, não constitui uma forma de interação entre o pensamento humano e o seu meio, considerando que essa comunicação pode ocorrer de modo direto ou ser mediada por outros instrumentos e artefatos (TIC).

4.2.3 Conteúdos selecionados

A seleção dos conteúdos foi feita com o objetivo de que fossem trabalhados em uma perspectiva reflexiva/prática, conforme a seguinte estrutura: *módulo teórico*: conceitos de tecnologia, mídias, hipertexto e hiperídia; evolução do conceito de mídias; arquiteturas pedagógicas para a educação superior com o uso de diferentes mídias (áudio, audiovisual e textos); interfaces de comunicação (*chat*, *email*, fórum, *blog*, *wiki*); autoria vista sob suporte tecnológico; e *módulo prático*: produção de materiais didáticos; uso de rede para busca, registro e troca de informações; uso da plataforma Moodle. O curso propôs uma fundamentação teórica²⁸ que pudesse embasar as discussões e interações durante as atividades de aprendizagem.

4.2.4 Metodologia utilizada

A metodologia apresentada configurou-se em uma concepção na qual o processo está centrado no sujeito autor em uma perspectiva de aprendizagem aberta e colaborativa. Os módulos foram disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem Moodle da instituição lócus da pesquisa, contando com a utilização do áudio como apoio didático no processo de ensino-aprendizagem. Foram utilizadas tanto discussões síncronas quanto assíncronas, e as produções foram postadas no ambiente Moodle. Tinha como atividades de aprendizagem:

²⁸ ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.
 BELISÁRIO, A. **O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas**. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.
 CONSANI, Maciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007. (Coleção Como usar na sala de aula).
 CRUZ, Dulce Márcia. **O professor midiático**: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência. 2001. vii, [220] f., il. Tese (Doutorado) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
 GANDELMAN, Henrique. **De Gutenberg à Internet**: direitos autorais na era digital. 4. ed. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Record, 2001.
 MERCADO, Luís P. As aventuras de Marco Pólo: uma viagem na Rota da Seda. In: _____; VIANA, Maria A. (orgs). **Projetos utilizando Internet**: a metodologia Webquest na prática. Maceió: Marista, 2004. p. 275-279.
 MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learnig, 2007.
 PEÑA, Antonio Ontoria. **Mapas conceituais**: uma técnica para aprender. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
 RAMAL, Andréa C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.
 SILVA, Marco (Org.). **Sala de aula interativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

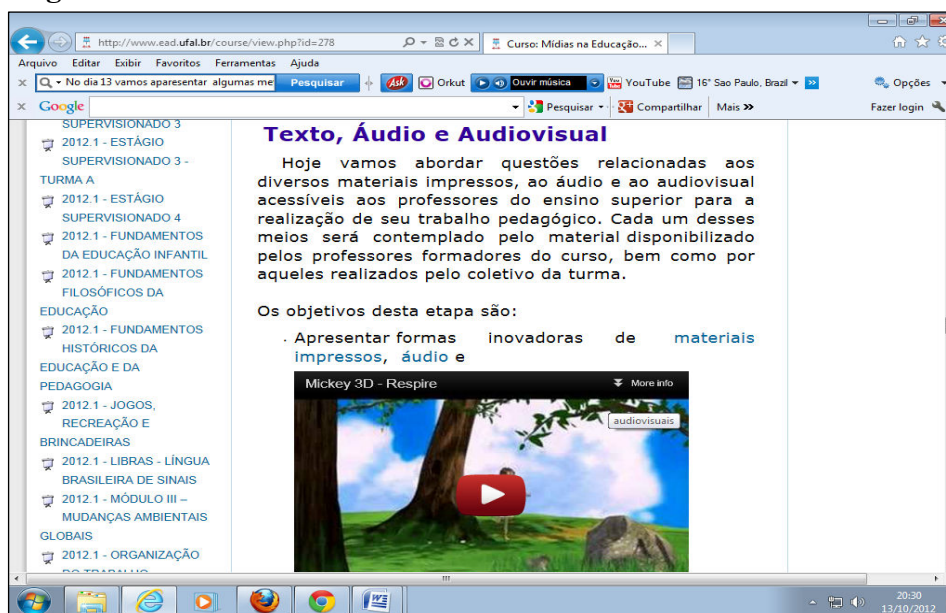
reconhecer os elementos da linguagem audiovisual e selecionar materiais para explorá-los nas aulas; identificar as diferentes interfaces comunicacionais e suas aplicações didáticas; e elaborar uma proposta didático-pedagógica para a área de conhecimento do docente.

4.2.5 Atividades presenciais e online/recursos

O curso “Instrumentos Midiáticos” foi composto de várias atividades interativas, com a utilização das mídias na educação, a fim de que os professores participantes pudessem continuar as discussões individualmente, ou em grupo, sobre os temas iniciados nos encontros presenciais.

O curso foi ministrado durante os períodos de 28 e 29/08/09 e 11 e 12/09/09, com atividades presenciais e a distância, disponíveis na plataforma Moodle, com uma carga horária de 60 horas, promovendo atividades práticas que foram, posteriormente, realizadas na prática docente dos professores participantes.

Figura 13 - Módulo II: Instrumentos Midiáticos



Fonte: EAD/CIED/UFAL (2009)

Foram criados dois fóruns no ambiente virtual do curso: partilhando expectativas; e fórum permanente de dúvidas. Essas interfaces deram oportunidade aos participantes partilharem com seus pares as suas dúvidas e expectativas quanto ao curso.

As professoras responsáveis pela formação obtinham informações avaliativas durante o curso por meio das avaliações realizadas pelos participantes nos *blogs* disponíveis no ambiente do curso, sobre suas considerações e sugestões pessoais para cada módulo, bem como dando oportunidade às formadoras de reverem a proposta de trabalho do encontro seguinte.

No dia em que foi iniciado o Módulo II, o tema em discussão, no encontro presencial, foi sobre texto áudio e audiovisual. As formadoras responsáveis pelo curso propuseram uma abordagem sobre as questões relacionadas aos diversos materiais - impressos, áudio e audiovisual - acessíveis aos professores do ensino superior para a realização de seu trabalho pedagógico. Cada um desses meios seria contemplado pelo material disponibilizado no curso na plataforma Moodle.

Essa atividade foi dividida em etapas para a sua realização. A primeira delas consistia em que cada grupo apresentasse formas inovadoras de materiais impressos e em áudio nas atividades educacionais; discutisse com seus pares sua utilização pedagógica; analisasse a influência dos textos e audiovisuais na aprendizagem e na prática docente; e apresentasse o *software audacity* e sua utilização.

Os participantes deveriam assistir a um vídeo, contendo um exemplo de *Podcast*, e ler um artigo, disponibilizado no ambiente do curso, sobre audioaula, intitulado “Para além da missão sonora: as interações no Podcasting”²⁹.

As professoras formadoras fizeram suas intervenções e recomendações para que as atividades fossem aplicadas na parte prática a fim de que cada grupo pensasse em incluir as mídias citadas no planejamento das disciplinas que ministraria no primeiro semestre de 2009. Como parte do processo de intervenções, as seguintes questões foram feitas pelos formadores para os professores iniciantes: é possível trabalhar com as mídias, como textos, áudios e audiovisuais, de forma inovadora, no Ensino Superior? Para quais conteúdos? De que maneira?

Foram propostas as seguintes atividades no ambiente virtual: participe da **atividade prática**, em um grupo de professores que seja da mesma área, ou

²⁹ *Podcasting* é um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na *Internet*. Como os *podcasts* são normalmente vinculados a um *blog*, a interação dialogal pode ocorrer entre todos os participantes do processo, borrando a tradicional separação entre produção e recepção no contexto massivo. Além de detalhar as condições de produção e recepção de *podcasts*, o artigo “Para além da missão sonora: as interações no Podcasting” busca refletir sobre o processo de mediação entre *podcasting* e radiodifusão e o potencial desse novo meio enquanto micromídia.

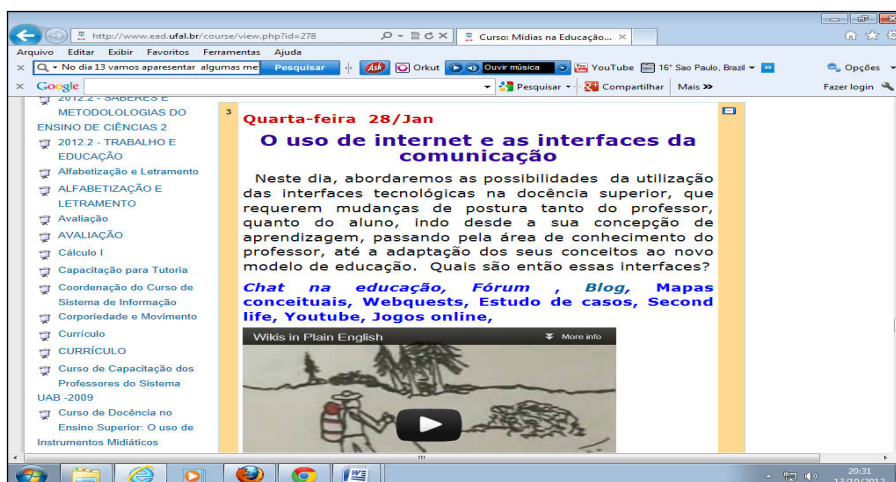
individualmente. Em seguida, escolha um conteúdo a ser ministrado em sua disciplina. Realize uma das tarefas abaixo:

1. Pesquise na Web sobre o conteúdo de sua aula. Lembre-se de que há um bom site que lhe ajudará nesta busca: <http://www.youtube.com>. Uma vez selecionados os vídeos, planeje como explorá-los didaticamente - *Atividade Audiovisual*;
2. Trabalhando com impressos. Quais textos poderão ser selecionados para atender ao conteúdo da sua disciplina? Dica: que tal pensar na proposição de um jornal didático, ou jornal impresso, ou uma revista científica? *Atividade Material Impresso*;
3. Como trabalhar com o áudio em sua disciplina? Imagine seus alunos com deficiência visual. Faça uma proposta para atender a esse público. Tal atitude será uma inovação para os demais alunos. *Atividade Áudio*.

Como exemplo para ilustrar o que havia sido pedido na atividade, as professoras formadoras apresentaram uma proposta de realização da atividade online, cujo enunciado dizia: “Durante a produção de sua atividade, interaja com seus pares, tirando dúvidas, sugerindo e colaborando entre si. Utilize o ‘Fórum Partilhando Propostas Pedagógicas’, conforme a atividade escolhida e, ao concluir, anexe o arquivo no mesmo fórum.”

Como segunda etapa, houve um encontro presencial. Nele, a atividade delineava a construção do desenho de conteúdos e de atividades que cada grupo de professores já vinha articulando entre teoria e prática. O objetivo era trabalhar a docência e o uso das mídias na aprendizagem em sala de aula presencial ou online.

Figura 14 - Módulo III: O uso da internet e as interfaces da comunicação



Fonte: EAD/CIED/UFAL (2009)

Como terceira etapa houve um último encontro, cujo tema foi “O uso da internet e as interfaces da comunicação”. Nele, foram abordadas as possibilidades da utilização das interfaces tecnológicas na docência superior, que requerem mudanças de postura tanto do professor quanto do aluno, indo desde a sua concepção de aprendizagem, passando pela área de conhecimento do professor, até a adaptação dos seus conceitos ao novo modelo de educação. Algumas questões foram norteadoras para a realização desse encontro, sendo uma delas: quais são as interfaces utilizadas no meio educacional como apoio didático? As respostas dadas pelos professores iniciantes não atenderam, inicialmente, às expectativas. Entretanto, com a exploração de novos recursos didáticos com o uso das interfaces de comunicação e informação, houve mudança nos resultados por eles apresentados. Algumas dessas possibilidades de interfaces foram: *chat* na educação, fórum, *blog*, uso de mapas conceituais, *webquests*, estudo de caso, *second life*, *youtube*, jogos *online*, diário virtual, portfólio, webfólio, história de vida e história interativa.

O objetivo dessa atividade de aprendizagem proposta na utilização das interfaces era conhecer e explorar as possibilidades didático-pedagógicas das interfaces de pesquisa, comunicação e socialização mediante a análise de algumas delas em uma perspectiva educacional.

Dando continuidade às reflexões nos encontros presenciais, foram disponibilizadas, na plataforma Moodle, as orientações para a realização das atividades a serem aplicadas na prática: “Explore o *Software CmapTools*, conhecendo suas potencialidades; construa um mapa conceitual (em dupla), usando o *CmapTools*, a partir de um texto de sua área de conhecimento, socializando sua produção no “Fórum mapas conceituais”. Após fazer a leitura prévia do texto “Mapas conceituais em projetos e atividades pedagógicas”³⁰, da pesquisadora Alexandra Okada³¹, descreva como podemos

³⁰ O texto “Mapas conceituais em projetos e atividades pedagógicas” tem como intenção discutir sobre a utilização de mapas conceituais em projetos educacionais e atividades pedagógicas. Para isso, parte da fundamentação teórica com base na teoria cognitiva de aprendizagem de Ausubel e Novak - década de 80. Nessa abordagem, é destacada a importância da Aprendizagem significativa - processo decorrente da articulação entre aquilo que é novo e desconhecido a ser aprendido e as experiências e conhecimentos prévios já adquiridos pelos alunos.

³¹ Alexandra Okada é pesquisadora e membro da *Open University Knowledge Media Institute*. Mestre e Doutora em Educação pela PUC-SP, atua em diversos projetos educacionais com o uso de mapas na aprendizagem e investigação acadêmica. É coordenadora e professora do curso de extensão online “Uso de software na pesquisa qualitativa”, da PUC-SP. Foi professora do curso de pós-graduação “Informática Aplicada à Educação”, da Universidade Mackenzie.

utilizar um mapa conceitual e qual a sua finalidade na sala de aula e no trabalho com projetos. Participe do *chat* sobre mapas conceituais.

Outra atividade proposta foi sobre a aprendizagem baseada em casos. Os casos utilizados servem como contextos realísticos que definem o espaço para a identificação de problemas, mediante a busca de soluções, obtendo, com isso, uma aprendizagem significativa. Ao fazer uso de casos, os alunos trabalham colaborativamente para que possam identificar assuntos e formular perguntas de seu interesse visando à investigação científica. Desenvolvem estratégias investigativas, razoáveis e relevantes para as suas perguntas, coletam dados e informações para fornecer sustentação para as suas conclusões e exercitam-se para que possam persuadir os outros sobre os seus achados. A questão norteadora da atividade, lançada pelas professoras formadoras aos participantes foi: segundo sua opinião, qual seria o papel do professor na utilização da abordagem de casos em sala de aula?

Outro aspecto relevante no ensino baseado em casos refere-se ao papel do professor/mediador, que desempenha um papel mais de facilitador e coordenador da aprendizagem durante a discussão do caso. Trata-se de uma metodologia de ensino participativa, voltada para o envolvimento dos integrantes do processo de ensino/aprendizagem. Estimula o aluno a “viver” uma situação real, tornando essa “vivência” parte fundamental do processo de construção do aprendizado.

As estruturas do uso de casos podem ser: o caso tradicional, desenvolvido pela Universidade de Harvard, que apresenta uma situação ainda sem solução, um dilema para que o aluno resolva em sala de aula. Desafia os alunos a tomarem uma decisão; e o caso de sucesso, que apresenta uma situação para a qual já se chegou a uma solução bem sucedida, através de um conjunto de ações. É usado para que os alunos conheçam e avaliem o processo de tomada de decisão de executivos e organizações.

O uso de objetos virtuais utiliza estratégias de ensino e aprendizagem. Os cenários baseados em casos ou o aprendizado baseado na resolução de problemas têm sido, cada vez mais, empregados, baseando-se em perspectivas teóricas que legitimam a importância da aprendizagem contextualizada.

Para finalizar o curso, a proposta de avaliação baseava-se no caráter flexível e aberto desse programa, tendo essa proposta de trabalho a pretensão de estimular o desenvolvimento de novas estratégias didático-pedagógicas com o uso das diferentes mídias. Nesse sentido, a

avaliação das produções buscava identificar os processos de construção e (re)construção dos materiais, os quais deveriam ser compartilhados a partir da constituição de comunidades de prática *online*, ao longo da formação. Foram reservadas duas semanas para a produção das propostas pelos professores iniciantes, tendo como sequência as seguintes etapas: elaboração do plano de ensino e ou projeto de extensão; edição do material utilizado; realização de pesquisa; testagem das mídias escolhidas; troca de informações com os colegas participantes do curso; e apoio didático-tecnológico da equipe de professores e mediadores. Por último, a aplicação prática das mídias na educação superior, por meio da atividade final, sugeria aos participantes que elaborassem suas propostas de trabalho como produções para serem aplicadas em suas práticas pedagógicas durante o semestre letivo.

Os objetivos do curso foram alcançados a partir da apresentação e socialização no ambiente Moodle das 63 propostas elaboradas pelos professores participantes, individualmente ou em grupo, contemplando todas as áreas do conhecimento. As formadoras realizaram interações com os participantes, comentando e recomendando as alterações necessárias. Essa proposta de trabalho seria aplicada no semestre letivo que acabara de ser iniciado.

É oportuno citar, aqui, Leite e Ramos (2007, p. 29) quando afirmam: “Os professores, para além do conhecimento da matéria a ensinar, possuem um corpo de conhecimento profissional que potencia uma formação de qualidade dos alunos com quem trabalham e melhores oportunidades de aprendizagem.”. Assim, as autoras salientam que, dentre esse corpo de conhecimento, o destaque volta-se para os aspectos que têm sido designados por conhecimentos pedagógicos.

Os professores sujeitos interlocutores desta pesquisa participaram dos dois cursos oferecidos pela UFAL, cumprindo as atividades e a carga horária, assim como apresentando 5 propostas de trabalho, a serem analisadas no próximo capítulo. Nós, professoras formadoras, tivemos oportunidade de acompanhar o desenvolvimento na prática das propostas e ainda realizamos o registro das opiniões dos alunos sujeitos interlocutores em suas análises e reflexões sobre as implicações na prática em sala de aula do uso das mídias e das metodologias ativas.

Ao término dos dois cursos, a Pró-Reitoria, responsável pela criação, organização e acompanhamento dos cursos de formação dos professores iniciantes no ensino superior, mesmo não fazendo parte dos sujeitos da pesquisa, foi indagada por esta pesquisadora com as

seguintes questões: por que os gestores selecionaram esse modelo de formação para os docentes recém-contratados? Como os gestores da Pró-Reitoria avaliam esse processo? Qual o processo de capacitação e de acompanhamento das atividades dos professores após a formação? Durante a formação, os professores responderam a avaliação sobre o curso de formação ministrado na modalidade presencial e a distância? A implantação das atividades a distância provocou impacto significativo na prática pedagógica do professor? Estas questões foram respondidas pela ex-Pró-Reitora de Graduação da gestão em que ocorreram os cursos.

Uma das políticas adotadas para os cursos de graduação da UFAL foi a utilização de ambientes virtuais para o desenvolvimento de pelo menos 20% dos conteúdos curriculares em cursos presenciais. A PROGRAD percebeu que poderia, através da formação em EAD, discutir também questões da prática docente como relação ensino e aprendizagem, avaliação, planejamento educacional, entre outras dimensões pedagógicas, potencializando a utilização do ambiente virtual como metodologia para discussão de temas de interesse dos docentes, além de sua utilização dentro dos conteúdos específicos de cada disciplina ou área de conhecimento. Por outro lado, os professores iniciantes estariam conhecendo, na prática, os princípios e políticas em nível de graduação utilizadas pela UFAL, fazendo com que houvesse, desde o início, uma integração com a cultura organizacional da universidade à qual eles estavam se vinculando. (Pró-Reitora de Graduação-MGT, período de 2003 a 2009)

Dando prosseguimento, a questão seguinte tratou de saber como os professores que participaram da formação continuada avaliaram esse processo de formação.

Pelos questionários de avaliação aplicados pela PROGEP, percebemos que os docentes avaliam como positivo o processo, principalmente como forma de integração e troca de experiência entre pares, além de possibilitar a construção de projetos interdisciplinares entre os vários conteúdos curriculares. Por outro lado, fazem ressalvas com relação à rede de internet da UFAL, que dificultava o pleno desenvolvimento do ambiente virtual. (Pró-Reitora de Graduação-MGT, período de 2003 a 2009).

Ao ser questionada se, durante a formação, os professores responderam alguma avaliação sobre o curso de formação ministrado nas modalidades presencial e a distância, sua resposta foi afirmativa: “Houve a aplicação de questionários de avaliação sobre o curso.”. No tocante à questão sobre qual processo de capacitação e de acompanhamento das atividades dos professores após a formação, a Pró-Reitora respondeu: “Houve um acompanhamento através da plataforma dos projetos em andamento e nos encontros presenciais em cada etapa do projeto em desenvolvimento.”.

Com a permissão dos responsáveis pelo setor de formação da PROGEP, esta pesquisadora teve acesso aos resultados nas fichas de avaliação³² em que os professores puderam opinar sobre os cursos e o desempenho didático dos professores formadores, sendo possível registrar os resultados dos dois cursos, objeto deste estudo, em que a Pró-Reitora de Graduação citou no parágrafo anterior.

O curso 1, “Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem”, em seu último dia, aplicou um instrumento de avaliação do curso. Os responsáveis pela organização da Pró-Reitoria de gestão de pessoas distribuíram um formulário para que os professores em formação pudessem fazer a avaliação referente aos conteúdos do curso, sua participação, carga horária, espaço físico em que ocorreu o curso, e se os objetivos dos participantes foram alcançados. Não foi solicitado que o professor participante assinasse a avaliação, dando-lhe, assim, maior liberdade e fidelidade de expressão.

Nos Quadros 8 e 9, podem ser visualizados os resultados quantitativos da avaliação feita pelos professores quando tratam do curso “Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem”. Os aspectos apontados abordam a avaliação do curso e a avaliação do desempenho didático dos professores formadores e a sua contribuição para a formação dos professores iniciantes na docência superior.

Quadro 1 - Avaliação do curso 1: Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem

FATORES/CONCEITOS	ÓTIMO	BOM	REGULAR	PÉSSIMO
Conteúdo do módulo	30	10	2	-
Sua participação	15	23	4	-
Carga horária	12	22	8	-
Ambiente físico	17	19	5	1
Alcance dos objetivos	23	18	1	-

Fonte: PROGEP/UFAL

Em conformidade com os resultados das respostas dos professores participantes do curso “Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem”, constantes das fichas avaliativas, dos 90 professores em formação que participaram do curso, 42 preencheram o

³² As fichas de avaliação fazem parte do acervo do setor de formação continuada da PROGEP/UFAL.

questionário de avaliação. Desses, 30 (71,4%) avaliaram como sendo ótimo para os conteúdos trabalhados no curso, 10 professores avaliaram o curso como bom (23,8%), enquanto apenas 2 (4,8%) assinalaram que os conteúdos foram regulares. Na opinião dos participantes, a organização do conteúdo programático do curso é reconhecida como sendo uma ótima proposta de formação continuada tanto para os professores iniciantes quanto para os professores veteranos.

Quanto à auto-avaliação da sua participação no curso, dos 42 participantes respondentes, 15 (35,74%) consideraram como ótima, seguido de 23 (54,76%), que a avaliaram como boa, e 4 (9,5%), que assinalaram a auto-avaliação como regular. No quesito carga horária, 22 (52,4%) a consideraram boa, apesar de reconhecerem que há necessidade de que a carga horária seja aumentada nos próximos cursos, enquanto que 8 (19%) apontaram a carga horária como regular. No item ambiente físico, 17 (40,5%) professores escolheram a opção ótima, enquanto 19 (45,2%) consideram que o ambiente físico escolhido era bom, e apenas 1 (2,4%) dos participantes assinalou como péssima a escolha do espaço para realização do curso. No que se refere ao alcance dos objetivos, 23 (54,8%) dos participantes consideram que atingiram seus objetivos, seguidos de 18 (42,9%), que escolheram a opção boa para a avaliação dos objetivos por eles alcançados.

O Quadro 9, abaixo, expõe os resultados do item relacionado a como os professores formadores foram avaliados pelos professores iniciantes em formação:

Quadro 2 - Avaliação dos professores formadores pelos professores em formação

FATORES/CONCEITOS	ÓTIMO	BOM	REGULAR	PÉSSIMO
Domínio do assunto	37	5	-	-
Clareza e objetividade nas explicações	36	6	-	-
Relacionamento com a turma	35	7	-	-
Pontualidade	36	6	-	-
Metodologia	35	7	-	-

Fonte: PROGEP/UFAL

Os dados revelam, por meio do Quadro 3, que 37 (88,1%) dos professores em formação evidenciaram e avaliaram que os professores formadores responsáveis pela condução do curso tiveram domínio do assunto, seguidos de 5 (11,9%), que assinalaram bom.

Na questão clareza e objetividade nas explicações, 36 (85,7%) consideraram que os professores utilizaram uma linguagem clara e objetiva de forma excelente, enquanto que 6 (14,3%) avaliaram-na como boa. 35 (83,3%) dos professores em formação indicaram que o relacionamento com a turma foi considerado ótimo, contra 7 (16,7%), que o consideraram bom. Outro aspecto avaliado como positivo foi a pontualidade dos formadores, iniciando sempre no horário programado. Para essa questão, 36 (85,7%) dos respondentes consideraram a pontualidade dos professores como ótima, contra 6 (14,3%), que a avaliaram como boa. Quanto à metodologia utilizada no desenvolvimento das atividades, 35 (83,3%) consideraram como ótimos os procedimentos didáticos aplicados nas atividades individuais e em grupo, contra 7 (16,7%), que a assinalaram como boa.

No formulário avaliativo, foi disponibilizado um espaço para que os professores participantes fizessem comentários e sugestões. A seguir, apresento os resultados desses comentários:

- [...] *sugestão de aumento de carga horária, “muito conteúdo e pouco tempo”;*
- [...] *aprendi a repensar conceitos de ensinar e aprender;*
- [...] *sugestão de aumento de carga horária e tempo integral (dois dias);*
- [...] *que a formação permanente continue acontecendo;*
- [...] *gostei do curso, foi maravilhoso, aprendi, revi e refleti;*
- [...] *o curso foi excelente, estimulou-nos a mudar, desequilibrou-nos, desafiou-nos, muito válido, poderia ter sido mais extenso;*
- [...] *estou desequilibrada e isso é muito bom.*
- [...] *fiquei encantada com este curso, o conteúdo abordado foi maravilhoso para uma professora como eu que não sou da área de educação e sim, da saúde, contribuiu bastante para minha formação;*
- [...] *a área da saúde foi contemplada, adquirindo conhecimento pedagógico;*
- [...] *é fundamental que a universidade possibilite estes encontros de capacitação visando a o aperfeiçoamento da prática docente;*
- [...] *o conteúdo do curso me despertou para a complexidade da prática pedagógica, mas também para sua riqueza, as trocas de experiências com os colegas professores esperam que atividades como essas se repitam. O tamanho da turma (45) participante às vezes dificultava a realização das atividades;*
- [...] *considereei muito produtivo e enriquecedores os momentos oportunizados, principalmente pela troca de experiências, contato com docentes de outras áreas, a condução das professoras formadoras incentivou a participação de todos;*
- [...] *consultar os participantes sobre o planejamento do curso;*
- [...] *professoras formadoras excelentes na condução dos conteúdos e no relacionamento com os professores (alunos);*
- [...] *a questão importante a ser considerada é que se torne difícil propor inclusão de mídias na educação superior quando a universidade não oferece estrutura mínima para aplicá-las.*

Portanto a proposta torna-se vazia, utópica. A questão de revisão da metodologia para o ensino superior deveria trabalhar com estudo de casos;

[...] foi esclarecedor e gratificante, pois descobri que minha prática empírica de ensino tem nome que é a esperada como atitude de um professor. Sugiro novos encontros com trocas de experiências;

[...] desejo que essa capacitação tenha continuidade para que os professores participantes possam discutir e trocar ideias, experiências e fortalecimento e interdisciplinaridade na UFAL;

[...] instigante, inesperado, desestruturador, reflexivo. Possibilitou para mim repensar o meu “eu” professor. Espero ser agente contínuo a partir desse momento único e solicitar o aprendizado dos meus alunos;

[...] excelente o curso. Seria importante continuar com estes espaços na UFAL;

[...] sugestão que os docentes mais antigos participem; (8 professores sugeriram essa questão)

[...] enfatizar mais o debate e a reflexão;

[...] sugestão de novos cursos / oficinas a fim de discutir a metodologia que aplicamos em sala de aula sobre nossa prática pedagógica;

[...] novas sugestões relacionadas às práticas didático-pedagógicas;

[...] oferecer oportunidades para que esses professores participantes desses cursos pudessem expor nossas experiências pós-curso.

As questões referentes aos aspectos apontados pelos professores explicitaram que os docentes iniciantes na docência superior consideraram (com algumas exceções) o curso de formação pedagógica, denominado “Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem”, como uma iniciativa positiva da universidade, preocupada em preparar seus professores para uma melhor atuação na sua prática pedagógica e, também, instrumentalizando-os no fazer docente quanto à orientação didático-pedagógica do uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. Esses comentários contemplavam os professores bacharéis recém-concursados que se contagiavam com as novas possibilidades e as reflexões sobre as teorias de aprendizagem apontadas pelos professores formadores. Algumas afirmações dos professores apontavam que esse tipo de curso deveria também ser oferecido aos professores veteranos. Essas questões levantadas pelos professores podem ser mais bem compreendidas na seguinte afirmação:

A formação contínua e continuada é, ao mesmo tempo, um direito e dever, tanto para as IES quanto para os docentes e, nos dias atuais, a formação para o exercício profissional exige transformação permanente e essencial, tornando imperiosa a construção de novos paradigmas de formação e do papel da universidade, de modo que ela possa assumir uma postura proativa, alargando, aprofundando e atualizando os campos de saberes e de seus modos de produção. (DIAS, 2010, p. 94).

A autora deixa explícito que a ação docente deve ser trabalhada no coletivo e compartilhada com todos os segmentos, no sentido de buscar soluções, promovendo uma formação docente que pretenda continuar a desenvolver práticas colaborativas, pois o professor precisa de muita ajuda para desenvolver um trabalho, ao mesmo tempo em que deve resgatar e potencializar sua identidade docente na perspectiva de seu desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, os comentários apontados pelos professores participantes e as contribuições de Dias (2010, p. 21) apontam para a compreensão de que “[...] o desenvolvimento profissional docente implica a possibilidade de articulação da teoria com a prática (formação), a reflexão sobre os objetivos educacionais e suas finalidades, e a democratização do ensino e da educação (o que inclui valores e atitudes)”.

Esse desenvolvimento profissional docente está referendado nessa formação continuada para professores iniciantes na docência superior, bem como no exercício profissional mediado por teorias e práticas, saberes e competências inerentes ao fazer pedagógico. O desenvolvimento profissional implica, também, no desenvolvimento pessoal (PIMENTA, 1993; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1995; CUNHA, 1999; SCHÖN, 2000; VEIGA, 2005). Por isso, deve ser entendido como um todo que integra os domínios de conhecimentos, o domínio de conhecimento sobre o ensino, as atitudes em face do ato educativo, o papel do professor e do aluno, suas relações pessoais, os saberes e as competências envolvidos no ato pedagógico e no processo reflexivo sobre as práticas do professor.

Ao término do curso 2, “Mídias na Educação Superior”, os responsáveis pela organização da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas distribuíram um formulário para que os professores participantes pudessem fazer a avaliação referente aos conteúdos do curso, sua participação, carga horária, espaço físico em que ocorreu o curso, e se os objetivos dos participantes foram alcançados. Não sendo solicitada a assinatura na avaliação, abriu-se espaço para uma maior liberdade e fidelidade de expressão. Dos 30 participantes, apenas 17 devolveram a ficha avaliativa. A seguir, os Quadros 10 e 11 contêm os dados do curso 2, “Mídias na Educação Superior”, e a avaliação dos professores formadores feitas pelos professores em formação que participaram do curso.

Quadro 3 - Avaliação do curso 2: Mídias na Educação Superior

FATORES/CONCEITOS	ÓTIMO	BOM	REGULAR	PÉSSIMO
Conteúdo do módulo	10	7	-	-
Sua participação	5	5	7	-
Carga horária	2	8	7	-
Ambiente físico	6	8	3	-
Alcance dos objetivos	5	9	3	-

Fonte: PROGEP/UFAL

Em consonância com os resultados das respostas registradas pelos professores participantes do curso “Mídias na Educação Superior”, 10 professores (58,8%) consideraram ótimo os conteúdos trabalhados no curso. Quanto à sua participação no curso, 7 (41,2%) dos participantes a consideraram regular, 10 (58,8%) escolheram as opções ótimo e bom. Em relação à carga horária, 15 (88,2%) participantes a consideraram boa e regular. No item ambiente físico, 8 (47,1 %) dos participantes o consideram como bom, enquanto que 3 (17,6%) participantes assinalaram como regular a escolha do ambiente para a realização do curso. No que se refere ao alcance dos objetivos, 9 (52,9%) participantes consideram que atingiram seus objetivos, 5 (29,4%) indicaram que todos os objetivos foram alcançados, enquanto 3 (17,6%) ponderaram que os objetivos não foram alcançados em sua plenitude.

No item avaliação dos professores formadores, os resultados podem ser vistos no Quadro 11, em que os professores iniciantes na docência superior tiveram a oportunidade de avaliar o domínio dos assuntos abordados no curso, a clareza e a objetividade nas explicações, o relacionamento com a turma, a pontualidade dos professores formadores ao ministrarem as aulas e a metodologia adotada.

Quadro 4: Avaliação dos professores formadores pelos participantes em formação

FATORES/CONCEITOS	ÓTIMO	BOM	REGULAR	PÉSSIMO
Domínio do assunto	8	9	-	-
Clareza e objetividade nas explicações	8	7	2	-
Relacionamento com a turma	10	5	2	-
Pontualidade	12	5	-	-
Metodologia	8	9	-	-

Fonte: PROGEP/UFAL

As questões em relação à avaliação de desempenho dos professores formadores durante a condução do curso revelam-nos, por meio do Quadro 5, acima, que os 17 (100%) professores em formação evidenciaram, em sua avaliação, que os professores formadores tiveram domínio dos assuntos trabalhados durante o curso; 15 (88,2%) responderam que os professores utilizaram uma linguagem clara e objetiva nas explicações. Quanto ao relacionamento com a turma, foi considerado por 15 (88,2%) como ótimo e bom. Outro aspecto avaliado positivamente foi a pontualidade dos formadores. Em relação à metodologia utilizada no desenvolvimento das atividades, 17 (100%) a consideraram como ótima e boa.

Foi disponibilizado um espaço para que os professores participantes fizessem comentários e sugestões no formulário avaliativo. Os resultados desses comentários foram:

[...] senti dificuldades. Que possam ser oferecidas novas modalidades para abordar outras mídias;

[...] adorei o curso, muito bom. Ampliei meus horizontes, o que aprendi pretendo colocar em prática. O material do curso é excelente;

[...] entendo que é um processo e estou começando, mas me anima muito a perspectiva de ter um grupo de apoio na Universidade que orienta meu crescimento;

[...] maior carga horária para que todas as ferramentas fossem abordadas;

[...] o conteúdo mostrado no curso deveria ser direcionado a cada área de ensino;

[...] o curso deveria acontecer em tempo integral e em apenas dois dias.

Esses resultados demonstram que o curso de mídias oportunizou aos professores iniciantes na docência superior uma sequência sistematizada, assim como noções de aplicabilidade quanto à utilização das diferentes mídias na educação na prática pedagógica da educação superior, promovendo interação no processo de ensino-aprendizagem, buscando uma participação ativa e o interesse e responsabilidade dos professores participantes. No entanto, um fator que merece atenção quanto às respostas dos professores participantes diz respeito ao percentual de mais de 50% dos participantes que não responderam aos questionamentos do questionário, composto por questões relacionadas ao conteúdo do curso, à participação dos envolvidos, à carga horária, ao ambiente onde se realizou o curso e ao alcance dos objetivos. Tal cenário remete à afirmação de Rué em relação à formação, que deve ser entendida da seguinte forma:

A formação como potencial de oportunidades para incrementar o grau de domínio de uma pessoa sobre seu próprio processo de desenvolvimento. E como esse progresso pessoal não se realiza em abstrato, requer um marco de competências delimitado e relevante para orientar melhor a quem forma e aos formandos. (RUÉ, 2007, p. 50).

O autor alerta para a necessidade de haver uma reflexão em relação à política de formação continuada de professores que possa adotar a prática efetiva como ponto de partida para a ampliação de ações formativas que apontem para a dimensão coletiva do trabalho docente a fim de oferecer embasamento pedagógico e didático, tornando-os, assim, mais confiantes em suas ações, até mesmo em momentos de avaliação.

Como parte do processo de avaliação, alguns professores sugeriram que o curso “Mídias na Educação Superior” deveria ser direcionado para cada área de ensino, o que vai de encontro ao processo de tomada de consciência do papel do professor que deve aprender a trabalhar com diferentes áreas do conhecimento. É preciso que o professor reflita, continuamente, sobre as questões “[...] o quê, como, para quê, para quem, a favor de quem”, organizando o ensino com vista à “[...] reconstrução do saber ensinado”. (FREIRE, 1996, p. 29).

Pelo exposto, fica claro que essa perspectiva apontada pelos participantes ratifica o pensamento de Almeida, ao afirmar:

As informações disponíveis e distintas em fontes de representação por meio de múltiplas linguagens incorporam diferentes recursos na integração das mídias, levando os professores que atuam na educação a refletirem sobre a concepção de currículo, de tecnologia e da integração entre esses dois campos na inter-relação com sua prática. A universidade pode desenvolver um trabalho colaborativo em que as relações tendem a se horizontalizar, havendo uma corresponsabilidade de ações que pode indicar uma tentativa de pensar a docência numa abordagem construcionista que viabilize o uso das tecnologias integradas às atividades como elementos de mediação, de interação do aluno com o conhecimento. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 23).

Essas falas demonstram a preocupação do professor em querer continuar aprendendo a utilização dos instrumentos midiáticos e sua aplicabilidade no ensino superior, buscando uma estratégia metodológica que rompa com as tradicionais aulas, promovendo a interação e a participação ativa do professor e dos alunos.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: O QUE SABEM, FAZEM E PENSAM OS PROFESSORES APÓS OS CURSOS DE FORMAÇÃO

O ensino é muito mais que uma profissão, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos.

Paulo Freire (1996)

Neste capítulo, apresento os resultados da pesquisa com o propósito de buscar resposta para a *definição do problema*, quais as contribuições pedagógicas de um programa de formação continuada em serviço oferecido pela UFAL aos professores contratados no período de 2007 a 2010, seguindo-se das cinco propostas de trabalho apresentadas nos planos de ensino dos professores em formação e/ou projetos de extensão. Retorno às categorias de análise elencadas no Capítulo I: a primeira trata das metodologias ativas utilizadas e a aplicação em suas práticas pedagógicas; a segunda refere-se aos instrumentos midiáticos, escolhidos pelos professores nos seus planos de trabalho. E, por fim, a terceira categoria de análise que se refere à aprendizagem dos alunos.

5.1. Propostas de trabalho apresentadas nos planos de ensino e projetos de extensão

Neste estudo, optei por analisar uma amostra das propostas de trabalho apresentadas pelos professores que participaram dos cursos de formação pedagógica, oferecidos pela universidade, no período de 2007 a 2010. Outro aspecto analisado, correlacionado com o que foi apresentado pelos professores em formação, foi a proposta dos cursos de formação pedagógica selecionada para este estudo. Tinha como objetivos refletir sobre: o planejamento de ensino, os projetos de pesquisa e ou de extensão; as metodologias ativas no ensino superior; os instrumentos utilizados nas práticas pedagógicas; e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nos ensinos presencial e semipresencial.

As professoras formadoras responsáveis pelos cursos “Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem” e “Mídias na Educação Superior” trabalharam com atividades presenciais e online sobre as metodologias ativas, os instrumentos midiáticos e as teorias de

aprendizagem. Durante o módulo de planejamento, foi apresentado um modelo de organização de propostas de trabalho como parâmetro para os alunos criarem suas próprias propostas de trabalho a partir de suas respectivas áreas, contextos de trabalho e público-alvo. Nesse modelo, estavam listados os elementos que deveriam compor a proposta, a saber: identificação; cursos a que pertenciam; definição da proposta para projeto de pesquisa, ensino, aula, curso e/ou projeto de extensão. Quanto ao desenvolvimento das atividades, deveriam ser apresentados os seguintes elementos: tema; delimitação do tema; definição do problema; objetivos geral e específicos; justificativa; metodologia: descrever quais as mídias seriam utilizadas; resultados esperados; metodologia de avaliação (como? quando? quem?) e referências utilizadas.

A convivência com os professores universitários indica que muitas outras questões poderiam ser relacionadas. Entretanto, devido à carga horária limitada, que não dava aos professores formadores a oportunidade de adicionar outras atividades nos cursos oferecidos, apenas os citados acima foram trabalhados e analisados nas práticas docentes dos professores selecionados. Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência no ensino superior requer saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas de formação, considerando que extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Recorro, enquanto pesquisadora, aos ensinamentos de Cunha, quando afirma:

A docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se produz como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, se constituem nos alicerces de sua formação. (CUNHA, 2006, p. 28).

Nesse sentido, a fim de compreender e analisar as ações dos professores interlocutores selecionados para este estudo, foi significativo incluir as declarações dos docentes sobre suas experiências. Entretanto, isso não foi feito como uma exposição objetiva de um processo, mas tendo como objetivo que o professor, ao falar sobre o seu trabalho, reflita sobre o mesmo e interprete a sua trajetória. Ela, de certa forma, explica a origem de seu trabalho, os fatos que propiciaram suas experiências, suas incertezas sobre os caminhos

eleitos e até certa surpresa com os resultados alcançados após ter participado dos cursos de formação oferecidos pela universidade.

Nos parágrafos a seguir, haverá possibilidades de conhecer as propostas de trabalho elaboradas pelos professores participantes e a análise dos seus planos de trabalho para apreender como o docente concebe e organiza as aulas com base no planejamento discutido durante a formação. Em sequência, são apresentadas as observações do cenário das aulas. Essas observações são consideradas relevantes para o enfoque que será dado a esse espaço no decorrer das análises da aula. Por meio delas, é possível apreender os fundamentos das práticas vivenciadas na aula - quando busco, na visão da/o professor/a, compreender: quais as metodologias ativas foram adotadas e sua aplicação na prática; quais os instrumentos midiáticos foram utilizados nas aulas; como ocorre a aprendizagem dos alunos nesses espaços, nos quais há inovações com a inclusão dos instrumentos midiáticos; e a relação que se estabelece entre o ensino e a pesquisa nesse espaço. Ao adentrar a sala de aula, analiso-a por meio de categorias específicas que emergiram dos dados e dos diálogos com os professores e os alunos.

Através das coordenações dos cursos de graduação localizo, para análise, os professores interlocutores que tinham sido selecionados a partir de suas propostas de trabalho apresentadas no final dos cursos de formação pedagógica. Foram escolhidas duas áreas de conhecimento, Exatas e Saúde. Na área de Exatas, foram selecionados três cursos: Arquitetura, Engenharia Ambiental e Engenharia Civil, enquanto que, na área da Saúde, foram selecionados três cursos: Enfermagem, Medicina e Nutrição. Essas áreas e respectivos cursos foram escolhidos por se destacarem na ausência de formação pedagógica por parte dos professores em sua formação, envolvendo campos científicos diferentes para tornar o estudo consistente, favorecendo o cruzamento de intersecções caracterizadas e trabalhadas durante os cursos de formação oferecidos pela universidade.

5.1.1 O plano de ensino da disciplina Métodos e Processo de Intervenção de Enfermagem

A proposta 1³³, construída pelo/a professor/a MFV³⁴, da área de Ciências da Saúde, curso de Enfermagem, teve como objetivo inicial ser aplicada na modalidade ensino. O

³³ A proposta 1 refere-se à utilização de mídias como recurso metodológico e avaliativo na disciplina “Métodos e Processos de Intervenção de Enfermagem”.

³⁴ MFV são as iniciais fictícias utilizadas a fim de preservar a imagem do sujeito interlocutor da pesquisa.

desenvolvimento das atividades seguiu o roteiro apresentado durante a formação, tendo o tema o seguinte título: “Utilização de mídias como recurso metodológico e avaliativo na disciplina Métodos e Processos de Intervenção de Enfermagem”³⁵. O tema foi delimitado no sentido de avaliar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina “Métodos e Processo de Intervenção de Enfermagem”³⁶. Na proposta, a definição do problema foi o desinteresse dos alunos pela disciplina. Os objetivos apresentados pelo/a professor/a MFV eram os de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos e suprir algumas deficiências da disciplina através da utilização de instrumentos midiáticos e das metodologias ativas.

A justificativa da proposta estava relacionada a um cenário diante de uma perspectiva de novos valores culturais, vivenciados por essa nova geração, através da mídia e dos recursos tecnológicos proporcionados pela internet, com ênfase no uso de mapas conceituais e pesquisas bibliográficas em sites como BVS, BIREME, SCIELO. Todo esse contexto torna-se um importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e contribui para exercitar a capacidade de análise e síntese e o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. Considerando, ainda, que o perfil do estudante deste século, em sua grande maioria, é formado por hábitos relacionados ao acesso instantâneo à informação através da *internet* e dos recursos nela disponíveis, o uso de instrumentos midiáticos para o curso de Enfermagem proporciona um novo ambiente de aprendizado, além de estimular o interesse do aluno por essa área do conhecimento.

A metodologia constava dos seguintes itens: levantamento bibliográfico de conteúdo teórico-prático ministrado em sala de aula, com a utilização da metodologia expositiva teórica e demonstrações práticas; conteúdo teórico-prático ministrado no laboratório de enfermagem para demonstrações das técnicas de Enfermagem; conteúdo teórico-prático ministrado em

³⁵ A disciplina “Métodos e Processos de Intervenção de Enfermagem I e II” estuda a Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE) como uma aplicação do método científico que pode ser visto como um modelo de organização do cuidado de Enfermagem. Instrumentaliza o aluno a utilizar os recursos da.

³⁶ Semiologia e da Semiotécnica nas fases de levantamento de dados, diagnóstico de enfermagem, planejamento, prescrição, implementação e avaliação das intervenções de Enfermagem nos planos coletivo e individual; resgata os princípios éticos e legais na implementação das intervenções de enfermagem; discute e aplica os princípios da biossegurança no processo de avaliação das condições de saúde e na adoção de medidas de promoção e proteção da saúde. Instrumentaliza o estudante para realizar procedimentos de enfermagem nos níveis básico e intermediário de complexidade da atenção em saúde; estuda a Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE) como uma aplicação do método científico, que pode ser visto como um modelo de organização do cuidado de Enfermagem; instrumentaliza o aluno a utilizar os recursos da Semiologia e da Semiotécnica nas fases de levantamento de dados, diagnóstico de enfermagem, planejamento, prescrição, implementação e avaliação das intervenções de Enfermagem nos planos coletivo e individual; resgata os princípios éticos e legais na implementação das intervenções de enfermagem; e instrumentaliza o estudante para realizar procedimentos de enfermagem nos níveis básico e intermediário de complexidade da atenção em saúde.

laboratório de informática para a utilização de sites de pesquisa bibliográfica, como BVS, BIREME e SCIELO, entre outros; construção de mapas conceituais e portfólios; e atividade prática, acompanhada em Unidades Básicas de Saúde e Hospitalares.

Os resultados esperados constavam do desempenho satisfatório dos alunos em relação à adequação dos conteúdos teóricos às práticas, da melhora na capacidade de interpretação de textos científicos, além da evolução no raciocínio crítico na resolução de problemas apresentados.

A metodologia de avaliação fundamentava-se em: avaliação formativa dos conteúdos teórico-práticos abordados; avaliação dos portfólios individuais, e/ou em dupla, dos alunos; avaliação dos mapas conceituais a partir das tarefas executadas em classe no decorrer do curso; e avaliação das atividades práticas acompanhadas. As referências³⁷ selecionadas para o curso em questão somente contém registros de autores nacionais.

Durante a realização das entrevistas ao/à professor/a MFV, foram feitos vários questionamentos pela pesquisadora ao/à entrevistado/a. Entre eles, destacam-se questionamentos sobre: o planejamento de ensino; os projetos; e quais têm sido as implicações do conhecimento pedagógico na prática docente de MFV no tocante à aplicação das diferentes metodologias em sala de aula e/ou em diferentes ambientes de aprendizagem. Também foi indagado se os/as professores/as respondentes tinham tido influências na aprendizagem dos seus alunos e, ainda, como elaboraram seus planejamentos. As respostas a essas questões aparecem na fala da professora MFV, quando afirma:

[...] no início da minha experiência como docente foi muito difícil, não dava para perceber se meu aluno estava aprendendo. Minha maior preocupação era em transmitir os conteúdos com segurança, por essa razão estudava bastante para poder ministrar minhas aulas. Hoje, depois de dois anos de experiência, sinto-me mais confortável, dando assim para observar que os alunos querem aulas diferentes, com utilização de diferentes metodologias. (Professor/a MFV).

³⁷ As referências apontadas na proposta de trabalho do/a professor/a 1 incluíam os autores: MOREIRA, Marcos Antonio. Mapas Conceituais e aprendizagem significativa - **Cadernos de aplicação**. Disponível em: <<http://www.cmappedagogia.pbwiki.com>>. Acesso em: 30 jan. 2009. VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **REV. Educação e Sociedade** [online], vol. 26, no. 90, p. 291-306. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a13v2690.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2009. ATKINSON; MURRAY. Fundamentos da Enfermagem. Introdução ao Processo de enfermagem. Ed. Guanabara Koogan. CIPE. **Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem**. Versão 1.0 São Paulo. ALGOL, 2007.

Os depoimentos da professora do curso de enfermagem está de acordo com o que defende Masetto:

A universidade é um lugar marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para aprendizagens definidas em seus objetivos educacionais e planejadas para serem conseguidas nas melhores condições possíveis. É um lugar de fazer ciências, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo interferências da complexa realidade exterior. (MASETTO, 1998, p. 14).

Essas características referentes à universidade, marcadas por Masetto, apontam para direcionamentos em relação à formação de profissionais e à prática docente como exigências no seu desempenho no “desenvolvimento na área do conhecimento”, sendo capaz de contrair, organizar e constituir informações na reconstrução de novos conhecimentos, fazendo inferência em circunstâncias com distintos pontos de vista sobre determinado conteúdo e relação entre as diferentes áreas, voltadas para os compromissos sociais.

A proposta apresentada trata da utilização das mídias como recurso metodológico e avaliativo na disciplina “Métodos e Processos de Intervenção de Enfermagem”. O problema que levou a construir essa proposta nasceu do desinteresse dos alunos pela disciplina, pois não estavam participando ativamente. O objetivo é claro: uma metodologia que explana os passos para a realização das atividades de aprendizagem.

A análise do plano não sugere as propostas de uma “pedagogia visível”, com regras e critérios definidos e anunciados prévia e explicitamente. Segundo Bernstein (1990), essa pedagogia sempre enfatiza o desempenho dos alunos que são avaliados conforme o grau de satisfação dos critérios definidos para a avaliação. Entretanto, durante a observação em sala de aula do/a professor/a MFV, por ocasião da construção dos mapas conceituais pelos alunos, diferenças significativas no processo de ensinar, aprender e avaliar surgiam o tempo todo. Isso facilitava a visualização do ato de avaliar, focalizando, apenas, no desempenho dos alunos. Esse processo desvela uma “pedagogia visível” (Bernstein, 1990), cujo foco não está no desempenho observável e avaliável dos alunos, mas na forma como mobiliza procedimentos internos (cognitivos, linguísticos, relacionais, afetivos, motivacionais), consequentemente

criando e recriando suas atividades com a autonomia com que são colocados em contato com as mídias (*CMAPTOOLS*).³⁸

Na mesma direção, Masetto (1994, p. 76) assegura, em relação ao planejamento, que ele é “[...] a organização das ações, buscando alcançar metas e objetivos educacionais bem definidos, a eficiência dos recursos selecionados e o acompanhamento do processo através de uma avaliação continuada”. Para que o planejamento seja considerado eficiente, continua o autor, “[...] é fundamental que todos os elementos estejam articulados com o sentido de parceria e de corresponsabilidade”. Essa participação coletiva na elaboração do planejamento traz consigo maior realismo e objetividade na identificação dos problemas, nas propostas apresentadas e na luta pela consecução das mesmas.

O uso das metodologias ativas na proposta de trabalho

Na análise do plano de ensino da proposta 1, o uso das metodologias ativas, é possível identificar a utilização e a aplicação de duas metodologias ativas no desenvolvimento das atividades no decorrer das suas aulas: mapas conceituais por meio do uso do *software CMAPTOOLS* e a construção portfólio³⁹ pelos alunos como instrumento de avaliação do processo de aprendizagem.

Sente-se falta de uma melhor articulação dos elementos que devem constar em um plano de ensino, como foi observado pelos/as professores/as nas propostas apresentadas pelos/as professores/as do curso de Enfermagem - o que leva a crer que o/a professor/a, especialista em sua área específica, ainda necessita de uma assistência em relação às questões pedagógicas para poder compreender o que deve estar presente no plano de ensino. A metodologia apresentada no plano é sucinta, indicando como procedimento de ensino a utilização de um filme acompanhado de debates. Quanto às aulas práticas, os alunos deveriam apresentá-las por meio da utilização de mapas conceituais.

³⁸ *CMAPTOOLS* - O IHMC *Cmaptools*, como o seu próprio nome sugere, é uma ferramenta para criar, editar, compartilhar, navegar e comentar mapas conceituais, um tipo de organizador gráfico. Esse software, desenvolvido pelo Institute for Human and Machine Cognition, uma instituição de pesquisa sem fins lucrativos associada ao sistema de universidades do estado da Flórida, nos Estados Unidos, é de uso gratuito para instituições educacionais. Sua última versão pode ser baixada de http://cmap.ihmc.us/download/free_client.php.

³⁹ O portfólio, dentro de uma aprendizagem contextualizada, favorece o pensamento complexo, que mostra o que foi aprendido e passa por toda a expressão visual e cognitiva. Um verdadeiro portfólio não é copiado, e cada aluno escolhe o que vai ser colocado e como vai ser apresentado. É um veículo para mostrar como o indivíduo aprende.

Os instrumentos midiáticos utilizados

Os instrumentos midiáticos utilizados na proposta 1, escolhidos pelo/a professor/a em sua proposta de trabalho, são evidentes devido à indicação de uso dos seguintes elementos: o uso de computadores; o acesso à *internet*; um filme para debates sobre o conteúdo em discussão; a criação de mapas conceituais pelos alunos por meio do *software CMAPTOOLS*; e a elaboração de seus portfólios.

Os recursos não estão claros na proposta do/a professor/a, havendo, apenas, a indicação, sem explicações didático-metodológicas, de sua funcionalidade no processo de aprendizagem dos alunos. A utilização de um filme e o uso de mapas conceituais sem posicionamento do que será aplicado, nem do como serão aplicados, deixam a desejar no tocante à evidência do caráter teórico-prático da disciplina. A metodologia de avaliação e os resultados esperados estão desvinculados dos demais elementos do plano, não tendo havido uma escolha eficaz do processo avaliativo proposto em qualquer situação de ensino.

Por outro lado, a bibliografia recomenda dois autores de referência que tratam de mapas conceituais e de portfólio, sendo que o autor que aborda as discussões sobre mapas conceituais tem outras produções publicadas em livros que possibilitam aos alunos maior aprofundamento do tema. Para tratar do tema específico da enfermagem, a professora selecionou apenas um teórico e uma indicação de classificação internacional das práticas de enfermagem. Nesse caso, sente-se falta de uma maior atenção no tocante à seleção de autores da área que possam oferecer subsídios teóricos aos alunos. Não há indicação de trabalhos científicos, como monografias, dissertações e teses.

A primeira aula observada desenvolveu-se em uma sala de aula localizada na faculdade de medicina, mais conhecida como FAMED, que acomodava 23 alunos, a professora, outros profissionais convidados da área da saúde e esta pesquisadora. A sala é constituída de paredes brancas, que imprimiam um aspecto de luminosidade ao local, tinha janelas laterais, com cortinas para escurecer o ambiente durante as projeções, possuía um quadro branco, além de um projetor de multimídia para as projeções do filme que a professora levava para a aula. A professora fez a apresentação da proposta de trabalho e do objetivo das duas aulas seguintes, indicados para: facilitar o processo de aprendizagem dos alunos por meio de debates e da utilização do recurso midiático do filme em DVD; e suprir algumas deficiências do curso através da utilização de materiais diversos e inclusão do *CMAPTOOLS*. Como continuidade, a professora explicou a dinâmica das aulas seguintes, expondo a

metodologia a ser aplicada, com a utilização de um filme que trata de processos de intervenção na enfermagem cujo tema seria alvo de discussão e debate.

As carteiras universitárias, dispostas em filas paralelas, favoreciam a proximidade com o/a professor/a e o diálogo, ao término do filme, que tinha a duração de 9 minutos. As duas aulas transcorreram como tinham sido previstas pelo/a professor/a em seu planejamento. Ao término do filme sobre processos de intervenção na enfermagem, o/a professor/a MFS iniciou o debate sobre o assunto exposto no filme, dando oportunidade para os alunos darem suas opiniões. O debate, sempre conduzido pelo/a professor/a, transcorreu em um clima dinâmico e participativo. Por meio dele, surgiram novas questões e informações advindas dos alunos e dos profissionais convidados da área da saúde. Assim que a aula foi concluída, o/a professor/a orientou os participantes sobre os encaminhamentos para a aula seguinte, que seria no laboratório de informática da faculdade de medicina.

Dando continuidade à aula, os alunos e os profissionais convidados da área da saúde foram convidados a se dirigirem ao laboratório de informática para ter acesso ao *software CMAPTOOLS* a fim de que os alunos dessem início à construção de um mapa conceitual a partir de textos, discussão sobre o filme e conteúdos aplicados nas aulas práticas anteriormente ministradas. O/a professor/a divulgou para os presentes o que pretendia atingir como resultados esperados: maior desenvoltura dos alunos na aplicação dos conteúdos teóricos às práticas; melhora na capacidade de interpretação de textos científicos; e evolução no raciocínio crítico na resolução de problemas apresentados. Para finalizar, o/a professor/a expôs para a sala a metodologia de avaliação, constituída da seguinte forma: avaliação de mapas conceituais a partir das tarefas executadas em classe no decorrer do curso; e elaboração do portfólio individual com as produções pessoais, referentes ao desenvolvimento das atividades ao final do semestre letivo. Por fim, o/a professor/a indicou as fontes de referências e o manual de normas técnicas.

Na segunda aula observada, os alunos foram diretamente para o laboratório de informática. Inicialmente, o/a professor/a fez a exposição do que seria a aula naquele espaço diferenciado, composto por 20 computadores, um projetor de multimídia e um quadro branco com telão para projeção. Para acomodar os alunos, o/a professor/a dividiu a turma em duplas e encaminhou-as para os computadores. Foi iniciada a aula com a exposição do *software CMAPTOOLS* e as possibilidades de representação gráfica que o *software* oferece. O/a professor/a orientou os alunos para a elaboração da atividade de aprendizagem.

A metodologia indicada pelo/a professor/a foi pautada pela articulação teórico-prática, com a indicação de exposição teórica e demonstrações práticas, como foi exposto no filme que expunha um caso da análise de situações problemas, com posicionamento crítico e criativo. A aula prática no laboratório de enfermagem e de informática foi seguida de avaliação da compreensão que os discentes tiveram em princípio da aplicação do *CMAPTOOLS* para a construção de um mapa conceitual que pudesse representar o esquema autoexplicativo do tema em discussão.

Para o/a professor/a MFV,

[...] trabalhar com os alunos em “laboratórios” primeiro, tem que ser um lugar onde o professor e os alunos pensem, consigam ir além do que pensamos para eles, com clareza de onde querem chegar. Segundo, porque a aula deve ser um processo reflexivo constante.

Nessa busca por novas alternativas de espaços para a realização de suas aulas, o/a professor/a reflete e afirma que o uso de tecnologias facilita o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos. Essa ideia implica um diálogo que nunca está pronto, nunca antecede a práxis efetiva, necessitando de sujeitos corpóreos, temporais, plurais em suas singularidades, necessidade esta apontada por Freire da seguinte forma:

As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida, trata-se da realidade social ou do mundo das coisas da natureza – são relações de afrontamentos: a natureza se opõe ao homem; ele se defronta continuamente com ela; as relações do homem com outros homens, com as estruturas sociais são também de choque, na medida em que, continuamente, o homem nas suas relações humanas se sente tentado a reduzir os outros homens à condição de objetos, coisas que são utilizadas para o proveito próprio. (FREIRE, 2001, p. 42).

A dialogicidade nos remete à práxis, à refletividade, à articulação e à confrontação e constituição da autoridade do ser. A dialogicidade está imbricada na constituição da consciência crítica, emancipatória; por conta de os sujeitos buscarem o protagonismo, diálogo e autonomia são inseparáveis.

Durante a aula, no laboratório de informática, foi possível observar a funcionalidade do *CMAPTOOLS*, sua aplicabilidade para situações como esta, limitações das técnicas e da

interpretação dos resultados obtidos no trabalho escrito de pesquisa, com revisão crítica da literatura e diálogos com pesquisadores da área. A realização de pesquisa por parte dos alunos em laboratório de informática para utilização de sites de busca bibliográfica, como BVS, BIREME, SCIELO, entre outros, como também a construção de mapas conceituais e portfólios, constituíram o diferencial para aqueles alunos, como se pode observar em alguns dos depoimentos:

[...] a aula dessa disciplina ultrapassou a ideia de apenas ser o professor e aluno. Ela exigiu muito mais de nós no que se refere ao uso do computador de novos softwares, que acho muito legal. Temos colegas muito inteligentes e que conhecem bem as tecnologias; para esses a aula foi muito produtiva por ter sido dado espaço a acesso a tudo isso. (aluno 1).

[...] uma aula marcante para mim, são as aulas práticas, a professora nos deixa à vontade para pedir explicações e ao mesmo tempo expor o que sabemos. (aluno 2).

Essas opções metodológicas buscam a problematização e a vinculação do conhecimento à realidade, ou seja, uma formação contextualizada pelos alunos e suas experiências. “Os professores estimulam nos alunos o desenvolvimento de capacidades para participar, modificar, intervir na realidade que está posta, na perspectiva da educação emancipação.”. (Cortês, 2006, p. 68). Entretanto, apesar de ter sido visível o impacto positivo que o uso da tecnologia causou no processo de ensino-aprendizagem daqueles alunos, percebe-se uma dissonância entre os conteúdos, os objetivos e a metodologia disponível no plano de trabalho apresentado pelo/a professor/a, uma vez que os conteúdos não sugerem uma articulação com o contexto mais amplo.

A aprendizagem dos alunos

A aprendizagem dos alunos na proposta 1 inicia-se quando analisamos o plano elaborado pelos professores no item resultados esperados, quando está claro que o desejo dos professores autores da proposta está posto no que se refere ao desempenho satisfatório dos seus alunos em relação à adequação dos conteúdos teóricos, às práticas e melhora na capacidade de interpretação de textos científicos, além da evolução no raciocínio crítico na resolução de problemas apresentados.

[...] As professoras nem sempre são pacientes e sensíveis às preocupações dos alunos durante o convívio em sala de aula. Alguns se interessam em

saber como estamos aprendendo, preocupam-se em nos ajudar com novas informações. Preocupa-se sobre a opinião da impressão que pode causar aos estudantes. (aluno 3).

[...] As professoras até tentam trabalhar com diferentes maneiras de expor os conteúdos, apresentam os objetivos expondo sua evolução, provocam parte do tempo em sala discutindo o conteúdo e a compreensão, questionando as nossas ideias. (aluno 4).

[...] A evolução das aulas se baseia em conhecer se foram compreendidos e adquiridos os principais conceitos explicados, especialmente sobre as dificuldades. (aluno 5).

[...] A professora procura incentivar os alunos na administração de suas próprias ideias e suas pesquisas a fim de ampliar novos conhecimentos sobre o assunto em questão. (aluno 6).

No item 8 do seu plano de trabalho em que trata da metodologia de avaliação, os instrumentos por ele/ela utilizados (portfólio e mapas conceituais) para avaliar seus alunos no processo contínuo e formativo dos conteúdos teórico-práticos abordados, e das tarefas em sala de aula no decorrer do semestre letivo, reforçam o que afirmam os alunos em seus depoimentos.

Duas características apontadas por Masetto (1998, p. 14-15) auxiliam na melhor compreensão do cenário apontado pelos alunos do curso de enfermagem: “[...] a característica do desenvolvimento na área do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades como exigências fundamentais no trabalho docente”. Portanto, para uma aprendizagem mais eficaz, é necessário desenvolver um saber onde haja o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, relacionar conhecimentos e informações, organizar, argumentar e aprender a trabalhar em equipe, comunicar-se, fazer registros em seus portfólios, entre outros.

Na contribuição de Behrens (2003), cabe enfatizar que existem docentes que ensinam o que nunca experimentaram e, nesse caso, não se coloca em questão a competência do professor, mas a pertinência da sua proposta apresentada no curso de formação continuada, “Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem”, para trabalhar na modalidade de ensino. Esse fato é compatível com o que a autora apresenta sobre a ausência da formação pedagógica, quando argumenta:

Agrava-se a situação quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica. Sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuam em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolvem na docência. (BEHRENS, 1998, p. 58).

Neste estudo, por exemplo, alguns dos professores falavam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram em relação ao uso dos instrumentos midiáticos.

5.1.2 O plano de ensino da disciplina Propedêutica I e II

A proposta 2⁴⁰, apresentada pelos/as professores/as SD e WJ⁴¹, da área de Ciências da Saúde, cursos de Medicina/Nutrição, teve como propósito inicial ser aplicada na modalidade *ensino*: a aula - o desenvolvimento das atividades seguiu o roteiro apresentado durante a formação, com vistas ao tema “Tomografia múltiplice de coronárias: princípios básicos e indicações”. A delimitação do tema trata da tomografia múltiplice de coronárias, assunto de bastante relevância, por ser um método de imagem inovador, não invasivo, de alta eficácia, rapidez e segurança.

A definição do problema surgiu em virtude de a tomografia múltiplice de coronária ser um exame de imagem relativamente recente no Brasil, havendo muitas pessoas que desconhecem suas reais indicações e benefícios. Além disso, por ser um método de altíssima tecnologia, carrega certa complexidade, o que dificulta a compreensão do mesmo pelos estudantes e pela população leiga. Os objetivos da proposta 2 foram organizados para facilitar a compreensão desse método de imagem tão importante e difundido pelo mundo, respaldados pelos seguintes objetivos específicos: discutir as indicações e aplicações da tomografia múltiplice de coronárias.

A proposta 2 tinha como justificativa tentar minimizar a falta de conhecimento da comunidade médica a respeito das indicações da tomografia múltiplice de coronárias. Acredito que a difusão plena do conhecimento para a população leiga somente é possível se os profissionais formadores de opinião estiverem familiarizados com o método.

A metodologia proposta foi registrada quando propuseram a utilização da mídia audiovisual para demonstrar, de forma prática, as etapas desse exame e, também, auxiliar o

⁴⁰ O tema “Tomografia múltiplice de coronárias: princípios básicos e indicações” faz parte do conteúdo da disciplina Propedêutica I e II. Estuda: a definição e importância da Propedêutica Complementar (Diagnóstico por Imagem, Patologia Clínica); a correlação das indicações, limitações e complicações dos métodos diagnósticos complementares; a definição e a importância da Propedêutica Complementar (Diagnóstico por Imagem, Patologia Clínica, Anatomia Patológica); e a correlação das indicações, limitações e complicações dos métodos diagnósticos complementares.

⁴¹ Iniciais fictícias, utilizadas a fim de preservar a imagem do sujeito interlocutor da pesquisa.

reconhecimento e a interpretação básica das imagens. Posteriormente, houve uma participação interativa dos alunos, realizando a projeção de imagens de coronárias, bem como discutindo casos clínicos. Adicionalmente, foram utilizados material impresso, por meio da formulação de um formulário de perguntas e respostas, a fim de explicar, de forma simplificada, todas as indicações desse exame.

Os professores/as SD e WJ projetaram, como resultados esperados, a assimilação adequada do tema pelo público-alvo. O processo de avaliação da aprendizagem dos alunos estava centrado na sua participação por ocasião da interpretação das imagens e na discussão dos casos clínicos durante a sessão interativa. O referencial⁴² teórico apontado nas propostas dos/as professores/as SD e WJ⁴³ é, em sua maioria, de autores nacionais, havendo apenas uma indicação bibliográfica estrangeira. Outra indicação bibliográfica foi de um vídeo, utilizado em sala de aula, de autoria do professor Moran. Não há indicação de trabalhos científicos como monografia, dissertações e teses, nem tampouco de sites de pesquisa, fato não tão comum, já que, atualmente, são propostas alternativas de pesquisa na *internet*.

Como foi abordado anteriormente, durante as entrevistas realizadas com os/as professores/as, houve um questionamento sobre o planejamento de ensino, os projetos e suas implicações na prática docente, no conhecimento pedagógico da aplicação das diferentes metodologias em sala de aula e em diferentes ambientes de aprendizagem, visando detectar se os/as professores/as têm tido influência na aprendizagem do aluno. Sobre a questão de como elaboram seus planejamentos, os/as professores/as teceram os seguintes comentários:

[...] Aprendi a elaborar os planos de trabalho e de aula mostrando no início para professores mais experientes. (Professor/a SD).

[...] Aprendi a elaborar os planos à base do meu conhecimento, interesses e suposição do que creio que convém aos alunos. Utilizo metodologias que me dão informação acerca de como aprendem os alunos. Fruto de um curso de formação pedagógica de que participei. (Professor/a WJ).

[...] Aprendi em um curso de metodologia, e na vivência do dia a dia. (Professor/a SD).

⁴² As referências apontadas na proposta de trabalho incluíam os autores: MORAN, J M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Grupo de estudos de Ressonância Magnética e Tomografia Cardiovascular (GERT) do Departamento de Cardiologia Clínica da Sociedade Brasileira de Cardiologia. I Diretriz de Ressonância e Tomografia Cardiovascular da Sociedade Brasileira de Cardiologia. *Arq Brasil de Cardiol*. 2006;87(supl III): 1-12. Pinto, IMF *et al*. Ressonância magnética e Tomografia Computadorizada no diagnóstico de Insuficiência coronariana. *Arq Bras de Cardiol Inv*. 2006;14(2):168-177.

⁴³ As professoras SD e WJ possuem formação em Medicina e em Nutrição, respectivamente, pela Universidade Federal de Alagoas, local de atuação profissional atual.

Os depoimentos dos sujeitos interlocutores demonstram o seguinte: uma vez dada a oportunidade de refletir sobre sua preocupação quanto ao ato de planejar; o/a professor/a SD buscou dividir com seus pares mais experientes suas dúvidas e incertezas; quanto à segunda fala, do/da professor/a WJ, baseia-se na elaboração do seu planejamento, em suas convicções e no que observa que é adequado aos seus alunos; e em relação ao/à professor/a WJ, a constatação do ato de planejar está mais fundamentada em cursos que possam oferecer visibilidade da ação na rotina do professor em realizar um planejamento antes de suas ações.

Nas contribuições de Masetto (1998), a docência no nível superior “[...] exige domínio na área pedagógica, por ser um dos pontos mais carentes nos professores universitários, principalmente naqueles que têm sua formação em bacharelados”. Para o autor, quando se trata de profissionalismo na docência, no processo de ensino e aprendizagem:

[...] exige-se que se dominem quatro grandes eixos desse processo: o próprio conceito de processo ensino e aprendizagem; o professor como conceitor e gestor do currículo; a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno; o processo e a teoria e a prática básica da tecnologia educacional. (MASETTO, 1998, p. 20).

Essa experiência de planejamento conjunto, vivenciada pelos sujeitos interlocutores (SD e WJ) dos cursos de Nutrição e Medicina, vem sendo discutida nos cursos de formação continuada de professores para atuação na docência universitária em várias instâncias. É o que salienta Imbernón:

[...] a ideia central deve ser potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores e para que partam das necessidades democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudanças e o trabalho coletivo. (IMBERNÓN, 2010, p. 42)

Nessa mesma direção, compreendo que o processo de ensino e aprendizagem terá como objetivo, na prática pedagógica do docente universitário, a preocupação, o cuidar da aprendizagem do aluno. O professor deve ter clareza do que significa aprender, quais os princípios da aprendizagem no contexto atual, no sentido de que seja dado significado para

seus alunos de forma mais eficaz, selecionando quais as principais teorias que discutem sobre a aprendizagem e quais pressupostos e princípios básicos dão suporte no ensino superior.

Outro aspecto apontado por Masetto (2010, p. 21) diz respeito a “[...] como interagir no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes, quais as possibilidades de aprender a aprender permanentemente”. O autor chama atenção para o fato de que não apenas a interação é relevante no processo de aprendizagem; demanda-se mais do sujeito em formação. O conhecimento apresenta-se, hoje, com uma multiplicidade quase infinita de fontes de sua produção. A multiplicidade e a interdisciplinaridade são chamadas a estarem presentes e colaborarem para o desenvolvimento da sociedade em constante transformação e autocriação, considerando que o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante.

O uso das metodologias ativas nas propostas de trabalho

Na proposta metodológica apresentada no plano de trabalho na proposta 2, é incluída a utilização de recursos midiáticos para demonstrar, de forma prática, as etapas do exame e, também, para auxiliar o reconhecimento e a interpretação básica das imagens. Em sequência, é dada a possibilidade da participação interativa dos alunos, realizando a projeção de imagens de coronárias, bem como discutindo casos clínicos. Foi acrescido o uso de material impresso, por meio da formulação de um formulário de perguntas e respostas, o qual explica, de forma simplificada, todas as indicações desse exame.

O paradigma da complexidade exige a superação da visão linear para se atingir a visão integradora, crítica e reflexiva na utilização de recursos midiáticos na educação. Demanda uma atitude transdisciplinar, que envolve um processo de escolha e engajamento. O contexto evolutivo da prática pedagógica do professor do ensino superior na contemporaneidade evoca a utilização de todos os recursos disponíveis para organizar as interações e as atividades educacionais, investindo na formação de profissionais produtores e leitores que percorrem diversos caminhos e linguagens, ampliando suas concepções de escrita e de leitura, para incorporar as mediações feitas com o uso das tecnologias digitais (TORRES; FORTE; BORTOLOZZI, 2009).

Durante a realização dos cursos de formação continuada para professores iniciantes na docência superior, citado no capítulo anterior, outra preocupação das formadoras foi a de aproximar os professores às metodologias inovadoras, possibilitando-lhes discutir sobre elas, refletir sobre como aplicá-las e ter, com seus pares, momentos de avaliação sobre as novas experiências. De acordo com Behrens (1998), a qualificação pedagógica dos professores universitários leva em consideração alguns pressupostos essenciais nesse processo:

O professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos [...]. O aluno precisa ser pesquisador por excelência, curioso, acadêmico, criativo e reflexivo. Ao buscar inovação, questionar suas ações, ser crítico e criar hábitos da leitura das informações, seja pelos livros, seja por acesso aos meios informatizados. Que ao encontrar a informação, seja capaz de analisá-la, criticá-la, refletir sobre ela e ter competência de elaboração própria com os referenciais pesquisados. (BEHRENS, 1998, p. 66).

Nesse cenário, são apontadas as exigências do mundo moderno e, segundo os autores acima citados, o professor universitário e os alunos precisam alterar, profundamente, o seu papel: o professor, deixando de ser espectador, copiador de receitas, repetidor de informações em que tem alicerçado sua atuação em sala de aula; e os alunos, saindo do comodismo do papel passivo para se tornarem atores do seu processo educativo.

No contexto contemporâneo, a educação vem sofrendo fortemente as influências das constantes transformações advindas da emergência das TIC. Esse cenário instaura outro modo de vida e (re)configura singularidades sociais. Mobiliza paradoxalmente, pois se, por um lado, agrava as desigualdades sociais, por outro mobiliza a imaginação do coletivo, potencializando suas capacidades de sobrevivência, de contestação e de participação na sociedade de forma democrática, bem como ampliando as possibilidades de acesso à informação, ao conhecimento e à educação. Desse modo, pensar a educação nesse contexto remete-nos à necessidade de superar paradigmas tradicionais pela compreensão da diversidade de percepções e de opções metodológicas, na perspectiva de que a construção do conhecimento no coletivo possa gerar parcerias e responsabilidades que proporcionem mudanças nas práticas docentes na universidade.

Os instrumentos midiáticos utilizados

Os instrumentos midiáticos utilizados na proposta 2, quando delimitam o tema para a realização por meio de aulas práticas, definem o problema método de imagem inovador, não invasivo, de alta eficácia, rapidez e segurança. Os objetivos apresentados no plano de ensino enfatizam a dimensão de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos no sentido de compreender e resolver o problema por meio do método de imagem inovadora, discutindo as indicações e aplicações da tomografia múltipla de coronárias.

Em contrapartida, a proposta metodológica reflete a preocupação dos/das docentes em propor atividades que incluam diferentes instrumentos das mídias audiovisuais para demonstrar, de forma prática, as etapas desse exame, além de auxiliar o reconhecimento e a interpretação básica das imagens.

Situações como essa promovem rupturas e reorganizações no processo de aprendizagem dos alunos. Todavia, vale ressaltar que isso não é um processo simples, nem rápido, nem apresenta certezas de resultados. É, portanto, fundamental epistemologicamente, o que requer estratégias e articula a reflexão crítica mobilizadora de práxis complexa. Nessa direção, Morin enfatiza:

[...] é preciso investigar as iniciativas marginais, as iniciativas inovadoras, que rompem com o paradigma vigente e para tal deve-se buscar compreender como se constroem as reorganizações, as inovações nas diferentes áreas do conhecimento e da sociedade, uma vez que para mudar o caminho é preciso construir outro caminho. (MORIN, 2001, p. 211).

As atividades propostas envolvem os alunos de forma interativa, realizando a projeção de imagens de coronárias, bem como discutindo casos clínicos. A utilização do material impresso, por meio da formulação de um formulário de perguntas e respostas, explicaria, de forma simplificada, a necessidade das indicações dos exames. Entretanto, não menciona a realização de pesquisa bibliográfica para aprofundamento e reconhecimento de outras situações semelhantes o que está em discussão. A proposta de avaliação não aparece no plano de ensino elaborado pelos/as professores/as. As questões estabelecem um vínculo com a seguinte proposição, apontada por Veiga:

[...] protagonistas que analisam, problematizam, compreendem a prática pedagógica, produzem e difundem conhecimento. O professor é protagonista porque ele é quem faz a mediação do estudante com os objetos do conhecimento. O estudante também é protagonista porque é considerado como sujeito da aprendizagem e, consequentemente, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento. (VEIGA, 2001, p. 147).

Nessa perspectiva apontada por Veiga, a aula deve caracterizar-se pelas relações entre indivíduos que ensinam, aprendem, pesquisam e avaliam, sendo as práticas em seu interior vinculadas a outros contextos socioculturais, e devem concretizar os objetivos e intencionalidades dos projetos pedagógicos dos cursos e da universidade.

A aprendizagem dos alunos

A aprendizagem dos alunos na proposta 2, no cenário das aulas observadas, teve como principal tema em discussão “a tomografia múltipla de coronárias: princípios básicos e indicações”. As observações (duas aulas de 3 horas cada) aconteceram em uma sala de aula, localizada na Faculdade de Medicina, que acomodava 38 alunos, professores/as e esta pesquisadora. A sala era constituída de um espaço amplo, arejado e iluminado, com possibilidades de interações entre os alunos, mesmo na disposição das carteiras enfileiradas uma atrás da outra. A aula foi iniciada pelos/as professores/as, que se alternavam em suas falas para fazer a exposição do plano de trabalho que continha os conteúdos, os objetivos e a metodologia de trabalho. Em relação a esse último item, um/uma professor/a explicou que seria utilizada a mídia audiovisual para demonstrar, de forma prática, as etapas desse exame e, também, para auxiliar o reconhecimento e a interpretação básica das imagens. Em seguida, seria dada a oportunidade da participação interativa dos alunos, na projeção de imagens de coronárias, e da discussão dos casos clínicos.

Adicionalmente, utilizar-se-ia o material impresso, por meio da formulação de um formulário de perguntas e respostas, o qual explicaria, de forma simplificada, todas as indicações desse exame. Pretendia-se, com essa aula, a assimilação adequada do tema pelo público-alvo. A metodologia de avaliação aconteceria por meio da participação efetiva dos alunos na interpretação das imagens e através da discussão dos casos clínicos durante a sessão interativa. De acordo com Yin, esse comportamento designa um método de abordagem de investigação em ciências sociais simples ou aplicadas.

Consiste na utilização de um ou mais métodos qualitativos de escolha de informação e não segue uma linha rígida de investigação. Caracteriza-se por descrever um evento ou caso de uma forma longitudinal. O caso consiste geralmente no estudo aprofundado de uma unidade individual, tal como: uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, um evento cultural, etc. Quanto ao tipo de casos estudo, estes podem ser exploratórios, descritivos, ou explanatórios. (YIN, 1993, p. 14).

A aprendizagem dos alunos era proporcionada pela metodologia proposta, pautada pela articulação teórico-prática, com indicação de estudos de caso⁴⁴. Quando se fala nessa técnica como tentativa de reprodução da realidade para o ensino, pretende-se que o aluno descubra pela sua maneira de ver, sentir, entender e interpretar, fazendo com que os conhecimentos adquiridos sejam os do próprio aluno que se identifica, claramente, com a construção desse mesmo saber. Significa uma evolução nas relações entre docente e alunos, sendo que deixa de haver uma relação “clássica” entre quem sabe e quem aprende. A crença de base no presente método é que a tarefa só se consegue ensinar pela vivência e experiência.

De acordo com Mercado (2009, p. 113), “[...] os recursos tecnológicos, como instrumentos à disposição do professor e do aluno, poderão se constituir em valiosos agentes de mudanças para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem”. Por este prisma, o professor do ensino superior requer uma boa formação, com conhecimento efetivo da didática e dos conteúdos, com realização de práticas pedagógicas que utilizem o estudo por casos de ensino como interfaces que atendam às necessidades individuais e coletivas do aluno, que possam estimular a construção criativa e a capacidade de reflexão e que favoreçam o desenvolvimento da capacidade intelectual, levando à autonomia e à democracia participativa e responsável. Schank (1998), citado por Mercado (2009), afirma:

⁴⁴ O estudo de caso proposto atendia à estrutura a seguir: **introdução**: apresentação da questão a qual deveria ser investigada pelos alunos, levantando a tomada de decisões, e a organização de ações. Nela procedia-se à identificação da área de conhecimento e dos conteúdos envolvidos na situação, como também dos protagonistas do caso e a motivação da situação. O que fez com que o processo se iniciasse? Qual a principal questão enfrentada pelos protagonistas do caso? Quais as razões que levaram os envolvidos no caso a implementar a iniciativa? **Antecedente**: o cenário do caso, a cronologia, indicadores relevantes, os contextos social, econômico, cultural. **Desenvolvimento**: é a parte central do caso. Mostra-se que o dilema foi resolvido, as possíveis ações tomadas e seus resultados, a descrição dos elementos que envolvem os conhecimentos necessários ao estudo da disciplina, o detalhamento das ações e decisões tomadas, os instrumentos e práticas utilizados, os procedimentos, pessoas, entidades e parceiros envolvidos. **Conclusão**: descreve a importância dos acontecimentos e apresenta novos desafios para outros estudos, dando parecer e fazendo considerações e análises.

A teoria do raciocínio por casos é baseada na teoria da memória conceitual. Segundo essa teoria, o conhecimento é derivado da experiência. Quando é constatada a diferença, em relação a um evento, entre o que foi predito e o que aconteceu, existe um processo de aprendizagem. De fato, o mecanismo para mudar o conhecimento exige uma explicação. Na teoria do raciocínio por casos, esse mecanismo é chamado de explicação padronizada. (Schank, 1998, p. 37).

Como parte da atividade, o/a professor/a distribuiu casos impressos para os diversos grupos, compostos de 5 alunos cada, com acréscimo das imagens no interior dos casos para que fossem analisadas. Um caso de ensino, quando bem apresentado, expõe o momento em que o aprendiz tem necessidade de refletir mais profundamente sobre um determinado assunto, fazendo a relação teoria-prática no momento de analisá-lo. Nesse sentido, a aprendizagem do aluno envolve a capacidade de relacionar informações de maneira crítica, dentro de uma perspectiva mais ampla e voltada para a resolução de problemas significativos, momento em que o conhecimento é visto como um instrumento para compreensão e possível intervenção na realidade.

A aulas transcorreram em clima de troca de informações, por meio de estudos de caso, com a participação efetiva dos alunos na interpretação das imagens. O professor fazia as intervenções no processo de aprendizagem dos alunos, criando situações problematizadoras, introduzindo novas informações, dando condições para que os alunos avançassem em seus esquemas de compreensão da realidade em discussão.

O caso foi apresentado em uma linguagem mais próxima do aprendiz e de sua realidade para que pudesse ser melhor compreendido. O cenário era promissor, tendo o caso sido apresentado por meio de uma descrição e das imagens, com o professor utilizando uma linguagem de comunicação intermediária na sua apresentação para os alunos. Os casos apresentavam-se sempre associados a uma problemática a ser resolvida pelos alunos.

Os alunos discutiam entre si o conteúdo a ser estudado por meio do problema apresentado, a sequenciação das abordagens e o aprofundamento em relação às possibilidades de soluções para o problema. Na aula, era permitido aos alunos selecionarem suas próprias estratégias, de modo que conseguissem a operacionalização conceitual, estabelecendo novas relações e formulando explicações sobre os fenômenos que superavam a fragmentação ou as divisões do saber já neles existente.

Os casos distribuídos nas equipes eram diferentes, mas eram narrativas de situações da utilização de imagens de coronárias para serem exploradas criticamente. Em todos os casos, era uma história que havia ocorrido com algum paciente e que poderia ser explorada

criticamente pelos alunos. Para os alunos em formação naquela disciplina, o/a professor/a estava lhes dando a possibilidade de conhecer histórias que ocorreram em um contexto real e que, em situações futuras, deveriam ser enfrentadas por eles. Para isso, teriam que unir os fatos, as opiniões, as dificuldades, além de refletir sobre o que havia de registro na literatura existente, sobre aquela situação, a fim de ser resolvido o problema em questão.

Durante a busca de soluções para o problema, foi exposta, por uma aluna, uma experiência de uma situação similar que a ajudou a esclarecer o novo problema. A relação entre o problema antigo e o novo foi constituída em uma mesma propriedade de conhecimento, metodologia essa designada de entendimento por casos, a qual as pessoas utilizam no dia a dia. Os/As professores/as sujeitos interlocutores da pesquisa, em suas aulas, tinham como meta ajudar os alunos a trabalharem com os fatos e a análise dos problemas contidos nos casos, motivando os alunos a considerarem as possíveis soluções e as consequências de suas ações.

Um aspecto observado na aprendizagem do aluno era que a busca pela resolução dos casos exigia conhecimentos vinculados à disciplina em estudo, além da necessidade de serem acrescentados conhecimentos adquiridos em outras disciplinas e em estudos pessoais. O desenvolvimento da aula acontecia de forma colaborativa entre as equipes quando necessitavam identificar assuntos e formular perguntas de interesse da equipe, procurando identificar e gerenciar informações adicionais em suas respostas e em suas perguntas. As perguntas eram sempre apresentadas numa relação de investigação científica, desenvolvendo estratégias investigativas e solicitando sempre a intervenção do professor.

Na área da saúde, o uso de situações em sala de aula acontece bastante. Embora se reconheça a efetivação do aprendizado baseado em casos, existem poucas experiências metodológicas divulgadas na instituição lócus da pesquisa. As vantagens da utilização dessa metodologia de uso de caso são sempre apontadas pelas possibilidades de os alunos fazerem descobertas, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas possibilidades analíticas e sintam-se motivados para o estudo. Com a motivação e o envolvimento dos alunos, é possível observar o grande impacto no aprendizado e no nível de responsabilidade no controle do seu processo de aprendizagem, além do sentimento de pertencimento à equipe de trabalho. O aluno é levado a simular a realidade no ambiente da sala de aula, a desenvolver competência para resolver problemas complexos e a vivenciar situações do mundo real, exigindo dele capacidade de interpretação.

5.1.3 O plano de ensino da disciplina: Saúde e Sociedade I e II

A proposta 3⁴⁵ apresentada teve como propósito inicial ser aplicada na modalidade “Projeto de Extensão” pelos/as professores/as WSV, IJ, LST e ZT e alunos da área de Ciências da Saúde dos cursos de Medicina/Enfermagem/Nutrição. Essa proposta de curso de extensão foi elaborada por quatro professores/as participantes do curso de formação. O desenvolvimento das atividades seguiu o roteiro apresentado durante a formação, que abordaria a definição do tema “Assistência às mulheres vítimas de estupro na Universidade Federal de Alagoas”. O estupro partiu da delimitação do tema baseado na posse sexual mediante violência física e/ou psíquica e por identificar como problema o avanço da agressão contra as mulheres no Brasil.

A proposta tem como objetivo dar assistência às mulheres vítimas de estupro ocorrido dentro da Universidade Federal de Alagoas; criar um programa de apoio às mulheres vítimas de estupro na instituição, denominado de VIES, que objetiva dar apoio à questão da violência contra as mulheres; formar um polo de referência de atendimento médico legal, ginecológico, clínico, e psicológico às mulheres vítimas de estupro ocorrido dentro da universidade; criar um protocolo assistencial para as mulheres vítimas de estupro; e criar um serviço de atendimento com ligação gratuita. A justificativa fundamenta-se na necessidade de orientação e assistência às mulheres vítimas de estupro na Universidade Federal de Alagoas.

Os procedimentos metodológicos foram direcionados para a divulgação da existência do programa de apoio às mulheres vítimas de estupro na Universidade Federal de Alagoas-VIES - não à violência feminina através das seguintes mídias: impressa (panfleto, camisetas, panfletos, *botton*); áudio (rádio); audiovisual (televisão, filmes, entrevistas); criação de um serviço receptivo para as mulheres vítimas de estupro no Hospital Universitário da

⁴⁵ O tema “Assistência às mulheres vítimas de estupro na Universidade Federal de Alagoas” faz parte do rol do conteúdo das disciplinas “Saúde e Sociedade I e II”, que visam: aproximar o aluno do processo saúde-doença do sistema de saúde e da comunidade; conhecer a inserção do médico nos diversos espaços de trabalho e a interação ensino-serviços-comunidade, por meio do desenvolvimento de atividades contextualizadas na realidade sócio-sanitária da população, contemplando ações de comunicação em saúde; refletir sobre os Cadastros; conhecer Diagnósticos de Saúde da comunidade; e desenvolver procedimentos simples, como suporte básico de vida e atendimento básico em saúde.

⁴⁵ WSV, IJ, LST e ZT - iniciais fictícias, utilizadas a fim de preservar a imagem do sujeito interlocutor da pesquisa.

Universidade Federal de Alagoas; assistência ginecológica, clínica e psicológica; e elaboração do fluxograma do programa VIES.

O período de realização estava previsto para transcorrer entre abril e novembro de 2009, com a expectativa de que os resultados esperados despertassem nos professores, alunos e funcionários da universidade conhecimentos, atitudes e resoluções quando vitimados pela violência sexual.

A proposta metodológica de avaliação do projeto centrava na análise do programa continuamente por meio de estatísticas do atendimento às vítimas de estupro na universidade e aplicação de questionários aos professores, alunos e funcionários da universidade.

O referencial⁴⁶ teórico indicado na proposta dos professores WSV, IJ, LST e ZT é nacional. A bibliografia recomendada como aporte teórico privilegia autores de livros, artigos e resultados de pesquisas já realizadas em outras instituições da mesma área de conhecimento, reforçando a aquisição do capital científico da medicina. Os participantes devem engajar-se e fazer uso dos meios de comunicação mais apropriados da literatura e das obras científicas, uma demonstração de autonomia do campo científico a ser exigida do futuro integrante sob pena de ser considerado desatualizado no tocante aos meios comunicacionais da atualidade, uma vez que “[...] integra suas aquisições na construção distinta e distintiva que os superam” (BOURDIEU, 2003, p. 117). Os aportes teóricos apontados pelos professores fazem referências a situações rotineiras de práticas ginecológicas já vivenciadas por outros especialistas em situações semelhantes.

Essa proposta teve como finalidade ampliar a discussão de temas para além da sala de aula. Foi desenvolvida por meio de um curso de extensão, incluindo três cursos: Medicina, Enfermagem e Nutrição. Apresenta-se com características de uma prática social a partir da problematização, permitindo a sua compreensão e transformação, bem como interligando, por meio da análise crítica, os envolvidos na busca de superação do cenário atual dos recentes acontecimentos às mulheres vítimas de estupro no campus da universidade.

⁴⁶ O curso proposto está fundamentado em (BARACAT; RODRIGUES DE LIMA, 2005), com apresentação de Guias de Medicina Ambulatorial e Hospitalar; (HALBE, 2000) apresenta o Tratado de ginecologia; (OLIVEIRA; LEMGRUBER, 2001) discutem o Tratado de Ginecologia da FEBRASGO; (PINOTTI; FONSECA e BAGNOLI, 2005) discutem Tratado de Ginecologia: Condutas e Rotinas da Disciplina de Ginecologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; e (FREITAS; MENKE, C e RIVOIRE, 2006) apresentam exemplos de Rotinas em Ginecologia.

A análise da proposta do curso de extensão “Assistência às mulheres vítimas de estupro na Universidade Federal de Alagoas” revela uma “pedagogia visível” que, de acordo com Bernstein (1990), caracteriza-se pela regulação explícita dos professores ao definirem, previamente, temas, data e regime didático, delimitando regras hierárquicas, criteriosas e de sequenciamento claras e indicando um forte enquadramento.

O enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recurso discursivo, isto é, entre transmissores e adquirentes; quando o enquadramento é forte, o transmissor controla a seleção, a organização, [...]. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem mais controle sobre a seleção, a organização, o compassamento e os critérios da comunicação e sobre a posição, a postura e a vestimenta, juntamente com o arranjo da localização. (BERNSTEIN, 1999, p. 59-60).

O desenvolvimento das atividades está representado por meio do tema e dos objetivos, identificados como geral e específicos. A justificativa apresenta a quem se destinam as aplicações dos objetivos e, ao mesmo tempo, os conteúdos articulam-se, em parte, com o que apresentam as Diretrizes Curriculares dos cursos ao enfatizarem o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva e enfocarem a medicina preventiva, mas pressupõe a resolução de problemas de saúde em níveis individual e coletivo para atender ao bem-estar comum. Embora não apareçam situados em um contexto mais amplo, a relação entre os propósitos revelados e os conhecimentos a serem apropriados pelas mulheres vítimas da violência relacionada à realidade concreta que faz sentido quando se materializa.

A análise não tem como objetivo elaborar um modelo de projeto devido à impossibilidade de padronizar trajetórias e ações humanas e de apreender toda a realidade observada, dada a complexidade e singularidade que a envolvem. A busca por implicações na prática dos professores e alunos, que possam contribuir para instaurar e ou ampliar o debate sobre o projeto de extensão no espaço da universidade, visa pensar uma nova organização da utilização de um bom planejamento dentro de uma perspectiva criativa e inovadora, pautada pela relação pedagógica em que os agentes envolvidos no projeto são “[...] os protagonistas que analisam, problematizam, compreendem a prática pedagógica, produzem e difundem conhecimento”. (Veiga, 2001, p. 147).

O uso das metodologias ativas nas propostas de trabalho

A metodologia apresentada no projeto de extensão da proposta 3 é pautada pela articulação teórico-prática, com a indicação de mídias: impressa (uso de panfleto, camisetas, *botton*); e áudio: rádio e audiovisual (televisão, filmes, entrevistas e, ainda, da criação de um serviço receptivo para as mulheres vítimas de estupro).

Apesar de não aparecer como proposta metodológica a análise de situações-problema com posicionamento crítico e criativo, como simulações em ambulatórios, seguidas da ponderação da abrangência que os envolvidos no curso venham a ter como princípios - de aplicação dessas mídias e das suas restrições e das interpretações dos fatos -, essas opções metodológicas buscam a problematização e a vinculação com a realidade das vítimas de violência sexual, ou seja, uma formação contextualizada.

Os instrumentos midiáticos utilizados

Na proposta do curso é destinada uma maior atenção aos resultados esperados e à metodologia de avaliação. Os procedimentos avaliativos deixam clara a prescrição detalhada sobre como será aplicado o questionário, cujos resultados serão demonstrados por meio de dados estatísticos dos atendimentos às vítimas. Nesse caso, a avaliação está centrada na concepção da avaliação processual e somativa pelo predomínio das menções dos resultados da aplicação dos questionários aplicados aos envolvidos com o projeto.

A aprendizagem dos alunos

A aprendizagem dos alunos na proposta 3 inicia-se a partir da proposta metodológica, quando foi prevista a divulgação do projeto na universidade com características de programa de apoio às mulheres vítimas de estupro, passando a ser o não à violência feminina. Nesse espaço reservado, passou a funcionar o serviço receptivo para as mulheres vítimas de estupro, atendidas no hospital universitário da instituição, nos aspectos de assistência ginecológica, clínica e psicológica. Assim sendo, trabalhava-se a intencionalidade de despertar nos professores, alunos e funcionários da instituição conhecimentos, atitudes e

resoluções quando vitimados pela violência sexual. Os nove meses de duração do projeto oportunizaram o estabelecimento de espaços de convivência entre alunos aprendizes e professores formadores, vivenciando-se relações entre os indivíduos que ensinam, aprendem, pesquisam e avaliam. As práticas em seu interior, vinculadas a outros contextos socioculturais, oportunizaram concretizar os objetivos e intencionalidades dos projetos dos cursos envolvidos. Ao refletir sobre o aluno no contexto de ensino-aprendizagem, Masetto posiciona-o da seguinte forma:

O aluno, modificando sua clássica postura passiva e reprodutivista para uma atitude de participação, construção do conhecimento, desenvolvimento de um processo de aprendizagem que o envolve como um todo, como pessoa e profissional. Um protagonista que assuma seu papel de parceiro e corresponsável por sua educação e profissionalização, contextualizadas no mundo contemporâneo. (MASETTO, 2012, p. 15).

Nessa perspectiva, o aluno amplia a autonomia e a auto-organização em sua educação. Atividades concretas e planejadas exigem dele participação, pesquisa, diálogo e debate com seus pares e com o professor, produção pessoal e coletiva do conhecimento. Seu desempenho na prática agrega estudos teóricos, habilidades, estilos e valores a serem desenvolvidos, conexão das várias áreas do conhecimento.

Essas experiências são consideradas inovadoras no processo de formação dos futuros profissionais da saúde. Elas são pautadas naquilo que Santos (2000) defende ao tratar da relação teoria-prática. As situações-problema vivenciadas pelos estudantes, a prática instaurada por meio do diálogo e a reflexão sobre os casos direcionam os alunos a realizarem pesquisa e aprofundamento dos temas em discussão, tornando a relação pedagógica mais horizontalizada entre os professores e os alunos; conseqüentemente, ampliando o espaço de diálogo e aprendizagens. A experiência caracteriza-se, conforme Lucarelli (1994, p. 80), nas “[...] rupturas com o estilo didático habitual e o protagonismo que identifica os processos de gestação e desenvolvimento da prática nova”. Para tanto, as concepções epistemológicas dos docentes que buscam inovações no ensino em suas ações didáticas divergem da concepção epistemológica da ciência moderna (Cunha, 1998), quais sejam: a educação como prática social é um processo construtivo e permanente de emancipação do sujeito; o conhecimento como construção social é provisório e inacabado; a relação teoria-prática possibilita apreender a complexidade do processo de ensino; todo conhecimento é local e global, é autoconhecimento; e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Práticas como essas oportunizam aos alunos em formação desvincularem-se dos movimentos de resistência, com possibilidade de transformar a aula universitária em um espaço de luta, de rompimento com um modelo educativo e social conservador pré-estabelecido por meio de experiências direcionadas à aplicação edificante do conhecimento, que sinalizam a busca de professores e alunos envolvidos com modelos de projeto de aplicação técnica predominante na ciência moderna.

O projeto direcionado à assistência às mulheres vítimas de estupro na universidade tornou-se um espaço que superou o espaço da sala de aula na universidade. O que levou a tal mudança foi a forma predominante de organização do processo de ensino que resulta da interação dos/as professores/as com seus alunos - interação esta que dá dinamicidade às ações vividas durante a execução das atividades a partir do momento em que possibilita a criação e a recriação do processo educativo pelas perspectivas desses sujeitos. Maria Isabel da Cunha (2007, p. 37) salienta que “[...] é necessário que o professor seja ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos alunos”. Nessas bases é que é preciso reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização.

A relação pedagógica estabelecida na execução do projeto pautou-se em vínculos, interações, acordos e desacordos, por consensos e dissensos vividos pelos docentes e pelos alunos na construção do conhecimento, tratando-se de relações entre pessoas mediadas pelo conhecimento. Nas observações realizadas, essa relação era democrática e afetiva, pautada no respeito ao indivíduo, sendo o poder de decisão e ação compartilhado por todos. A apropriação crítica de conhecimentos requer, então, que o aluno seja sempre considerado como uma pessoa, uma identidade em formação, acolhendo as dimensões afetivas, subjetivas e estéticas culturais a ele inerentes.

Algumas situações são bem representativas da relação que os/as professores/as WSV, IJ, LST e ZT estabeleciam entre seus pares e os alunos. Nos estudos de caso, o/a professor/a ZT incentivava os estudantes, dando ênfase às produções e à atuação, à elaboração dos relatórios de pesquisa que os alunos desenvolveram com a comunidade. Havia motivação para a entrega dos relatórios, para a visão pedagógica das produções dos alunos. Essa atitude do/a professor/a demonstrava como era constituída a maneira como pensava o/a docente. Nesse cenário, podemos concluir essa análise, afirmando que, como educadores, temos que conhecer as características específicas de nossos alunos, seus pontos fortes e seus interesses, suas necessidades de construir o conhecimento no seu próprio ritmo.

Percebe-se, na análise desse projeto de extensão que, se fosse hoje constituído, os/as professores/as utilizariam novos mecanismos de divulgação dos resultados, entre os quais encontra-se o site (*blogs* criados pelos alunos) usado como recurso de ensino com o objetivo de estabelecer um canal de comunicação entre os/as professores/as e os alunos em tempo real, favorecendo o alargamento das fronteiras dos saberes e sua integração com outros saberes, ao tempo em que forma uma rede de conhecimento baseada nas relações e interfaces, capaz de reduzir as fronteiras do conhecimento criadas pela ciência moderna. (SANTOS, 2003).

No entanto, as experiências vivenciadas pelos/as professores/as e seus alunos nesse projeto dão sinais de que há propostas de uso dos recursos tecnológicos (impressa: panfleto, camisetas, panfletos, *botton*; áudio: rádio; audiovisual: televisão, filmes, entrevistas), como mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, que podem contribuir para: o acompanhamento do estudante, motivando-o a alcançar seus objetivos de aprendizagem; a maior interação entre professores/as e alunos e aluno-aluno; e a adoção de práticas avaliativas que focalizem, além dos resultados, o processo de aprendizagem almejado, reconfigurando a relação dos novos espaços de aprendizagem. Conforme Castanho (2001, p. 37) observa, “O método dialético na didática, na educação superior, aponta o professor como profissional do conhecimento. Seu trabalho se estende ao âmbito do conhecimento, e por isso ele sente a grandeza de seu espaço.”. Por outro lado, para Severino, a educação:

[...] por sua natureza, é atividade histórica, prática dos sujeitos sociais, imediata e diretamente voltada para a comunicação. É processo intrínseco, dedicado especialmente a um permanente exercício de intersubjetividade, em que estratégias explícitas e formais são utilizadas para a produção, a sistematização e a disseminação de sentidos. (SEVERINO, 2001, p. 74).

O autor trata de atentar para a utilização de sua ferramenta fundamental, que é o conhecimento que, na prática da educação, desencadeia, organiza e realiza uma interação entre os sujeitos, o mundo e a cultura. “E, como tal, é forma integral de diálogo”. (SEVERINO, 2001, p. 74).

5.1.4 O plano de ensino da disciplina *Exemplos de Superfícies*

A proposta 4, apresentada pelos/as professores/as (RSP e TGV)⁴⁷, teve como propósito inicial ser aplicada na modalidade de ensino nos cursos de Engenharia Civil⁴⁸ e Arquitetura Ambiental⁴⁹ da área de Ciências Exatas. O desenvolvimento das atividades seguiu o roteiro apresentado durante a formação, dele constando a seguinte organização: a proposta tinha como tema “exemplos de superfícies”, o qual foi delimitado pelos/as professores/as RSP e TGV e consistia no tratamento de superfícies obtidas por ações discretas no plano; e o problema consistia nas dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão do conteúdo que trata superfícies, no espaço euclidiano tridimensional, podendo ser entendidas como uma justaposição suave de mapas planos. Exemplos especiais de superfícies são dados quando utilizamos certa maneira de identificarmos pontos em um plano, a saber, a ação de um grupo (ou semigrupo) discreto.

Os objetivos da proposta foram elencados pelos/as professores/as RSP e TGV, tendo em vista as seguintes intenções: tratar de superfícies obtidas por uma carta; mostrar como ações simples do plano geram exemplos de superfícies; exibir a faixa de Möebius vista por Escher; e exibir a garrafa de Klein.

No item que tratava da proposta ter uma justificativa, os/as professores/as RSP e TGV apresentaram os seguintes argumentos: um dos conceitos fundamentais em geometria é o de orientabilidade; e com superfícies geradas por ações no plano, pode-se exibir exemplos simples de superfícies que não são orientáveis.

A metodologia foi registrada pelos/as professores/as com os seguintes passos para a realização das ações pelos alunos: informação inicial à turma sobre o assunto a ser tratado; introdução de ideia de ação discreta; apresentação de como se obtém um cilindro; apresentação da faixa de Möebius e como ela foi absorvida no trabalho de Escher;

⁴⁷ As iniciais RSP e TGV são fictícias, utilizadas a fim de preservar a imagem do sujeito interlocutor da pesquisa.

⁴⁸ De uma forma geral, a Engenharia é entendida como a ciência, a técnica ou a arte de projetar e construir coisas, que podem ser edificações, máquinas ou artefatos.

⁴⁹ O perfil do arquiteto está centrado na formação de profissionais generalistas, conscientes da realidade socioeconômica e cultural da região Nordeste, e de Alagoas em particular, aptos a intervirem nessa realidade. Esse profissional é capacitado para enfrentar a complexidade inerente ao trabalho do arquiteto-urbanista, explorando uma base de conhecimentos específicos, mas, também, plurais, abrangendo o urbanismo, a edificação, o paisagismo, bem como a conservação e valorização do patrimônio construído, proteção do equilíbrio do ambiente natural e utilização racional dos recursos disponíveis.

exemplificação da construção de um toro; e exibição de um vídeo da construção da garrafa de Klein.

Essas ações tinham como resultados esperados a compreensão do conceito de ação e a melhora na acuidade visual de propriedades geométricas. A metodologia de avaliação estava centrada na avaliação processual, de modo contínuo, por meio do diálogo professor-aluno durante todo o processo e com foco dual: o aluno que apreende e desenvolve os conceitos, gerando competência e habilidade, e o professor que estabelece os meios para que esse processo possa ser desenvolvido. O referencial⁵⁰ teórico apresentando pelos/as RSP e TGV constava de autores nacionais e internacionais. A primeira preocupação dos/as professores/as dos cursos de Arquitetura e Engenharia para a elaboração de suas propostas na modalidade ensino partiu de decisões individuais e isoladas, percebendo-se que, em nenhum momento, houve preocupação por parte dos professores que construíram a proposta em oferecer aos alunos a possibilidade de trabalhar no coletivo com seus pares. Essa análise parte da proposta metodológica exposta no plano de ensino.

Apesar de definir o problema a ser investigado quando fala que “as superfícies, no espaço euclidiano tridimensional, podem ser entendidas como uma justaposição suave de mapas planos”, essa questão não está clara nem contempla o contexto que se quer trabalhar com os alunos. Que produções individuais? Quais serão as discussões críticas e reflexões? Haverá produção coletiva entre os alunos? “Essas são questões que instigam a discussão da elaboração de propostas que não contemplam uma prática docente inovadora”, como propõe Behrens (2003, p. 109) sobre a elaboração de proposta inovadora em um paradigma emergente.

A universidade precisa manter-se como instituição com espaço de reflexão, produção e difusão do conhecimento, não se deixando reduzir ao atendimento das pressões da lógica de mercado, já que é uma entidade social a serviço do conhecimento, da sociedade e do bem comum. A reforma na universidade não se restringe a modificar, apenas, o modo de pensar do professor universitário e dos alunos, mas, também, o de todos os atores sociais da comunidade universitária, bem como considerar as reformas públicas, as políticas institucionais, os

⁵⁰ A proposta foi fundamentada nos estudos dos seguintes autores: DO CARMO, M. P., **Differential Geometry of Curves and Surfaces**. Prentice-Hall, 1983. GRAY, A., **A Modern Course on Differential Geometry of Curves and Surfaces**. CRC Press, 2002. MATH HANNOVER GROUP FOR VISUALIZATION, **The Klein Bottle**, disponível no site youtube <<http://www.youtube.com/watch?v=E8rifKlq5hc>>. ESCHER, M. C., **The Möebius Ant**, portrait available in the Escher foundation site: www.escher.com.

valores, o modo de pesquisar e a reorganização do saber. Tais reformas precisam ser percebidas, compreendidas e discutidas por toda a sociedade.

Na proposta 4, os/as professores/as, ao propor as atividades em sala e/ou em um laboratório, sempre recomendava que fossem realizadas em duplas e trios, cuja finalidade é o exercício da compreensão dos conceitos e problemáticas colocadas pela disciplina e não a nota, uma vez que os alunos podem refazer as atividades quando são desafiados a mostrar a construção de um toro, na exibição do vídeo com a construção da garrafa de Klein. *O que importa e o que esperamos como resultados é que os alunos sejam capazes de compreender o conceito de ação e melhorar na acuidade visual de propriedade geométrica.*”

A proposta da aula sobre exemplos de superfícies obtidas por ações discretas nos planos superfícies foi justificada pelos professores por tratar de um problema encontrado no estudo do espaço euclidiano tridimensional. A proposta teve como objetivo principal tratar de superfícies obtidas por uma carta. Para tratar dessas superfícies, as seguintes ações foram programadas para acontecer durante a aula: mostrar como ações simples do plano geram exemplos de superfícies; exibir a faixa de Möebius vista por Escher; exibir a garrafa de Klein. Os/As autores/as justificam essas ações, considerando a necessidade de tratar de um dos conceitos fundamentais em geometria, que é o de orientabilidade, com superfícies geradas por ações no plano, podendo ser exibido através de exemplos simples de superfícies que não são orientáveis.

Durante as entrevistas, e ao responderem aos questionários sobre a ação docente no momento de planejar suas aulas, os/as professores/as posicionaram-se da seguinte forma:

[...] meu planejamento é flexível, adequado às características e interesses particulares da maioria dos estudantes. Preparo minhas aulas priorizando os conhecimentos que domino. (professor/a WSV).

[...] planejo a matéria sobre a base do meu conhecimento, interesses e suposições do que creio que convém aos estudantes. (professor/a LST).

Os professores têm um papel importante no planejamento, na mediação e de sapiência na aventura da convivência humana com o conhecimento, bem como nas reflexões sobre os conteúdos que estão sendo tratados em aula. Cabe ao professor o desafio de contribuir no processo de aprendizagem dos alunos por meio da construção de estratégias de mediação didática. Para Suanno e Rajadell:

Há dois processos de mediação na relação entre o processo de ensino e o de aprendizagem humana: a mediação cognitiva que é a relação do sujeito com o objeto de aprendizagem e a mediação didática que se caracteriza por ser a relação do professor com a relação que o sujeito estabelece como objeto de aprendizagem. (SUANNO; RAJADELL, 2012, p. 56).

O processo de mediação da aprendizagem humana é construído por meio da interação constante e mediada no meio histórico, social, cultural, ambiental e antropológico, através da comunicação estabelecida pelas diversas formas de linguagem.

Os objetivos elencados no plano de ensino da disciplina “Exemplos de Superfícies” privilegiam a dimensão compreensão, o que torna possível recordar ou reconhecer informações, ideias e princípios na formação (aproximada) em que foram apreendidos, deixando transparecer a relação teoria e prática, uma das categorias percebidas nas aulas observadas. A ênfase recaiu no desenvolvimento e na aprendizagem. Nesse contexto, os objetivos de ensino tratam de aspectos vinculados aos atos de ensinar e de aprender.

Quando os/as professores/as elaboraram os objetivos, o plano de ensino na dimensão focalizava o superficial, mostrando como ações simples do plano geram exemplos superficiais. E com a exibição de faixas registradas e exemplos, estavam trabalhando as habilidades do domínio cognitivo, levando os alunos ao conhecimento, à compreensão e ao pensar sobre um problema ou fato. É compreensão quando imprime significado, traduz, interpreta a ideia de outros estudiosos por meio de instruções. É de aplicação quando provoca os alunos a utilizarem aprendizado em novas situações. É de análise quando é feita a relação entre os princípios observados em sua organização. São situações como estas que o aluno deverá aplicar na prática.

Na bibliografia, há indicação de leituras básicas e complementares de autores estrangeiros e nacionais. Há sugestões de leituras em sites disponíveis na internet. Não há indicação de leitura relacionada a trabalhos de pesquisa científica, como monografias, dissertações e teses, que seriam adequados a uma proposta de ensino que visa relacionar conceitos e teorias às situações concretas do profissional da engenharia.

A análise do plano revela uma visibilidade que, de acordo com Bernstein (1990), apresenta critérios definidos e declarados a priori e enfatiza a transmissão do conteúdo e os resultados das aprendizagens. O plano, ao ser confrontado com as narrativas dos professores e suas observações, diverge quando consideramos que as práticas percebidas nas aulas direcionam-se a uma pedagogia dialógica, pautada pela compreensão da realidade.

O uso das metodologias ativas nas propostas de trabalho

No tocante à metodologia de trabalho da proposta 4, os professores autores informaram que os alunos tomaram conhecimento dos conteúdos a serem tratados por meio de aulas expositivas. Nelas, foi introduzida a ideia de ação discreta, mostrado como se obtêm o cilindro e a faixa de Möebius, e como a faixa de Möebius foi absorvida no trabalho de Escher, construído passo a passo um toro por meio do uso de vídeo da construção da garrafa de Klein, sendo dada pouca ênfase à fundamentação teórica dos conteúdos em discussão.

A metodologia, que tem como função indicar os métodos, os procedimentos e os materiais didáticos necessários ao professor e aos alunos, para que possam alcançar os objetivos propostos, é composta por: informações, aulas expositivas e uso de vídeo. Por meio das atividades propostas, a metodologia não descreve como o docente relacionará a teoria à prática e garantirá a participação dos alunos nas aulas. Em outras palavras, ela não explica o processo didático observado nas aulas.

No que se refere à avaliação, embora o professor não declare a função que esta assume no processo de ensino-aprendizagem, os procedimentos e os critérios avaliativos sugerem uma avaliação somativa como peso maior no estabelecimento do diálogo professor-aluno no processo, possibilitando ao aluno apreender e desenvolver os conceitos, gerando competência e habilidade, incluindo o professor no estabelecimento de meios para que esse processo possa ser desenvolvido. Contudo, a avaliação poderia ser feita de outra forma. Por exemplo, além da avaliação somativa, os professores poderiam provocar, ao final do processo, a autoavaliação a fim de que os estudantes avaliassem a sua própria aprendizagem. Com isso, não apenas teriam um instrumento adicional de avaliação como, também, dariam aos alunos uma oportunidade para que refletissem sobre o que havia sido abordado nas aulas e o que haviam aprendido e/ou sobre quais itens ainda tinham dúvidas. E esse processo poderia ser enriquecido mais ainda com o uso de um enunciado com questionamentos que auxiliassem os alunos a um processo de reflexão mais amplo.

Os instrumentos midiáticos utilizados

Os instrumentos midiáticos utilizados na proposta 4 foram, praticamente, os mesmos instrumentos usados em laboratórios para aulas em uma perspectiva tradicional, não

acrescentando novos desafios e possibilidades diferenciadas para a realização da atividade. Os/As professores/as utilizaram na aula o cilindro e a faixa de Möebius e, por fim, a construção do toro. O único instrumento midiático utilizado foi o uso de um vídeo sobre o tema. O vídeo pode ser utilizado em sala de aula em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Moran (2000), os principais usos visam motivar e sensibilizar os alunos. Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, despertar a curiosidade e motivar os alunos para novos temas.

A presença da motivação facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria. Um vídeo pode ser usado para ilustrar, contar, mostrar, tornar próximos temas complicados. Ele pode ajudar a tornar mais próximo um assunto difícil, ilustrar um tema abstrato, visibilizar cenários de lugares e de eventos distantes do cotidiano. Pode, também, ser adequado para que o professor não tenha que explicar determinados assuntos. Entretanto, mesmo com todas essas possibilidades, há diversos outros recursos midiáticos que poderiam ter sido usados na aula. Logo, se o professor, em seu planejamento, tivesse incluído possibilidades de uso de outros instrumentos midiáticos, enriqueceria a dinâmica na sala de aula.

A aprendizagem dos alunos

A aprendizagem dos alunos na proposta 4 pode ser detectada a partir das relações do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, de ordem conceitual e informativa. Mesmo sendo provocados por uma metodologia em que há demonstrações de como pode ser obtido um cilindro, ou ser construído um toro, e exibição de vídeo, todas essas ações propiciaram reflexões sobre os conteúdos ali tratados. Nas entrevistas, quando indagados/as sobre como seus alunos aprendem, quais as suas melhores experiências de aprendizagem em sua disciplina, o/a professor/a LST mencionou que ensina os alunos a reestruturarem seus conhecimentos para que possam entender a matéria em diferentes perspectivas, enquanto o/a professor/a WSV afirmou que acreditava ser a experiência dos alunos tão importante quanto o/a dele/a.

Os estudantes, por sua vez, manifestaram-se favoráveis ao desenvolvimento das aulas quanto à forma como estas foram conduzidas pelos professores/as. Entre um intervalo e outro das observações das aulas e na convivência com os alunos nos corredores na área de

exatas, tivemos a oportunidade de dialogar com os alunos daquela turma de engenharia, quando aproveitamos para conversar sobre o processo de aprendizagem. Foram lançadas algumas questões: o que você aprendeu hoje na aula? Que experiências de aprendizagem foram insatisfatórias? Quais as matérias que mais contribuem para a sua formação? Por quê? Os resultados foram registrados nos seguintes depoimentos:

[...] sem considerar o ganho acadêmico a convivência com professores especialistas, as aulas, totalmente construídos, enfim não tenho como enumerar o aprendizado. (aluno 1).

[...] foram nas matérias em que eu pude relacionar coisas do meu dia a dia ou que eu conhecia, mas aprendi o porquê, como funcionavam, etc. (aluno 2).

[...] aulas em laboratório e com a pesquisa de iniciação científica. Aulas mais práticas prendem mais a atenção do aluno. (aluno 3).

Continuando o diálogo, questionei aos alunos quais experiências de aprendizagem haviam se mostrado insatisfatórias. Para esta questão, obtive a seguinte resposta de três alunas: “[...] por enquanto, não tenho nada para falar” (alunas 2 e 3); e “[...] algumas disciplinas carecem de embasamento teórico, principalmente para conciliar com a parte prática das disciplinas” (aluna 1). Quando indaguei sobre quais matérias haviam contribuído mais marcadamente para o processo de aprendizagem durante o curso até aquele momento, as alunas responderam:

[...] laboratório de Química e Biologias Ambiental. São as matérias que possibilitam o contato direto com a profissão que escolhi para atuar. (aluna 1).

[...] as matérias de laboratório de Química, Engenharia Ambiental, que eu pude aplicar em projeto de pesquisa. Hidrologia, Sistemas estruturais, Fenômenos de Transporte, porque tem ampla aplicação na Engenharia. E no caso de Sistema Estrutural, aprendi e gostei muito da disciplina. (aluna 3).

[...] matérias iniciais, como Cálculo, Física, Química, dão uma base para a continuação do curso, mas as matérias mais específicas, como Hidráulica, Sistema de abastecimento, são disciplinas que oferecem ferramentas para o exercício da profissão. (aluna 2).

Nos depoimentos, os alunos apresentaram seus sentimentos em relação a quais disciplinas vinham intervindo no seu processo de aprendizagem, tendo todos eles sido unânimes ao registrarem os momentos das aulas em laboratórios, as chamadas aulas práticas.

Como exceção, houve, apenas, um depoimento, evidenciando as disciplinas de cunho teórico por considerá-las a base do curso, pois ofereciam “[...] mais ferramentas para o exercício da profissão” (aluna 1). Esse entendimento leva a considerar o esvaziamento do entendimento dos alunos no tocante ao que é, realmente, aprendizagem para eles.

As seguintes questões também foram disponibilizadas aos alunos dos professores de Engenharia e Arquitetura: como tem sido o seu relacionamento com os professores do curso? Isto interferiu no seu aproveitamento? De que maneira? Para você, o que é ser professor hoje? Como você acha que é o dia a dia de um professor? Que sentimentos lhe vêm à mente quando você pensa em seu futuro (por exemplo: ansiedade, alegria, temor, indiferença, etc.)?

Para as alunas 3 e 4, o relacionamento tem se mantido em bom nível, com respeito mútuo, evitando conflito desnecessário. Já a aluna 4 fez o seguinte registro: “Meu relacionamento com os professores sempre se manteve na esfera aluno-professor, apesar de acontecer um bom relacionamento com alguns mais próximos. Creio que o professor deve ser aberto com a turma e permitir que seus alunos tenham liberdade de falar, pelo menos no que diz respeito às aulas, o que contribui quando se conhece o professor.”. Na visão das alunas entrevistadas, a profissão do professor é cansativa, principalmente porque é inevitável não acumular trabalhos. Na resposta à questão “que sentimentos lhe vêm à mente quando você pensa em seu futuro”, as alunas responderam:

[...] ansiedade. Espero que tudo ocorra bem, porém sei que obstáculos terão que ser ultrapassados e isso em seu momento certo. (aluna 3).

[...] acredito que esperança, principalmente, por conseguir dar um passo em minha vida que meus pais não conseguiram (entrar na universidade) e poder buscar uma vida melhor. Por outro lado, uma pequena insegurança, que creio ser normal quando se enche de expectativa. (aluna 2).

[...] alegria, por acreditar que fiz a escolha certa para minha profissão. Ansiedade, pois espero finalizar o curso e introduzir-me no mercado de trabalho. (aluna 1).

No aspecto que trata da relação teoria/ prática, selecionamos as questões: qual a sua opinião sobre a formação pedagógica dos professores? Há interferências na prática pedagógica da sala de aula? Conhece os planos de trabalho das disciplinas? Eles são apresentados pelos seus professores? E acrescentei: comente sobre os planos de trabalho de seus professores. Relacione quais as mudanças que ocorreram na sua vida acadêmica após a formação recebida pela universidade até os dias atuais.

Nesse sentido, 3 dos 10 alunos do curso de Engenharia e Arquitetura, em suas respostas sobre a questão que trata da formação pedagógica dos professores, responderam:

[...] não vejo problema na formação pedagógica. O que vejo em alguns casos é falta de respeito. Isso independe de ser com alunos ou não. (aluna1).

[...] a maioria dos professores consegue transmitir de forma adequada o conteúdo. Entretanto, alguns não têm didática de ensino, dificultando a aprendizagem. (aluna 2).

[...] alguns professores infelizmente não possuem uma didática adequada. Muitos dominam a matéria, mas não conseguem transmiti-la com êxito aos estudantes. (aluna 3).

No aspecto que trata da inovação em sala de aula, as questões destacadas foram: o que você considera inovador na prática do professor do ensino superior? Para a aluna 1, “O uso da internet como recurso para interagir melhor com os conteúdos.” Já a aluna 2 considera como um aspecto inovador na prática do professor na universidade a realização de “pesquisa”. Na questão seguinte, que trata sobre os recursos utilizados pelos professores que o/a aluno/a considere importante para a inovação do processo de ensino e aprendizagem, foram considerados: o uso das redes sociais para disponibilizar materiais para o estudo (aluna 1); aulas e trabalhos práticos, contextualização dos temas (aluna 2); aulas mais práticas, que incentivem a participação dos alunos em sala de aula (aluna 3).

Os diálogos com os alunos nos intervalos das aulas nos corredores, em relação à inovação na sala de aula, levaram à compreensão de que a atividade de ensino é uma atividade de caráter intencional e interativo, na qual o professor busca mediar a aprendizagem e favorece: a construção de conhecimentos; a ampliação da consciência; e a formação de visão e de atitudes inovadoras. As atividades de ensino são construídas em vivências relacionais de sensibilização e mobilização para o conhecimento e para além dele, uma vez que a reforma do pensamento visa à transformação social, à transformação da qualidade de vida da pessoa e à transformação da relação entre ciência, cultura e natureza. Soares e Cunha analisam que

[...] o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais. Logo, a relação entre professor e o seu objeto de trabalho constitui-se em uma relação humana. Trata-se, portanto, de uma vivência, complexa e incerta, que requer, do professor, uma série de tomadas de decisões imediatas, uma mobilização dos conhecimentos e possíveis ajustes das ações previstas, de modo a adaptá-las a determinada turma ou situação de estudante (função didática e pedagógica). (SOARES; CUNHA, 2010, p. 587).

Para os autores, a importância da relação entre o professor e os alunos faz a diferença durante o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessária uma formação pedagógica do professor do ensino superior para lidar com as incertezas que ocorrem durante o processo educacional. O professor terá que saber liderar seus alunos em prol de um clima de confiança e respeito, mas também de construção e desconstrução do conhecimento. Em vista disso, não basta a exposição dos conteúdos por meio das aulas expositivas; é necessário mediar, interagir com o conhecimento novo, partindo da necessidade do aluno que vai surgindo durante a aula.

Essa ação docente significa o respeito por parte do professor de sua condição de adulto autônomo e consciente de seu processo formativo - processo que é acompanhado individualmente pelo professor e que é significativo na relação básica professor-aluno-conhecimento, na consecução de um ambiente colaborativo de aula universitária, conforme defendido por Veiga (1999).

A aula é um dos espaços em que o professor desempenha a docência na universidade. Analisá-la implica compreender as práticas pedagógicas docentes e seus aspectos significativos. Procurando um desfecho para a análise das aulas de exemplos de superfícies, recorro a Cortesão (2006), ao afirmar que, para tal análise, é preciso considerar: o conhecimento - “o que”; a forma como o professor mobiliza e apresenta esse conhecimento aos alunos - “o como”. Recorro, também, a Bernstein (1990), para quem deve haver o cruzamento do “que” e do “como” com um “onde”, ou seja, também deve ser considerado o contexto e o nível de ensino em que se desenvolve o trabalho docente. Os tipos de conhecimento trabalhados pelos/as professores/as 7 e 8, nas aulas e nos modos de sua apropriação pelos professores, situam-se no eixo de aquisição de saberes que, segundo a análise de Cortesão (2006), podem estar voltados para a produção ou reprodução, dependendo da forma como eles são adquiridos. Portanto, se por meio de conteúdos de: livros; manuais didáticos; consultas a trabalhos científicos selecionados e traduzidos pelos professores; produção científica realizada pelo próprio docente, valendo-se de pesquisas feitas individual ou coletivamente.

Percebi que faltou aos/às professores/as WSV e LST incentivarem a participação dos alunos no tocante a recorrerem a metodologias que ofereçam a possibilidade de serem os

protagonistas no processo da aula. Tal percepção é bem ilustrada na fala de um dos alunos, registrada no questionário aplicado após as aulas ministradas:

[...] faltou um incentivo por parte dos professores em fazer-nos pensar sobre como vamos trabalhar. O professor não deve dar receitas prontas, mas deve ir colocando perguntas, questões para que possamos refletir, pensar. (aluna 2).

Na fala da aluna 2, e durante as observações em sala de aula, os/as professores/as, como mediadores daquele processo de ensino-aprendizagem, poderiam ter tratado o conhecimento de forma a ser produzido por meio de investigações realizadas pelo docente em parceria com os alunos, caracterizando uma educação ativa e investigativa, com o recurso de pedagogia invisível (Bernstein, 1990), menos preocupada em produzir diferenças estratificadoras explícitas entres os alunos. O foco não deve ser, apenas, o desempenho avaliável, mas sim os interesses e as diferenças individuais por meio de procedimentos internos do indivíduo, voltados para a emancipação, dentro de um contexto de relações e interações.

5.1.5 O plano de ensino da disciplina Ecologia Geral

A proposta 5⁵¹ apresentada teve como propósito inicial ser aplicada na modalidade ensino pelos/as professores/as RC e RP⁵², da área de Exatas, no Curso de Engenharia Ambiental. O desenvolvimento das atividades seguiu o roteiro apresentado durante a formação, nele constando a seguinte disposição: o tema da proposta, intitulado “Ecologia aplicada: ações antrópicas; mudanças globais. Modelos matemáticos aplicados”; o subtítulo “Ecologia aplicada”; a metodologia de trabalho; e a avaliação.

Na proposta, o/a professor/a RC enumerou os seguintes objetivos: compreender e analisar os ciclos da matéria e o fluxo de energia natural; conceituar a organização ecológica e as diversas interações bióticas e abióticas; relacionar os princípios fundamentais entre natureza – os principais problemas ambientais naturais – e impactos antrópicos; identificar as

⁵¹ Ecologia Geral: Fatores Ecológicos; Populações; Comunidade; Ecossistemas; Sucessões Ecológicas. Ecologia Aplicada: Ações Antrópicas; Mudanças Globais. Modelos Matemáticos Aplicados.

⁵² As iniciais RC e RP são fictícias, utilizadas a fim de preservar a imagem do sujeito interlocutor da pesquisa.

características e a interdependência dos ecossistemas que compõem a biosfera; oferecer uma introdução sistemática do desenvolvimento e análise de modelos ecológicos e como uma revisão das principais aproximações e tipos de modelos; apresentar exemplos práticos de modelos ecológicos para o entendimento e a predição de fenômenos; e dar suporte ao desenvolvimento de novas ferramentas ecológicas.

A necessidade de se trabalhar os conteúdos programáticos teóricos foi a justificativa para a elaboração dessa proposta dentro de duas possibilidades de tratamento: a ecologia geral e a ecologia aplicada. Quando se trata da ecologia geral, têm-se: homem e natureza: conhecimento histórico; importância da pesquisa em ecologia: necessidade da compreensão ecológica; conceitos e termos ecológicos; princípios ecológicos básicos; ecossistema: estrutura e funções; fluxo de energia e matéria nos sistemas ecológicos; produtividade e decomposição; condições e recursos; padrões ambientais, geográficos e temporais; biomas: conceitos e tipos; biomas terrestres e ambientes aquáticos; populações e comunidades: organismos como habitats; ciclos de vida; dispersão e migração; sucessão ecológica; co-evolução; critérios das interações biológicas: mutualismo; comensalismo; colônias; sociedade; predação; e parasitismo.

Na perspectiva da ecologia aplicada, são considerados: homem e ambiente: poluição – sustentabilidade – conservação; recursos naturais renováveis e não renováveis; impactos ambientais decorrentes de ações antrópicas; CELMM; mudanças climáticas; modelagem ecológica: introdução à modelagem ecológica; estados alternativos de estabilidade / introdução ao GRIND/MATLAB; modelagem do balanço de calor; modelagem do crescimento bacteriano; modelagem da produção primária e perdas não predatórias; e modelagem das interações presa-predador.

O referencial teórico⁵³ adotado pelos/as professores/as RC e RP utilizou a indicação de autores nacionais e internacionais.

⁵³BERGON, M.; HARPER, J. **Fundamentos em Ecologia**. 2ed. São Paulo: Artmed, 2006. DAJOZ, R. **Princípios de Ecologia Geral**. 7ed. Rio de Janeiro: Artmed, 2005. RICKLEFS, E. A. **A economia da Natureza**. 3ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003. ODUM, E.; BARRET, G. **Fundamentos de Ecologia**. 5ed. São Paulo. 2007. FRAGOSO JR., C.R.; FERREIRA, T.F.; MOTTA-MARQUES, D. 2009. **Modelagem Ecológica em Ecossistemas Aquáticos**. Oficina de Textos. 304p. CHAPRA, S.C. 1997. **Surface Water Quality Modelling**. McGraw-Hill, 844p. JØRGENSEN, S.E.; BENDORICCHIO, G. 2001. **Fundamentals of Ecological Modelling**. Elsevier, 3rd edition, 544p.

O uso das metodologias ativas nas propostas de trabalho

O uso de metodologias ativas da proposta 5 foi realizado por meio de: aulas expositivas; discussão em grupo; leitura e explicação de textos didáticos; publicações científicas e textos digitais da *internet*; aulas de campo (excursões) e visitas técnicas a instituições ligadas ao meio ambiente; e aulas práticas no laboratório de informática.

No limiar do século XXI, na educação superior, a aula expositiva é ainda privilegiada como técnica de ensino e aprendizagem, centrada na transmissão de informações, conteúdos, técnicas, procedimentos e resultados de pesquisas, com vistas à formação de novos profissionais. E essa situação ocorre na sociedade brasileira, na qual as tecnologias estão em ampla expansão em todos os campos de trabalho. Ao tratar da questão do uso das tecnologias na área educacional, Masetto argumenta que

[...] a desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com experiências vividas nas décadas de 1950 e 1996 quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas em teorias comportamentalistas, que, ao mesmo tempo em que defendiam a autoaprendizagem e o ritmo próprio de cada aluno nesse processo, impunham excessivo rigor e tecnicismo para se construir um plano de ensino, definir objetivos de acordo com determinadas taxionomias, implantar a instrução programada, a standardização de métodos de trabalho para o professor e de comportamentos esperados dos alunos. (MASETTO, 2000, p. 134).

No entanto, as experiências do/a professor/a RC e de seus alunos dão sinal de que há propostas de uso de recursos tecnológicos, como mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, que podem contribuir para que haja o acompanhamento do aluno, motivando-o a alcançar os objetivos de aprendizagem, para haver maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno, assim como na adoção de práticas avaliativas que focalizem, além dos resultados, o processo de aprendizagens almejadas, reconfigurando a relação tempo-espço da aula. Para Masetto, isso torna possível:

[...] o desenvolvimento da criticidade para se situar diante de tudo o que se vivencia por meio do computador, da curiosidade para buscar coisas novas, da criatividade para se expressar e refletir, da ética para discutir os valores centemporâneos e os emergentes em nossa sociedade e em nossa profissão. (MASETTO, 2000, p. 137).

Voltando à proposta 5, a metodologia de avaliação constou dos seguintes itens: prova escrita, incluindo questões teóricas e exercícios; composições individuais; trabalho em grupo;

e trabalhos individuais de modelagem ecológica. Quanto aos critérios adotados para a primeira avaliação bimestral, os/as professores consideraram: participação (presença, iniciativa, responsabilidade, disciplina); notas das composições/trabalhos; e nota da prova (peso relativo maior). Em relação aos critérios adotados para a segunda avaliação bimestral, eles/elas consideraram: participação (presença, iniciativa, responsabilidade, disciplina); nota da segunda prova; nota do trabalho de ecologia numérica; e nota do seminário.

A perspectiva de trabalho analisada alia a educação, nos aspectos ensino e pesquisa, e favorece a discussão sobre os conteúdos estudados durante as aulas em sala, o compartilhamento das experiências individuais e a construção coletiva nos pequenos grupos de conhecimento, colocando professor e alunos diante dos novos conteúdos e gerando novas discussões.

Essa perspectiva adotada demanda uma revisão do papel do professor e de sua mediação pedagógica no processo de ensinar e de aprender, pesquisar e avaliar, discutida durante o curso de formação de que o/a professor/a RC fez parte quando nós, professores formadores, tratávamos das teorias de aprendizagem. Nesse cenário, aliado ao desempenho do papel de especialista em uma determinada área do conhecimento, o docente desenvolveu um trabalho de parceria e produção de conhecimentos com os alunos, de discussão e negociação de propostas de trabalho que atendam aos objetivos da disciplina e aos interesses da formação humana e profissional dos alunos. O/a professor/a RC parece ter essa percepção, como pude perceber ao observar algumas de suas aulas de ecologia.

A metodologia utilizada pelo/a professor/a RC divide-se em etapas: aulas expositivas em sala de aula na universidade; atividades individuais e em grupo; aulas de campo (excursões) e visitas técnicas a instituições ligadas ao meio ambiente; aulas práticas no laboratório de informática, utilizando a plataforma Moodle; entre outras. Em relação à utilização da plataforma Moodle como espaço de aprendizagem, possibilita, nessa experiência analisada, o uso do computador, transformando-o em um espaço coletivo virtual no qual os alunos ensinam, aprendem, pesquisam, trocam experiências e constroem coletivamente o conhecimento por meio de interfaces de comunicação, como a *wiki*. Cria-se uma comunidade virtual de aprendizagem, estabelecendo redes integradas de saberes que, na visão de Levy (1999, p. 127), “[...] é construída sobre as afinidades de interesses de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em processo de cooperação ou troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas das filiações institucionais”.

Os instrumentos midiáticos utilizados

Foram utilizados os seguintes instrumentos midiáticos, na proposta 5, durante a aula: quadro, indicação de leituras, projetor de multimídia e notebook pessoal. Além deles, foi feito uso de *blog*, disponível na *internet*, com conteúdos sobre diferentes tipos de energias. Tal utilização teve como objetivo estabelecer o exercício da pesquisa por parte dos alunos, favorecendo o alargamento das fronteiras dos saberes e sua integração com outros saberes. Propiciou, também, que se formasse em sala de aula, após a realização da pesquisa pelos alunos, uma rede de conhecimento, baseada nas relações e interfaces, capaz de reduzir as fronteiras do conhecimento criadas pelas ciências modernas.

Durante as observações em sala de aula, foram elencados os seguintes itens, por esta pesquisadora, para facilitar o processo de análise dos dados coletados: ambiente da sala de aula; local; estrutura física; quantidade de alunos presentes nas aulas; interação e participação dos alunos na aula; desenvolvimento das atividades durante a aula; planejamento da aula (objetivos, conteúdos, metodologias ativas utilizadas, aplicação em suas práticas pedagógicas, metodologias de avaliação, instrumentos midiáticos escolhidos pelos professores nos seus planos de trabalho); e como ocorre a aprendizagem dos alunos. Isso foi inovador na aula do/a professor/a RC, uma vez que, como a disciplina estava disponível na plataforma Moodle da universidade, não havia nada mais eficaz do que a participação do professor em projetos e pesquisa junto aos seus alunos.

A aula, tendo como tema a ecologia, foi iniciada às 8 horas da manhã e estendeu-se até às 11h10. A sala de aula estava localizada no prédio do Centro Tecnológico – CTEC, bloco novo, sala 5. Era composta por 60 cadeiras, mesa para o professor, lousa branca e sistema de ar condicionado. Todos os equipamentos da sala de aula haviam sido recém-adquiridos pela universidade. A turma era composta de 48 alunos do curso de Engenharia Ambiental e estava cursando o 4º período. O/A professor/a dispunha de notebook pessoal e um projetor de multimídia como recurso auxiliar na exposição do conteúdo da aula. A disciplina ecologia é ministrada por dois/duas professores/as, nos dias de segunda-feira e sexta-feira, cada aula correspondendo a 4 horas.

Aprendizagem dos alunos

A aprendizagem dos alunos na proposta 5 pode ser detectada a partir do desenvolvimento das atividades nas aulas, que aconteciam de acordo com o planejamento do plano de aula do/a professor/a RC, o/a qual iniciava suas aulas apresentando o tema e os objetivos da aula e a metodologia que seria utilizada. Como segundo passo, convidava os alunos a se posicionarem ao término da aula, com compreensão e entendimento sobre o que havia sido tratado durante a aula.

As aulas ministradas pelo/a professor/a RC caracterizavam-se como exposição dialogada, em que há participação ativa dos alunos, com base em seus conhecimentos prévios sobre a temática em estudo. Essa perspectiva supera a passividade e favorece análises e discussões críticas que resultam em uma forma peculiar de produção de novos conhecimentos na sala de aula. Ao agregar discussões e interações entre os alunos em pequenos grupos, permitia a maior atuação dos que porventura apresentassem uma participação menor.

A aula foi iniciada quando o/a professor/a saudou os alunos, orientando-os quanto à atividade inicial. Após as orientações iniciais, escreveu no quadro as orientações e os pontos principais do conteúdo, usando a estrutura da construção do mapa conceitual: conceitos de ecologia, espécie, população, comunidade, habitat, nicho, biosfera, ecossistema e biomas. Construiu o mapa conceitual, contendo informações básicas e alguns conceitos incompletos. As finalidades dos conceitos incompletos foram entendidas pela pesquisadora quando foi iniciado o diálogo com os alunos durante a exposição dos conteúdos. O/a professor/a sondava os alunos durante os questionamentos e, durante a aula, completava, gradualmente, os conceitos que estavam em aberto. No final da discussão, o mapa conceitual era finalizado com todos os conceitos, dando uma visão geral do assunto.

Na aula anterior, o professor havia sugerido aos alunos que fizessem uma atividade de pesquisa em um *blog* que tratava de diferentes possibilidades de utilização de energia. Cada aluno deveria ler a manchete disponível em um *blog* e construir um texto de sua autoria, comentando e apresentando seu parecer sobre a leitura realizada. Os alunos acataram as orientações do/a professor/a que, na introdução da aula, expôs as regras de convivência em relação a horário, atividades, conteúdos. Essa seria a segunda aula do semestre letivo.

Durante a aula, enquanto organizava o mapa conceitual, orientou os alunos para que formassem pequenos grupos a fim de socializarem as produções dos textos e suas

experiências durante a realização da pesquisa. Assim, todos os alunos formaram pequenos grupos, compostos de 3 a 4 componentes. Percebia-se a participação efetiva dos alunos, apresentando e discutindo sobre os conteúdos pesquisados, socializando suas ideias e novidades em relação ao tema. A atividade durou 15 minutos.

Ao término da organização dos conteúdos e das orientações da aula no quadro, o professor fez o convite aos alunos para iniciarem a socialização das produções para o grande grupo. O/a professor/a RC reforçou a temática em discussão: energia. Um aluno começou a apresentar o resultado da discussão no grupo, enquanto os colegas faziam um silêncio absoluto, ficando atentos ao posicionamento do expositor. Houve argumentos com fundamentação, posicionamentos de outros alunos. Dando continuidade, o/a professor/a reforçou, positivamente, os resultados das discussões e fez novas intervenções. Provocou novo desafio, questionando: “por que estamos falando de energia se estamos com o tema para discussão sobre ecossistema? Houve um grande silêncio entre os alunos, levando-os a refletir sobre o que havia sido perguntado.

O/A professor/a acrescentou que, na realização da pesquisa, os alunos conseguiram identificar vários tipos de energia. Outra questão foi lançada: “você acham que Alagoas é um local adequado para a produção de energia nuclear?” Essa questão provocou um movimento positivo de participação dos alunos, acrescentando e tirando suas dúvidas. O/a professor/a continuou apresentando nova questão: “Alagoas cuida dos seus resíduos sólidos?” Exemplificou a pergunta com o riacho Salgadinho⁵⁴. Assim, as discussões intensificavam-se e as intervenções do professor iam acontecendo em uma perspectiva do fazer didático da ação docente. As intervenções realizadas pelo/a professor/a, após o relato de cada equipe, motivaram os alunos, reforçando-os e corrigindo-os em alguns equívocos conceituais. A discussão foi encerrada pelo/a professor/a. Considerando a atividade concluída, o/a professor/a solicitou o registro escrito aos alunos, que deveriam entregá-lo antes da saída para o intervalo.

Após o intervalo, o segundo momento da aula, o/a professor/a utilizou o notebook e o projetor de multimídia, iniciando a aula com a exposição do conteúdo. Ao começar o diálogo, lançou a seguinte questão: o que é uma espécie? Os alunos iniciaram a construção

⁵⁴ O riacho Salgadinho atravessa o bairro do Poço, na cidade de Maceió, e possui sérios problemas, sendo considerado um dos riachos mais poluídos de Maceió.

dos conceitos por meio de exemplos, passando o professor da posição de expositor para a de mediador do processo de ensino e aprendizagem, acrescentando novos conceitos e novos exemplos. Assim, continuou com outros conceitos tais como: população, nichos, bioma.

Quando o silêncio começava a se estabelecer, o/a professor/a provocava novos exemplos e ia, ao mesmo tempo, construindo conceitos deixados em branco no mapa conceitual construído no quadro. Esse processo de construção e reconstrução era caracterizado pelo equilíbrio emocional do/a professor/a, tendo em vista ser conhecedor/a do conteúdo com profundidade e com conhecimento pedagógico quanto à organização didática dos conteúdos, tanto no mapa conceitual disponível no quadro quanto nos slides no projetor de multimídia. Os alunos, acolhedores e participativos, tinham em média de 18 a 23 anos de idade.

À medida que formava grupos heterogêneos na sala de aula para o estudo, o debate e a solução de tarefas propostas contribuíram para a construção da autonomia, ao mesmo tempo em que se desenvolveram aprendizagens cooperativas entre os pares, que dependiam uns dos outros para a realização das atividades. Esse tipo de trabalho, orientado e avaliado, representa uma rica estratégia didático-pedagógica a serviço das aprendizagens da construção do conhecimento na aula universitária. Essas questões foram discutidas durante o curso de formação de que o/a professor/a RC fez parte, e nele se destacou com seus exemplos e depoimento.

Outra experiência que contribuiu para que as aulas de ecologia se caracterizassem pela inovação foi a construção da autonomia dos sujeitos em formação, o que significa que, nas aulas, o conhecimento foi construído por meio de trabalhos individuais e grupais de forma cooperativa, a partir da análise das potencialidades e limitações pessoais e do diálogo dos alunos com o/a professor/a e entre os próprios alunos. Naturalmente, as condições analisadas anteriormente serviram de pano de fundo para a construção da autonomia, ou seja, esta é consequência das relações estabelecidas na sala de aula e da elaboração coletiva do conhecimento durante as discussões e as intervenções do/a professor/a RC.

No intervalo, pude conversar com os alunos informalmente. Fiz algumas questões sobre o processo de aprendizagem durante as aulas do/a professor/a RC. Os resultados foram os seguintes:

[...] As aulas do/a professor/a RC nos motivam. É mais fácil aprender porque, além de realizarmos uma pesquisa sobre o tema, somos convocados a se posicionar. (aluno3).

[...] é interessante a gente ter a autonomia para desenvolver a disciplina. O professor diz: quem tiver algum interesse focal que queira trabalhar e esteja correlacionado com o conteúdo em discussão, poderá fazê-lo. Então temos a liberdade de aprofundar naquilo que nos interessa. (aluno 1).

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo reflexivo docente, incentivado por práticas inovadoras em sala de aula:

[...] Quando o professor utiliza o mapa conceitual, deixando alguns conceitos em branco para ser preenchidos pelos alunos, isso nos força a estudar mais sobre o assunto. (aluno 2).

[...] O que acrescento ao que meus colegas disseram é sua forma de nos levar a produzir textos de nossa autoria. Isso força a leitura e a pesquisa. (aluna 4).

É comum observar nos estudantes universitários características como as citadas pelos alunos acima. São sujeitos de quem, a partir do momento em que adentram a universidade, é cobrada a autonomia para regerem suas vidas acadêmicas, independentemente de a terem vivenciado ou não na educação básica.

[...] antes de entrarmos na universidade, ficávamos calados na sala de aula. Hoje, temos que direcionar a nossa participação, desde a escolha das disciplinas em cada período, fazer escolha, e isso exige um sujeito mais ativo, mais autônomo para atingir os objetivos que temos. O professor RC provoca a turma o tempo todo a ter esse perfil. (aluno 5).

O/a professor/a RC concluiu a construção do mapa conceitual com todos os conceitos que faltavam. Foi lançada a proposta de construção de um novo texto individual sobre o tema da aula. Foram 4 horas de aula não presenciais. Os alunos ouviam atentos as explicações do professor; apenas 2 alunos dos 39 presentes conversavam dispersos, realizando outras coisas. Um fato interessante: os alunos não faziam anotações; ouviam, dialogavam com o professor. Contudo, ao final, dirigiam-se ao quadro e começavam a tirar fotos do mapa construído. A turma era composta por 39 alunos, sendo 18 alunos e 19 alunas. Ao final da aula, o/a professor/a encaminhou uma nova atividade de aprendizagem: “ao sair daqui, vocês vão tentar identificar, por meio de observação, os ecossistemas que os rodeiam”.

Embora a autonomia seja exigência para o estudante e o futuro profissional da engenharia ambiental, são ainda tímidas as situações favoráveis a seu desenvolvimento e a seu exercício no âmbito da universidade. No entanto, é preciso considerar que a sala de aula é um lugar povoado por jovens com experiências, expectativas e saberes plurais e diversificados, muitas vezes ignorados pelos docentes que ainda preservam, em seu imaginário, os alunos idealizados pelas teorias pedagógicas dos séculos passados, embora haja um contexto social rico de possibilidades formativas.

O fato de o/a professor/a RC investir na formação do sujeito autônomo, que partilha da organização, da execução e da avaliação da aula - em oposição às práticas silenciadoras e focadas na transferência de conhecimento -, requer dos alunos o enfrentamento e a superação de formas de pensar e agir que causam entraves à proposta de um ensino emancipador. Segundo Contreras (2002, p. 63), há uma “[...] mera oportunidade de atuar sem condicionantes [...]”. Para o autor, no campo das relações sociais democráticas, a autonomia salienta “[...] a dependência de diretrizes técnicas, a insensibilidade para os dilemas, a incapacidade de respostas criativas ante a incerteza”. (CONTRERAS, 2002, p. 146). Em seu lugar, busca-se a autonomia entendida como um processo construído e sustentado coletivamente e que pressupõe a reflexão sobre as ações desenvolvidas e a consciência das razões que dão sustentação a elas, bem como à forma como são condicionadas pelo contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade brasileira atual, novas exigências são acrescidas ao trabalho dos professores. Os saberes didático-pedagógicos podem mobilizar a criatividade e a capacidade inovadora dos professores universitários para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem dos alunos, por romper com o modelo de educação superior instituído e fundamentar-se em paradigma emergente.

São exemplos de prática que utilizam metodologias ativas e inovadoras que preparem melhor os alunos para as diferentes áreas do conhecimento e a inclusão das tecnologias para colocá-los em melhores condições de enfrentar e restaurar o conhecimento e a perda da credibilidade sobre as certezas científicas, por meio de trabalhos que se realizam no coletivo.

Nesse contexto, ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas. É nesse cenário complexo que se faz necessário ressignificar a formação inicial de professores para a atuação na docência universitária, trabalhar em direção à reflexão individual e coletiva sobre os aspectos educacionais, visando a um trabalho voltado à autonomia do professor que inicia suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Não há garantia de que um curso de formação pedagógica construa saberes sobre a docência ou produza um bom professor, mas acredito que um curso de formação inicial realmente possa fornecer subsídios e possibilidades para que os futuros professores reflitam, discutam e tragam à discussão suas inseguranças, saberes e experiências com a educação; enfim, que possibilite um melhor desenvolvimento profissional.

Este estudo oferece-nos a oportunidade de compreendermos a relação pesquisa e ensino e suas consequências na prática docente do professor universitário. Foi desenvolvido em várias categorias de análise, da formação e trajetória profissional à relação teoria/prática, envolvendo espaços de inovação em sala de aula, os saberes docentes, a pesquisa, os docentes universitários iniciantes e os processos que experienciam na passagem de uma formação que privilegia a pesquisa para uma prática significativamente exigente de docência.

Os princípios da análise de conteúdo foram utilizados como técnica de análise, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. A definição das questões da entrevista esteve

relacionada com os estudos e a trajetória realizada durante o período de formação continuada da pesquisadora, como também com as pesquisas da área, tais como as de Cunha (1998, 2006); Tardif (2002); Pimenta (1999), Barnett (2002); Zabalza (2004), García (1999), dentre outros.

Em relação à formação, os resultados implícitos de toda a trajetória da pesquisa apontam como condição importante para o exercício da docência no ensino superior a sua base profissional, mesmo que ela não seja voltada para o ensino. No entanto, a preocupação inicial da pesquisadora é voltada para a formação pedagógica, pois, nos cursos de mestrado e/ou doutorado, não se oportuniza a reflexão sobre o ensino e as aprendizagens de seus alunos.

Esses cursos estão voltados para a formação do pesquisador e centram pouca ou nenhuma preocupação nos desafios da sala de aula. Os professores apontam que compreendem que a docência constitui-se em um exercício que pode ser aprimorado, mesmo que, no início, apresente dificuldades. Argumentam que, se o professor gosta do que está fazendo e tem interesse pela docência, vai melhorando e superando, gradualmente, as dificuldades encontradas. Afirmam que ter o domínio consistente do conteúdo é condição fundamental para o exercício da docência.

A problemática dos professores iniciantes da profissionalização docente é compreender a docência como uma profissão, é admitir que conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não suficiente, pois o trabalho docente envolve vários tipos de conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica.

A aprendizagem sobre a linguagem da prática certamente articular-se-á com uma base teórica que terá sentido à medida que o professor iniciante se permita percorrer caminhos mais autônomos na construção de sua docência. Um acompanhamento que auxilie esse processo poderá favorecer e acelerar a sua condição profissional e contribuirá para uma maior responsabilização de suas tarefas educativas.

Investir na inserção dos professores que iniciam a sua trajetória profissional no ensino superior vem configurando-se como uma necessidade. É imprescindível ultrapassar o interesse e o compromisso do campo da pedagogia e constituir-se, progressivamente, como objeto do campo das políticas. Justifica-se esse deslocamento a partir da crença de que a educação de qualidade decorre, em parte significativa, do desempenho docente, incluindo sua satisfação na profissão e na consolidação de uma identidade claramente constituída. Essa

condição vem concretizando-se e em direção ao cenário da pesquisa, contribuindo para o aprofundamento do tema.

Não se pode negar e desconhecer os estudos já realizados que apontam para a importância do desenvolvimento profissional do sujeito professor, visando a uma transformação de sua prática pedagógica. É evidente que a democratização do ensino passa pelo professor, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho. O desenvolvimento profissional é o objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação não mais baseada na racionalidade técnica, que considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconheça a sua capacidade de decidir, uma vez que o desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução e continuidade.

Nesse sentido, a expressão “desenvolvimento profissional” refere-se a uma contínua busca dos professores pelo saber a fim de que modifiquem as suas práticas pedagógicas, ampliem os seus conhecimentos, saibam relacionar-se em seu ambiente de trabalho e compartilhar saberes, sempre visando melhorar o seu trabalho e objetivando que seus alunos construam conhecimentos a partir de aprendizagens relevantes. Acredito que essa perspectiva da prática pedagógica efetivar-se-á somente por meio de uma compreensão mais ampla e aprofundada por parte do professor sobre a sala de aula, a escola como um todo e, especialmente, sobre a sua prática docente - o que pressupõe uma análise crítica e reflexiva sobre a realidade em que atua.

Todas essas questões devem possibilitar discussões e mudanças na formação inicial, com o intuito de buscar estratégias que se constituam em um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que observem, questionem e avaliem suas ações. Essa questão vem sendo discutida por educadores e pesquisadores da educação e tratada pelas leis de educação brasileiras, que têm sido continuamente modificadas - por exemplo, ampliando a carga horária de estágio e instituindo práticas de ensino ao longo do curso de formação que possibilite um convívio maior entre a instituição formadora e a escolar.

O espaço de reflexão propiciado pelo estágio probatório quando o professor ingressa na universidade pode possibilitar a superação de dificuldades dos professores que não percebem com nitidez as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas e as práticas educacionais. Soma-se a isso a correria do seu dia a dia, dificultando ou impedindo

o tempo de reflexão e a conexão entre as mudanças trazidas pelas reformas do ensino e suas condições de trabalho.

A reflexão é, na atualidade, um conceito muito utilizado pelos investigadores e formadores de professores para se referir às novas tendências na formação. Seguindo essa lógica, os cursos de formação de professores devem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de refletir, tomando a prática existente como ponto de partida, possibilitando a superação das dificuldades, que são normais durante esse período de iniciação. Diante desse cenário, é importante, já na formação inicial, criar ambientes de: análise da prática; partilha de conhecimentos, sugestões, atividades; reflexão sobre o ambiente escolar, partindo das experiências docentes dos professores recém-contratados.

Essas mudanças, a meu ver, tornar-se-ão uma possibilidade de melhoria dos cursos de formação apenas quando os professores do ensino superior também modificarem as suas práticas e começarem a trabalhar com as disciplinas, direcionando-as, realmente, para a formação de profissionais que atuarão na sociedade como sujeitos sociais que possam intervir de modo a transformar a realidade.

Nesse sentido, a formação inicial deve ser discutida e repensada para auxiliar os professores iniciantes na docência superior. O desafio inicia-se na convocação pelas Pró-Reitorias dos professores iniciantes na docência universitária para a participação em cursos de formação pedagógica.

Para formar um profissional reflexivo, deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar a sua própria evolução, construindo competências e saberes novos, ou mais profundos, a partir de suas aquisições e experiência. Um professor que analisa seu fazer pode rever o seu trabalho para estar aperfeiçoando-o continuamente. O saber analisar é uma condição necessária, mas não suficiente, da prática reflexiva, a qual exige uma postura. Apesar de ser uma fala comum, a questão da reflexão da própria prática constitui um campo ainda pouco acessível na formação dos professores. Ainda podemos observar, nos cursos de formação pedagógica para professores iniciantes na docência universitária, a superioridade que se dá aos conteúdos teóricos e específicos, nos quais pouco se questiona ou se pratica a reflexão.

A ideia da reflexão na ação e da reflexão sobre a reflexão na ação durante os cursos de formação impulsionaram os debates e os relatos de experiência. A reflexão, enquanto adjetivo, constitui-se atributo próprio do ser humano, como um movimento teórico de

compreensão do trabalho docente. O certo é que a ideia de que é necessário refletir sobre a prática e sobre as nossas próprias reflexões foi colocada em evidência, e isso trouxe contribuições e avanços para o campo da educação.

Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções e novos caminhos, o que se dá através de um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares, configurando um conhecimento prático. A ideia da reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência do mundo. Estamos pensando, constantemente, no que fazemos, antes, depois e durante as nossas ações. A reflexão na ação refere-se às soluções e caminhos que o professor encontra frente aos acontecimentos da sala de aula, como, por exemplo: modificar algumas atividades quando percebe que não estão funcionando; perguntar-se sobre o que está acontecendo em determinado momento; questionar-se a respeito do que pode fazer para que mudanças de planos possam ser realizadas.

A partir da reflexão na ação, o professor constrói um repertório de experiências que utiliza quando se vê frente a situações parecidas. Denomina-se o mesmo de conhecimento prático. Este, por sua vez, não dá conta de novas situações que superem o conhecimento adquirido anteriormente, exigindo uma busca, uma análise, enfim, uma investigação. Recomenda-se a reflexão sobre a reflexão na ação. Para que isso aconteça, é necessário um distanciamento de nossa própria atuação para vê-la de uma forma mais consciente e crítica.

Nesse sentido, 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 das políticas educativas.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação pedagógica, instituindo novas relações dos professores com os saberes pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Um modelo de formação baseado na reflexão da prática docente que permita aos professores questionarem-se e repensarem as teorias implícitas nas práticas que realizam como docentes. Para que realmente haja possibilidades de desenvolvermos essa reflexão, penso ser fundamental que os futuros professores sejam expostos a situações reflexivas, em várias disciplinas, ao longo de sua formação.

Os relatos dos professores, alunos e gestores, mencionados neste estudo, apresentam práticas pedagógicas e ações docentes desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento, espalhadas pela universidade lócus da pesquisa. Entretanto, essas ações não são conhecidas pela comunidade acadêmica de um modo geral, nem tampouco pelos gestores das Pró-Reitorias. Para desenvolver uma política de formação continuada que busque superar as lacunas e as limitações relativas aos processos formativos breves e pontuais em um curso de formação pedagógica oferecido pela universidade, proponho ações que, permeadas pela realidade cotidiana em articulação com a base teórico-conceitual, possibilitem ressignificar e refletir sobre a docência universitária. A preparação dos novos professores envolve estabelecimento de objetivos, encaminhamentos e reencaminhamentos ao longo do tempo preestabelecido, tempo esse que seja suficiente para o enfrentamento de problemas diagnosticados e transformados e busca de soluções reais.

Mapear as contribuições pedagógicas em um curso de formação continuada de professores iniciantes na docência do ensino superior, especialmente as que acontecem nos espaços formais, ainda que não de maneira universalizada, é um importante desafio.

Compreendendo as trajetórias, as motivações, os pressupostos e as práticas que vêm sendo desenvolvidas pelos professores iniciantes na docência superior, em suas múltiplas possibilidades, urge a discussão da propriedade dessas experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional. É preciso reconhecer as motivações, os formatos e os significados das diferentes possibilidades e modalidades de formação oferecida pela Universidade Federal de Alagoas na última década; estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e a sua relação com a pesquisa no campo da educação superior; e reconhecer as implicações dos esforços dos professores participantes dos cursos de formação oferecidos pela universidade lócus da pesquisa na busca de sua qualificação para atuar na educação superior.

Certamente, podem ser iniciativas como essas que possibilitem ações concretas de articulação de processos e proposição de alternativas, constituindo-se em uma proposta inovadora que faça avançar a qualidade da educação superior, especialmente os processos de ensinar e aprender, incidindo nas políticas institucionais de formação e valorização do docente da educação superior. Acredito que esse possa ser um desafio para a área da educação superior, com fortes intersecções com a didática.

Por meio da análise das experiências em salas de aulas dos professores interlocutores desta pesquisa e das informações apreendidas nos questionários, o objeto deste estudo constitui-se em indicação de novas alternativas institucionais de formação continuada para os docentes da área das Ciências Exatas e da área da Ciência da Saúde, com recomendação de alguns aspectos que a universidade deve aprimorar em seus programas de formação: a recontextualização da docência e o processo de formação continuada por meio de cursos semipresenciais; a docência como atividade de mediações, relações comunicativas e interações compartilhadas e interdisciplinares, reduzindo as distâncias entre professores e alunos por meio dos projetos integradores existentes nas matrizes curriculares dos cursos de graduação da universidade; a docência como atividade flexível que dá abertura para criar; a docência como atividade coletiva que estimule a reflexão na ação e sobre a ação e o conhecimento; a docência como atividade técnica e articulada às dimensões epistemológicas, humana e política; e, por fim, a docência como atividade estimuladora de sensibilidades, desejos, satisfação pessoal e profissional, como mobilização de energias criativas.

Diante das sinalizações positivas e argumentativas apreendidas nos fragmentos dos discursos pedagógicos dos professores participantes dos cursos de formação em “Mídias na Educação Superior” e “Organizando e Dirigindo Situações de Aprendizagem no Ensino Superior”, com base na análise e nas observações realizadas sobre o processo formativo, desenvolvido nos cursos, desses professores, bem como as implicações na prática docente do conhecimento didático sobre a formação - vivida e refletida no e sobre o curso -, pude constatar importantes repercussões na formação dos participantes de diferentes áreas do conhecimento. Isso revelou-se nas apreciações realizadas nas interações entre as professoras formadoras e os professores participantes, entre os alunos, no processo de sala de aula, onde se evidenciavam a concepção e os atributos da docência recontextualizados pela mediação dos conhecimentos pedagógicos, indo desde a ação dos planos de trabalho elaborados pelos professores até as experiências vivenciadas nos cursos.

As implicações nas práticas dos professores revelaram diferenças em relação às iniciativas da inclusão em suas propostas de trabalho dos instrumentos midiáticos e de novas metodologias ativas em relação às práticas anteriores, como revelam os alunos e professores quando entrevistados. Muitas dessas experiências vivenciadas pelos professores iniciantes das áreas de exatas e de saúde apresentavam um caráter instrumental de exigência de ordem. Contudo, o que ocorreu foi uma relação dialógica entre as professoras formadoras e os participantes dos cursos oferecidos pela universidade. Foi possível perceber que houve

implicações em termos de conhecimentos didáticos e, também, para aqueles que esperavam realizar trocas com os colegas das diferentes áreas do conhecimento.

Chegar a esse patamar, em termos de um processo que contribui, entre outros fatores, para a efetiva “profissionalização” da docência no ensino superior, exige, hoje, a materialização de uma política de formação dos profissionais da educação em termos de conhecimentos didáticos e do uso das novas tecnologias de informação e comunicação no interior da universidade. Para melhor resultado, deveriam ser incluídos a melhoria dos cursos de formação continuada, dos critérios pedagógicos dos professores iniciantes na docência no ensino superior nas diferentes áreas do conhecimento, e de uma prática de acompanhamento mais efetiva; sobretudo, no início de suas carreiras.

Que possa ser oferecida aos professores iniciantes uma política de maior estímulo, com menos encargos, oportunizando-lhes melhoria de suas práticas docentes, de suas condições de produção e de trabalho, de sua carreira profissional. Assim, o professor do ensino superior, ao ingressar na atividade da docência, possa ter condições de tornar-se um professor intelectual de fato, um profissional da educação dentro de uma visão ampliada da docência, tornando-se construtor de uma prática institucional, requerendo o compromisso dele próprio, e da universidade, com a produção individual e coletiva do conhecimento, em uma visão abrangente-analítica, o que possibilitaria o trânsito interdisciplinar/transdisciplinar entre o tripé: ensino, pesquisa e extensão e criação de uma nova cultura pedagógica no seu interior, aliada a outras iniciativas pedagógicas mais amplas a serem investidas pelas instâncias competentes da universidade na relação com os sistemas de ensino e com outras práticas existentes na sociedade.

Na perspectiva de que o conhecimento vem sempre no contexto das relações humanas, sua condição de inteligibilidade e significação está atrelada à forma com que o professor e seus alunos atribuem sentido às suas práticas.

A análise das experiências revelou que o campo epistemológico e o campo profissional a que estão contextualizados os professores interlocutores da pesquisa e o movimento das relações estabelecidas nesse contexto interferem nos processos de mobilização, de aprendizagem dos alunos, e trazem uma carga externa de naturalização de expectativas de um conhecimento posto, de uma pedagogia de respostas. Todavia, foi possível observar, nas práticas pedagógicas dos professores, em algumas disciplinas, a existência de

difficultades de acolhimento de propostas de trabalho que rompessem com a concepção de um ensino transmissivo e reprodutivo, centrado fortemente no professor.

Essa condição resulta em resistências por parte dos alunos, em dificuldades para que eles se assumam como sujeitos na sala de aula. As áreas das ciências exatas e da saúde, nas quais as certezas presidiram, historicamente, as formas de conhecer, exigem um investimento mais intenso da ação dos professores a fim de produzirem rupturas nos processos de ensinar e aprender. Nesse sentido, os professores dessas áreas, diante da complexidade das relações, para além dos conhecimentos científicos e técnicos, têm necessidade de uma construção cotidiana de vínculos com os alunos, que configura como atitudes de respeito e de compromisso humano. É necessário criar outra cultura de compreensão e de trabalho em equipe, entendendo que esse trabalho não se constitui em desenvolvimento das partes, mas que há um todo que precisa ser pensado.

Os professores interlocutores da pesquisa relacionam, ainda, um desafio que diz respeito às dificuldades decorrentes das condições estruturais oferecidas pela universidade e à falta contínua de apoio pedagógico em suas unidades de ensino, nas ações que formam o ciclo docente: planejamento, execução e avaliação. Outro fator refere-se ao volume de tarefas e ao número de alunos nas salas de aula - o que, muitas vezes, impossibilita a realização de práticas pedagógicas que extrapolem uma perspectiva da racionalidade técnica, além da falta de acesso ao material de apoio necessário e, ainda, às formas de organização do currículo nos cursos de graduação.

Para os professores que utilizam o ensino semipresencial e incluem em suas práticas os instrumentos midiáticos, apresenta-se a relação teoria prática, constituindo-se em uma referência do trabalho pedagógico que se propõe a fazer rupturas paradigmáticas. A prática, a partir das experiências relatadas por meio das propostas de trabalho elaboradas pelos professores iniciantes na docência superior na universidade lócus da pesquisa, pode ter significados distintos. Foi possível observar que nela incluem-se os trabalhos de campo, a utilização do arsenal tecnológico, as propostas para ensino e extensão, as atividades realizadas em equipes e as reflexões individuais para a sistematização dos estudos. Entretanto, tomar a prática como campo de produção de conhecimento atribui sentido teórico e faz os alunos envolverem-se, mais intensamente, com o conhecimento.

Apesar de, em todas as pesquisas já efetivadas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência, incluindo a educação superior, ainda encontrarmos como

predominantes os currículos organizados por justaposição de disciplina, a figura do professor repassador de conteúdos curriculares – muitas vezes fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade propõe – é tomada como verdadeira e inquestionável.

Fortes resquícios das metodologias jesuítas e do modelo organizacional francês encontram-se, ainda, instalados e dominantes, deixando a universidade, muitas vezes, de cumprir o seu papel de provedora de possibilidades de processos de construção do conhecimento. Para Severino (2001), o conhecimento, a interatividade envolvem três vetores: os sujeitos, o objeto e a cultura. Saliento um desses vetores, o da cultura. De acordo com o autor, cultura aqui é entendida como:

[...] o repertório de significados que já tinham sido produzidos e armazenados pela humanidade, com significações que vão sendo disponibilizadas de geração em geração, cada uma delas recebendo-o, interferindo nele, transformando-o, enriquecendo-o e repassando-o para a próxima geração. É por isso que se pode dizer que o conhecimento pressupõe o reconhecimento. (SEVERINO, 2001, p. 74)

Na análise das propostas de trabalho dos professores interlocutores, em suas experiências na docência superior e em suas percepções, fica explícito que essas iniciativas, mesmo considerando a sua condição de movimento pessoal, exigem um nicho que possibilite a sua concretização. Nesse cenário, a sala de aula vincula-se, fortemente, às estruturas mais amplas, disponíveis na universidade e nas políticas públicas.

Para os professores entrevistados, o espaço de discussão, de troca e de acompanhamento ainda é muito pequeno, e a implementação de ações voltadas para a formação pedagógica dos professores iniciantes e ou veteranos das áreas de exatas e da saúde, que não apresentam, em sua formação, a preparação didática para que possam assumir a função de ensinar no ensino superior, exige dos professores maior tempo para que se possam fazer rupturas e construir um novo modelo de formação por meio de cursos que utilizem plataformas de aprendizagem, oportunizando aos professores a discussão, a troca de experiências com seus pares.

As iniciativas institucionais apontadas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), no momento atual, são consideradas fundamentais pelos professores; a organização de uma política de formação

continuada será sempre bem-vinda. Acredito que a principal função da universidade nessa perspectiva seja apoiar os professores e valorizá-los.

A qualidade desejada para o ensino superior pode ser efetivamente aplicada pela reflexão sistematizada e construção de conhecimento por meio dos processos de ensinar e aprender no espaço acadêmico. Os cursos de formação pedagógica podem constituir-se em espaços de implementação dessas políticas, reconhecendo os professores e seus alunos como os protagonistas das inovações didático-pedagógicas na prática do professor que atua no ensino superior.

Proponho que, nos próximos cursos de formação pedagógica, a universidade possa oferecer aos professores de diferentes áreas do conhecimento a reflexão e análise de sua própria prática docente, nela identificando os componentes básicos que estariam sendo seus eixos de ação e, assim, identificar que correntes teóricas estariam mais próximas (nem sempre o professor estará afiliado a todas as características de uma corrente teórica). Essa avaliação possibilitará ao professor conhecimento acerca de sua prática, o que, potencialmente, poderá levá-lo a imprimir mudanças ou aprofundamentos nos aspectos que necessitam de maior atenção.

Sob este prisma, se o professor do ensino superior percebe seus compromissos, a responsabilidade e as possibilidades de sua ação didática, essa ação será, sem dúvida, aperfeiçoada e ampliada, considerando, principalmente, que o professor universitário tem a responsabilidade de formar outros profissionais. De acordo com o conceito de simetria invertida de Schön (2000), sabemos que a situação de formar professores é similar àquela na qual o professor, após a formação, vai desempenhar seu papel profissional: quanto mais a sua formação se der em ambientes que privilegiem um desenvolvimento diferenciado, mais é provável que venha a propiciar situações também diferenciadas a seus alunos quando os estiverem formando, valorizando-se o pressuposto de que é na diversidade que se aprende. Uma das questões que considero fundamental na formação do professor universitário é a articulação teórico-prática, que pode ocorrer em grupos de estudo, em vivências e em construção do conhecimento.

Enfatizo a formação e a sua importância para o desenvolvimento da profissionalidade docente no ensino superior, e a sua composição como fator de qualidade do ensino ministrado. Nesse sentido, passar da esfera das transformações individuais para o das mudanças institucionais representa uma alteração de paradigmas no desenvolvimento das

políticas na Universidade Federal de Alagoas. Vários fatores podem contribuir para ações desse porte. Destaco os seguintes: o crescimento da introdução das tecnologias, tanto no seguimento de produção quanto de formação individual; as transformações das políticas governamentais para o ensino superior; a diversidade do perfil dos alunos, gerando maior necessidade de espaços para as atividades e maior diversificação nas estratégias organizacionais das aulas; a mensuração da produção científica, realizada por meio de índices quantitativos; e as mudanças ou inovações realizadas individualmente, que não dão conta de impregnar as práticas coletivas em estender-se ao nível institucional.

Para mudar esse cenário, é fundamental outros tipos de iniciativas pela universidade, sustentada em políticas capazes de oferecer apoio e condições para os professores implementarem as transformações necessárias ao plano de ensino e da aprendizagem como meio de mudança institucional.

Assim, considerada a pertinência e a importância da iniciativa política na UFAL, a gestão atual responsabiliza-se pelo desenvolvimento de um programa permanente, destinado à formação continuada de seus professores. Instigados pelas provocações de Cunha:

É importante mapear as alternativas de formação do professor universitário, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, é um importante desafio para o campo da pedagogia universitária. [...] É preciso reconhecer as motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação, estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da educação superior e reconhecer o impacto dos esforços de formação na qualidade da educação superior. (CUNHA, 2009, p. 110).

Dessa forma, com a expectativa de superar os desafios apontados nesse cenário, os processos alongados sugeriram as seguintes abordagens para os próximos cursos a serem oferecidos pela UFAL: discutir a historicidade da universidade, as formas de organização curricular e a forma de atuação docente; conhecer e aplicar fundamentos legais na constituição dos currículos universitários, a LDBEN 9394-96 e as diretrizes curriculares nacionais; atualizar e organizar o projeto pedagógico dos cursos em que o professor atua; identificar os processos de ensino e de aprendizagem efetivados no curso onde o professor atua; enfatizar a importância da ação conjunta e coletiva entre os docentes; debater o conceito e a vivência de currículo no ensino superior; trabalhar a identidade docente, incluindo o conceito e o processo de profissionalização docente; identificar elementos determinantes da gestão do conhecimento e da informação na relação teoria - prática; organizar objetivos,

conteúdos, metodologias de ensino e formas de avaliação da aprendizagem no ensino superior; rever e reelaborar os planos de ensino e confrontá-los com a possibilidade de organização de proposta por meio de programas de aprendizagem, possibilitando o contato didático entre professor e aluno; oferecer elementos facilitadores da construção da autonomia do aluno do ensino superior como futuro profissional; e instalar um programa de aprendizagem e vivências na prática pedagógica do professor em formação.

Aponto, também, algumas ações que devem ser consideradas importantes na constituição do fomento de processos formativos futuros na estruturação de cursos pela PROGEP/CIED - UFAL: priorizar a formação continuada de docentes nas definições orçamentárias e organizacionais a fim de assegurar a permanência dessas políticas na universidade; realizar um diagnóstico das necessidades formativas sentidas pelos professores, a serem consideradas nos processos formativos; proporcionar uma estrutura orientada para cuidar da formação pedagógica; contar com a presença de profissionais acadêmicos especializados, com performance sobretudo direcionada no trabalho formativo; definir objetivos para o trabalho de formação docente, incluindo práticas formadoras na direção da interação entre professor, aluno e conhecimento; implementar metodologias formativas, assentadas em temáticas e métodos de trabalhos adequados para fornecer a aproximação e a integração docentes das diversas unidades acadêmicas; fortalecer o cumprimento do trabalho coletivo; efetivar a função da pedagogia como norteadora do desempenho docente e das práticas de coordenação pedagógica; e oferecer a possibilidade de adesão voluntária dos professores nos programas de formação pedagógica.

A partir dessa perspectiva de formação continuada, inclinada para características que dão importância a programas institucionais que adotem a prática efetiva como ponto de partida para a ampliação de ações formativas - que indiquem na dimensão coletiva da docência e busquem trabalhar os fundamentos teóricos e políticos da prática educativa no ensino superior - a fim de patrocinar a apropriação dos embasamentos pedagógicos e didáticos como pressupostos desse tipo de programa de formação continuada.

Infere-se que os cursos e as atividades que compõem a formação continuada dos professores nem sempre surtem o efeito almejado porque, muitas vezes, não dialogam com as reais necessidades dos professores. Os processos formativos não podem ser restritos, apenas, aos conhecimentos científicos e a uma prescrição de sua aplicabilidade na realidade educacional. É preciso levar em conta, também, as dimensões políticas e subjetivas, ou seja, devem ser planejadas e organizadas a fim de possibilitar mudanças nas formas de pensar, agir

e sentir do professor. Por outro lado, a formação continuada precisa ser assumida pelos professores como uma atitude e um valor, como parte integrante e indispensável da sua atividade. É preciso que eles reconheçam a contribuição que os processos formativos podem trazer para o seu desenvolvimento profissional. Os eventos de formação continuada só são efetivos na medida em que possibilitam a construção e a reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, a apropriação de novos recursos e estratégias para ensinar e o estabelecimento de relações mais próximas e cooperativas entre professores e alunos, bem como maior conhecimento e entendimento da comunidade na qual a universidade se insere. Nossa realidade decorre, em última instância, do tipo de políticas públicas de educação promovidas, historicamente, pelo Estado Brasileiro, caracterizando-se por ações emergenciais, de curta duração, sem continuidade, desenvolvidas em condições incertas que salientam a improvisação de cursos e a limitação da infra-estrutura. O espaço da pesquisa é, também, um espaço de formação, talvez dos mais significativos, em que todos ensinam e todos aprendem, guardadas as especificidades de suas condições.

Por fim, espero que este estudo tenha contribuído para um maior entendimento sobre os fatores que influenciam o comprometimento das políticas de formação de professores iniciantes na docência do ensino superior, especialmente no que tange às bases da formação, à atuação docente e à formação pedagógica do professor universitário, promovendo a articulação teórico-prática, a gestão estratégica de recursos e metodologias ativas, a inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem como apoio didático, de maneira que futuras pesquisas nessa área possam aplicar os resultados aqui apresentados para avançar em estudos da área, utilizando, assim, esta tese como um ponto de partida, ou direcionamento, para investigações futuras dos construtos de formação pedagógica dos professores e comprometimento organizacional no campo da educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência**. Porto: Porto, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **Educação, ambientes virtuais e interatividade**. São Paulo: Loyola. 2003.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes**. São Paulo: Paulus, 2011.

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

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia universitária** São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação; rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Wilson. Muito além do jardim de infância. **Conect@revista de Educação à Distância**. 2000, p. 1-5.

BAIN, Ken. Cómo dirigen la clase? + Cómo tratan a sus estudiantes? + Cómo evalúan a sus estudiantes y a si mismos? In: _____ **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Barcelona: Univ. de Valência, 2007.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez., 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 22 set. 2004.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARNETT, Ronald. **Los límites de la competencia** – el conocimiento, la educación superior y la sociedad. 2ª e 3ª partes (“El nuevo vocabulário” e “El vocabulario perdido”). Barcelona: Gedisa S.A., 2001.

_____. **Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad**. 4ª Parte – Realización de la Universidad. Pomares. Girona, 2002.

BERNET, Frederick. **Computers as Tutors: Solving the crises in education** (on line) disponível. <http://www.cris.com/-faben1fullbook.shtml>. Dezembro, 1995.

BRANDÃO, Carlos. *et al.* **Criatividade e novas metodologias**. São Paulo: Petrópolis, 1992.

BRANDÃO, Z. A. Teoria como hipótese. **Teoria & educação** n.5. Porto Alegre: Panorâmica, 1992.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 12/83** de 6 de outubro de 1983 do então Conselho Federal de Educação (CFE), que fixou as condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior no sistema federal, constatando a ainda "insuficiência de cursos de pós-graduação ‘stricto sensu’ no país" (art. 3º, § 2º), entendia que os cursos de especialização e aperfeiçoamento "se destinam à qualificação dos docentes para o Magistério Superior do Sistema Federal de Ensino. Conselho Federal de Educação – CFE, 1983.

_____. **A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, promulgada em 5 de outubro de 1988, é a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 5 set. 2012.

_____. MEC. **Resolução n 3/99**, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), 1999.

_____. MEC. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 5 de outubro de 1999. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12899. Acesso em: 06 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2007**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 06 dez. 2012.

_____. MEC. **Parecer CNE/CES nº 142/2001**, aprovado em 31 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o funcionamento de cursos de pós-graduação. Câmara de Educação Superior do

Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces142.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manuel; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2003.

BERNSTEIN, B. **A estrutura do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BERW, A. **Directions in Staff Development**. The society for research into higher education and open university Press. Buckingham, 1995, p 2-3.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1987.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. A. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto: Porto, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. “**O campo científico**” In: ORTIZ(org) **A sociologia de Bourdieu**. São Paulo: Olho d’Água, 2003.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlo A. (orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

CARNOY, M. **Globalization and educational reform**. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning. 1999.

CASTANHO, Maria Eugênia; VEIGA, I. P.; (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2001.

CASTELLS, M. **A ascensão da sociedade em rede**. Cambridge Massa: Blackwell Publishers, 1996.

_____. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2006.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da Fafeba – Educação contemporaneidade**, vol. 17, n. 30 Salvador: jun/dez, 1996, p. 17-31.

CHIZZOTTI, Antonio **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONTRERAS, J.M. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez. 2002.

CORTESÃO, Luisa. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Afrontamento. Portugal: Porto, 2006.

CRUZ, F. M. **Desarrollo Profesional docente**. Granada Universitário, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A educação na sociologia: um objeto rejeitado?** Cadernos Cedes. Campinas, n. 27, 1990.

_____. O ensino superior no octênio FHC. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: vol. 24, nº 82, abril/2003. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**. Nº 82, Campinas, 2004.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. **Educação e Sociedade**, vol. 25, nº 88. Campinas, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15/05/2011.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional, saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. V.1, nº 32. Maio/ago, p. 258-271, 2005.

_____. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Junqueira & Marin. São Paulo: Araraquara, 2006.

_____. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária** (Org). Campinas: Papirus, 2008.

_____. **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão**. Revista Diálogo Educacional; PUC-PR, v. 9, 2009. disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=2585&dd99=view>. Acesso: 12/05/2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária** (Org). Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

DIAS, A. M. I. *et al.* (Org.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior.** Entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

DOREA, Francisco Antonio. **A crise da Universidade.** Rio de Janeiro: Revan, 2008.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologia do conhecimento:** os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista.** 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papirus, 2007.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999.

FEIXAS, Mônica. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo de los profesores universitarios. In: **Educación**, nº 33. Barcelona: UAB, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GANDHI, Mahatma. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/mahatma_gandhi/7>. Acesso em: 02. abr. 2012.

GARCÍA, Carlos Macedo. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** PPC. Barcelona, 1994.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Barcelona: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira. (org). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores.** v.1,n.1, p. 90-103, 2009a.

GIROUX, Henry A. **Os professores Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. (trad.) Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HYPOLITO, A. Moreira; VIEIRA, J. Santos; PIZZI, L. C. Vieira. **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. vol. 9, nº 2. Jul/Dez. 2009, Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acessado em: 08 mar. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. (trad.). Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP, 2009. **Resumo técnico censo da educação superior 2007**. MEC Institucional da Educação Superior, a. 4, v. 4, n. 3 (13), set. 1999.

KELLNER, Douglas. **Filosofia da educação nas tecnologias: novas alfabetizações**. Campos de Araraquara: UNESP, 2001.

KENWAY, J. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos. In: SILVA, L. (Org.) **A escola cidadã no cotidiano da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KILPATRICK, W.H. **O método de projecto**. Portugal: Universidade do Minho, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991. p.270.

LEITE, Barbosa, LAZZARI, Raquel (org) **Formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2005.

LEITE C.; RAMOS K. Docência universitária: análise de um experiência de formação na universidade do porto. In: CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LISITA, V. **Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica**. 2006. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006

LUCARELLI, Elisa. Teoría Y Práctica como innovación em docência, investigación y actualización pedagógica, **Caudernos de Investigación**, Buenos Aires, Argentina. Instituto de Ciências de La Educación, 1994.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACLAREN, Peter. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia, In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Teoria educacional crítica pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p.149-158, 1990/1991.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:eduel, 2003, p.11-25.

MASETTO, M. T. **Aulas vivas**. São Paulo: Editores Associados. MG, 1994.

_____. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **O professor na hora da verdade – a prática docente no ensino superior**. São Paulo: AVERCAMP, 2010.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. Formação de professores para educação superior e as novas tecnologias. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. (Org.). **Fundamentos e Prática na educação a Distância**. Utilização de casos na educação online. Maceió: EDUFAL, 2009.

MERCADO, L. P. *et al.* **Tendência na utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2004.

MINAYO, M.C.S. *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1990.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 2008.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de La. **Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

MORAN, José Manuel. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 1998.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T; BEHRENS Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **La Vía. Para el futuro de la Humanidade.** Barcelona: Paidós, 2011.

NAIDOO, Rajani. Las universidades y el mercado: distorciones en la investigación y la docencia. In: BARNET, R. (org.). **Para una transformación de la universidad:** nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2007.

NOGUEIRA, Marco. Universidade, crise e produção do saber. In. Bernardo Maristela (Org.). **Pensando a educação:** ensaios sobre a formação de professores e a prática educacional. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Ed. Porto 1991.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação.** p. 15-33, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan. / jun. 1997.

_____. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan. / jun., 1999.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa:** dos planos e discursos à sala de aula. Campinas: Papirus, 1997.

ORDORIK, Imanol. Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. In: **Educación superior y sociedad.** Caracas: IESALC, 2008.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, M. da G. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RUÉ, J. **Significados de la “formación docentes” en La universidad españolas em marco del EEES**. [S.l.:s.n], 2007. Mimiografado.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. (Trad.) Cláudia Schlling. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **O ciberespaço e novas relações curriculares: a emergência das universidades virtuais**. 2003. Disponível em www.projeto.org.br/nestor/md.htm. Acesso em: 18/06/2011.

SANTOS, Garcia. **A tecnologia da informação, o ensinar e o compreender, reflexões sobre o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a prática**. São Paulo: UNIBAN, 1998.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula**. Maceió: EDUFAL, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: 1999.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEIXAS, Ana Maria. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, Stephan, CORTESÃO, Luiza & CORREIA, Jose Alberto (Orgs.). **Transnacionalização da educação: crise da educação à educação da crise**. Porto, Portugal: edições Afrontamento, p. 211-p39, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água. 2001.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet. 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Programa de pós-graduação em educação**: lugar de formação da docência universitária? Brasília: RBPG, v.7, n.14, p. 577 – 604, dezembro, 2010.

SUANNO, Marilza; RAJADELL, Núria (Org.). **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED. PUC Goiás, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. (Trad.). Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Ed., 1985.

TOFFER, Alvin. **A terceira onda**. 20 ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TORRES, Patrícia Lupion, FORTE, Luiza Tatiana, BORTOLOZZI, Josiane Maria. **Research on Collaborative Learning using Concept**: Concept Maps and Meaningful Learning. IGI Global, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica de la modernidad**. México: FCE, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A.; ARAÚJO, José C. e KAPUZIMIÁK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P.; CUNHA, M. I. da (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

VIEIRA, Fábila M. S. **Considerações teórico-metodológicas para elaboração e realização de cursos virtuais**. São Paulo: Ática, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 1993.

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

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

A N E X O S

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS AOS PROFESSORES INICIANTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR – Universidade Pública do Nordeste

Este questionário quer identificar a orientação docente do professor universitário em um contexto da situação concreta de docência.

Entrevistado/a:

E-mail:

Fone

Gênero: Masculino ☐ Feminino ☐

Titulação: Mestre ☐ Doutor ☐

Titulação de onde parte sua docência

Ciências Experimentais e Tecnologias ☐ Ciências Humanas ☐

Ciências da Saúde ☐ Ciências Sociais ☐

Eixo 1: Dados Pessoais

- a) Categoria Profissional.
- b) Como docente o que mais gosta de fazer?
- c) Pertence a que setor de estudos?

Eixo 2: Trajetória: formação acadêmica

Cursos (técnico, graduação, pós-graduação, extensão, outros, identificando área/instituição/ano de conclusão);
Outros cursos relacionados à formação pedagógica

Eixo 3: Trajetória profissional

- a) Quando começou a trabalhar? (estágios, experiência dentro e fora do magistério).
- b) Em que momento/ circunstância escolheu ser professor? Rotina de trabalho
- c) Universidades em que trabalha (mencionar nome, cidade e bairro) pertence a rede municipal, estadual, federal ou privada, carga horária; disciplinas, Regime de contratação – contratado(a), concursado(a), eventual/ substituto(Possui outras atribuições/ cargo fora da Universidade? Tem outras atividades profissionais paralelas? Anos de experiência docente universitária

Eixo 6: Inovação em sala de aula

- a) O que você considera inovador na sua prática como professor do ensino superior?
- b) Que recursos são utilizados em suas aulas e considera que colabora com a inovação no processo de ensino e aprendizagem
- c) Na sua opinião o que diria sobre a estrutura que o curso oferece ao professor, é adequada para que possa inovar sua prática docentes? Comente.
- d) A Inovação em Sala de aula. Como a inovação de rupturas muda a forma de aprender?

Eixo 7 - Saberes docentes/Relação professor aluno/Conteúdo

Legenda: Totalmente de acordo maior valor 5

Totalmente em desacordo menor valor 1

	5	4	3	2	1
1. Sou paciente e sensível as preocupações dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
2. Procuro que os estudantes acabem o curso com bons apontamentos	☐	☐	☐	☐	☐
3. Interessa-me saber como aprendem os estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
4. Gosto de ser o protagonista da classe	☐	☐	☐	☐	☐
5. Preocupo-me como posso ajudar a aprender os estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
6. Preocupa-me a opinião e impressão que pode causar aos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
7. Preocupa-me como cobrir as necessidades educativas de cada estudante	☐	☐	☐	☐	☐
8. Preocupa-me que os estudantes não adquiram os principais conceitos da matéria	☐	☐	☐	☐	☐
9. Justifico aos meus estudantes a razão de minha decisão docente	☐	☐	☐	☐	☐
10. Faço todo possível para poder abordar todo o programa	☐	☐	☐	☐	☐
11. Animo os estudantes a fazer monitoria na minha matéria	☐	☐	☐	☐	☐
12. Faço uso da oratória para cativar os estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
13. Coordeno muitos trabalhos fora de classe	☐	☐	☐	☐	☐
14. As perguntas dos estudantes me permitem provar que programei o material	☐	☐	☐	☐	☐
com profundidade teórica					
15. Analiso o ponto de partida dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
16. Devo estar preparado para responder a qualquer pergunta que me façam	☐	☐	☐	☐	☐
sobre a matéria					
17. Ensino aos estudantes reestruturar seus conhecimentos para entender	☐	☐	☐	☐	☐
a matéria em diferentes perspectivas					
18. Tenho bons livros e textos com os quais baseio o conteúdo da matéria	☐	☐	☐	☐	☐
19. Creio que a experiência dos estudantes é tão importante quanto a minha	☐	☐	☐	☐	☐
20. Minha experiência profissional é essencial para ajudar aos estudantes a	☐	☐	☐	☐	☐
entender o conteúdo da matéria					
21. Meu planejamento é flexível, adequado às características e interesses	☐	☐	☐	☐	☐
particulares da maioria dos estudantes					
22. Planejo a matéria sobre a base do meu conhecimento, interesses e suposições	☐	☐	☐	☐	☐
do que creio que convém aos estudantes					
23. Utilizo uma metodologia que me dá informação acerca de como aprendem	☐	☐	☐	☐	☐
os estudantes					
24. Preparo minhas aulas priorizando os conhecimentos que domino	☐	☐	☐	☐	☐
25. Pergunto aos estudantes sobre suas experiências para poder relacionar	☐	☐	☐	☐	☐
com a matéria					

26. Os estudantes fazem mínimas contribuições por falta de experiência profissional ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
27. Planejo a matéria pensando que meus alunos têm pouco conhecimento da matéria ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
28. Trabalho com diferentes metodologias para chegar a todos os estudantes ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
29. Uma matéria deve apresentar muito bem os objetivos específicos a entendimento dos estudantes expondo a evolução ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
30. Provoco parte do tempo de classe para discutir as trocas de concepção e compreensão da matéria e para questionar suas ideias ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
31. A evolução se baseia em conhecer se foi compreendido e adquirido os principais conceitos explicados ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
32. Compreendo que vão aprendendo durante o semestre ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
33. Minha relação com os estudante é distante ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
34. Conversamos em classe sobre aspectos da matéria que estudamos especialmente as dificuldade que comporta ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
35. Os estudantes se mostram passivos em classe, só se dedicam a tomar nota do que explico ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
36. Procuro que os estudantes administre suas próprias ideias e seus próprios apontamentos em lugar de copiar os meus. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Eixo 8: Pesquisa

- a) Atualmente participa de algum projeto de pesquisa em sua unidade.
- b) Qual? Qual a importância da pesquisa para os estudantes universitários ?
- c) Incentiva os alunos a realizarem pesquisa no Portal da CAPES?, Scielo e outros?

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS ALUNOS

Este questionário quer identificar a orientação docente dos professores universitários em um contexto a situação concreta de docência.

Entrevistado/a:

E-mail:

Fone

Gênero: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade _____

Eixo 1: Escolha profissional e expectativa sobre o curso

- a) Por que você escolheu fazer este curso?
- b) Alguém ajudou você a escolher o curso? Quem?
- c) Você repetiria essa escolha? Por quê?

Eixo 2: Saberes Docente

- a) Quais as suas melhores experiências de aprendizagem no curso? Com quem as viveu?
- b) Que coisas aprendeu? Que experiências de aprendizagem foram mais insatisfatórias para você durante o curso? Com quem as viveu? Que coisas aprendeu?
- c) Quais as matérias que mais contribuíram para a sua formação? Por que? (explorar motivos). Como você avalia a formação recebida no curso em relação ao preparo para o trabalho docente?
- d) O que você mudaria no curso pensando no trabalho docente? O que acrescentaria? (Explore: O que faz falta na formação do professor)
- e) O que você acha que só se aprende na prática?

Eixo 3: Trajetória

- a) Como foi sua trajetória na educação superior desde a sua entrada no curso até agora?
- b) Como você vê sua vida profissional a partir deste curso? (O que você espera?)

Eixo 4: Identidade/Alteridade/Subjetividade

- a) Como tem sido o seu relacionamento com os professores do curso?
- b) Isto interferiu no seu aproveitamento do curso?
- c) De que maneira O que é ser professor para você hoje? Como você acha que é o dia a dia de um professor da educação básica;
- d) Que sentimentos lhe vêm a mente quando você pensa em seu futuro como professor (ansiedade, alegria, temor, indiferença etc. Explore esses sentimentos).
- e) Como você acha que será tratado como professor na escola pelos: alunos; colegas/professores; coordenadores/direção; pais/comunidade; sistema escolar (Se você já leciona, como é tratado na escola).

Eixo 5: teórico Prático

- a) Envolvimento com a universidade. Participa dos eventos sala de aula oferecido pelo curso? quais? de que forma?
- b) Comente dando sua opinião sobre a formação pedagógica dos professores e suas interferências na prática pedagógica de sala de aula.

- c) Você conhece os Planos de trabalhos das disciplinas? Eles são apresentados pelos seus professores?
- d) Comente sobre os planos de trabalhos dos seus professores.
- e) O que você acha que as disciplinas poderia ter oferecido?
- f) O que as disciplinas do seu curso poderia tratar (evolução de informações) Relacione quais as mudanças ocorreram na sua vida acadêmica após a formação recebida pela universidade até os dias atuais. Se sente realizado (a) neste Curso? – por quê?
- g) Como enxerga a estrutura hierárquica da universidade? É satisfatória? Pontos mais positivos e pontos negativos.
- h) Como compreende a ação docente. Maiores competências e em quais pontos gostaria que fosse aprimorado pelos seus professores do Curso.
- i) Relacione seus anseios e expectativas.

Eixo 6: Inovação em sala de aula.

- a) O que você considera inovador na prática do professor do ensino superior?
- b) Que recursos são utilizados pelos professores que você considera que colabora com a inovação no processo de ensino e aprendizagem?
- c) Na sua opinião o que diria sobre a estrutura que o curso oferecer ao professor é adequada para que possa inovar sua prática docentes? Comente.
- d) Inovação em Sala de aula. Como a inovação de rupturas muda a forma de aprender. Comente.
- e) As expectativas de uma ação inovadora do professor universitário requerem que se viabilize uma democracia participativa, aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e atitudes dos alunos, fortalecimento do entendimento de que os alunos possam ver as coisas de maneira diferente uma das outras.

Eixo 7: Saberes docentes/Relação professor aluno/Conteúdo

Legenda: Totalmente de acordo maior valor 5

Totalmente em desacordo menor valor 1

	5	4	3	2	1
37. Os professores são paciente e sensível as preocupações dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
38. Preocupam-se os estudantes concluem o curso com uns bons apontamentos	☐	☐	☐	☐	☐
39. Interessam-se saber como aprendem os estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
40. Preocupam-se como pode ajudar a aprender os estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
41. Preocupam-se sobre a opinião da impressão que pode causar os estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
42. Preocupam-se em como cobrir as necessidades educativas de cada estudante	☐	☐	☐	☐	☐
43. Preocupam-se em que os estudantes adquiram os principais conceitos da matéria	☐	☐	☐	☐	☐
44. Justifica aos estudantes a razão de sua decisão docente	☐	☐	☐	☐	☐
45. Faz todo possível para poder abordar todo o programa	☐	☐	☐	☐	☐
46. Anima os estudantes a fazer tutorias para falar de suas dificuldades com a matéria	☐	☐	☐	☐	☐
47. Faz uso da oratória para cativar os estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
48. Coordena muitos trabalhos fora de classe	☐	☐	☐	☐	☐
49. As perguntas dos estudantes permitem provar o que foi programado como material	☐	☐	☐	☐	☐
com profundidade teórica					
50. Analisa o ponto de partida dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
51. Estar preparado para responder a qualquer pergunta que façam sobre a matéria	☐	☐	☐	☐	☐

52. Os professores ensinam aos estudantes reestruturar seus conhecimentos para
entender a matéria desde diferentes perspectivas ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
53. Apresenta boa referência (livros de texto) com os quais baseia o conteúdo da matéria ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
54. Crê que a experiência dos estudantes é tão importante como a deles ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
55. Os professores tentam demonstrar sua experiência profissional é essencial para ajudar aos estudantes a
entender o conteúdo da matéria ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
56. O planejamento dos professores são flexível, adequado às características e interesses
Particulares da maioria dos estudantes ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
57. Planeja a matéria sobre a base do meu conhecimento, interesses e
Suposições do que crer que convém aos estudantes ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
58. Utiliza uma metodologia que oferece informação acerca de como
Aprendem os estudantes ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
59. Prepara a classe priorizando os conhecimentos que domina ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
60. Pergunta aos estudantes sobre suas experiências para poder
Relacionar com a matéria ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
61. Planeja a matéria pensando que nos alunos e no pouco conhecimentos da matéria ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
62. Trabalha com diferentes metodologias para chegar a todos os estudantes ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
63. Uma matéria deve apresentar muito bem os objetivos específicos a
entendimento dos estudantes expondo a evolução ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
64. Provoca parte do tempo de classe para discutir as trocas de concepção
E compreensão da matéria e para questionar suas idéias ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
65. A evolução se baseia em conhecer se foi compreendido e adquirido
Os principais conceitos explicados ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
66. Compreende que vão aprendendo durante o semestre ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
67. A relação com os estudante é distante ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
68. Conversam em classe sobre aspectos da matéria que estudamos
especialmente as dificuldade que comporta ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
69. Os estudantes se mostram passivos em classe, só se dedicam a tomar nota do
que explicado pelo professor ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
70. Procura incentivar os estudantes na administração de suas próprias idéias e seus próprios
apontamentos em lugar de copiar os seus. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐