

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRO-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
URI - CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES PARA A ATUAÇÃO DO
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO ATUAL**

SALETE MARIA MOREIRA DA SILVA

Frederico Westphalen, outubro de 2014.

SALETE MARIA MOREIRA DA SILVA

**A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES PARA A ATUAÇÃO DO
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO ATUAL**

Projeto de Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Luci Mary Duso Pacheco

Frederico Westphalen, outubro de 2014.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Campus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen - RS.

Direção do Campus

Diretor Geral: Prof.^a Dr^a Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Prof.^a. Dr^a Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Clovis Quadros Hempel

Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas – Chefe Prof.^a. Dr^a Luci Mary Duso Pacheco

Curso Mestrado em Educação: Coordenadora: Prof^a Dr^a Edite Maria Sudbrack

Orientadora

Prof.^a. Dr^a. Luci Mary Duso Pacheco

Orientanda:

Salette Maria Moreira da Silva

RESUMO

O trabalho intitulado *A Docência no Ensino Superior: reflexões para a atuação do professor universitário no contexto atual* têm como objetivo analisar a docência no Ensino Superior, a fim de refletir sobre os desafios e as perspectivas que se apresentam para a atuação do profissional universitário no contexto atual. A obra aqui proposta é de caráter bibliográfico, com uma abordagem qualitativa, uma vez que esta trata de conceitos, atitudes e possibilidades e não pode ser quantificável. Tendo em vista o que foi exposto durante o trabalho, as ideias dos autores que ajudaram a compor todo esse cenário apresentado a seguir, concluiu-se que é de extrema importância uma boa formação docente seja ela inicial ou continuada associada a seus saberes docentes. Essa formação acaba por ajudar a construir a identidade do docente enquanto tal, bem como evidencia a importância de cada profissional fortalecer sua função como professor universitário. A formação do docente e seus saberes, igualmente, tornam-se um coeficiente mister para o bom desenvolvimento da própria universidade em que o professor está inserido como, também para o processo de aprendizagem dos alunos nela engajados, a qual projeta caminhos para a transformação, através da pesquisa, de despertar a curiosidade, ensina a pensar, analisar as ações de modo mais crítico. Ao mesmo tempo em que se entendeu que a formação inicial e continuada do professor aliada a seus saberes docentes é mister para um bom desenvolvimento do docente universitário, entendeu-se, igualmente, que desta formação se desvelará a boa prática pedagógica do docente. Importante salientar, também que durante o estudo constatou-se que a instituição possui sua parcela de contribuição na formação inicial e continuada de seus docentes, já que são estes os principais autores que irão auxiliar a revelar o bom nome da instituição de ensino. Ainda, que a docência no ensino superior deve alicerçar-se nos pilares que constituem a sua base que é o ensino, a pesquisa e a extensão, pois a partir destes alicerces, poderão capacitar seus docentes com um cabedal de informações que facilitará na sua formação continuadas, nos seus saberes e na sua prática cotidiana. Com base em tudo o que foi estudado, entendido e elaborado no decorrer do trabalho, procurou-se, em vista disso, apresentar algumas propostas de programa de formação continuada para docentes universitários, as quais poderão servir de dispositivos para que os docentes e universidade cresçam juntos, num trabalho coletivo, em que todos ganham com aprendizagem, conhecimento e reconhecimento de um trabalho ético, estético e competente. Finalizando, procurou-se, levando em consideração, as ideias apresentadas, as ideias dos autores, evidenciar neste trabalho a importância que há em se discutir, estudar e analisar a docência no Ensino Superior: reflexões para a atuação do professor universitário no contexto atual, pois é com base nesta docência que se formarão cidadãos ainda mais críticos, com uma visão de mundo mais ampla e concreta, bem como profissionais com habilidades e competências muito bem alicerçadas e uma formação mais eficiente, baseada em valores morais e éticos tão necessários hoje em nossa sociedade.

ABSTRACT

The work named *The Teaching in Higher Learning: Reflections for the acting of college teacher in the current context* has as objective, to analyze the teaching in higher learning, to reflect about the challenges and perspectives that present itself to the performance of the college professional in today's context. This work has a bibliographic mold, using a qualitative approach, since it works with concepts, actions and possibilities, and therefore cannot be quantified. In view of what's been exposed during the thesis, the author's ideas that helped to compose all of this setting presented in the following, it has been concluded that a satisfactory teaching formation, be it initial or continued, associated to its own particular knowledge, ultimately helps to build the identity of the teacher as such, as well as demonstrating the necessity that each professional of having their function as a college professor. This formation of the teacher and his knowledge, as such, become a prime coefficient to the good development of the college in which the teacher is inserted as a member, to the process of learning of its students, which builds a path to the transformation by researching, awakening curiosity, teaching how to think in an inquisitive manner. It's important to mention, as well, that during the work, it was found the fact that the institution has its own portion of contribution in the initial and continued formation of its teachers, since they're the main actors that will help to reveal the good reputation of the teaching institution. Still, the teaching in higher learning must have its foundations in the pillars that constitute its base, the teaching, the research extension, because it is from these foundations that it can prepare its teachers with the necessary information that will facilitate their continued formation, their knowledge and their daily practice. Based on all that was studied, understood and elaborate during the thesis, it was sought, due to that to present some program proposals of continued formation for college teachers, which may serve as devices for both teacher and colleges to grow together, in a joint effort where everybody wins with learning, knowledge and renown of an ethical, stylish and competent work. Finishing, it was sought, taking into account the presented ideas, the ideas from authors, to show in this work the importance in discussing, studying and analyzing the teaching in higher learning: reflections for the acting of the college teacher in the current context, because it's based on this teaching that citizens will be formed, even more critical, with a broader and solid way of looking at the world, as well as professionals with skills and competencies well founded in a solid and efficient formation, based in moral and ethical values so necessary in our current society.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 PROBLEMAS, QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS DA PESQUISA	9
2.1 Problema da Pesquisa	9
2.2 Perguntas Norteadoras.....	9
2.3 Objetivo Geral.....	9
2.4 Objetivos Específicos	9
3.FORMAÇÃO SABERES DOCENTES	10
4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE	38
5 PRÁTICA PEDAGÓGICA	49
6 O “LÓCUS” E À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	10
7 PROPOSTA PARA PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES UNIVERSITÁRIOS.....	62
7.1 Participação em programas de aperfeiçoamento de práticas de ensino, pesquisa e extensão:	63
7.2 Um estudo aprofundado da Didática e da Metodologia.....	66
Docente	69
Discente	69
7.3 Formação contínua de Docentes	71
7.4 Formação continuada dentro do espaço da instituição:	74
7.5 Planejamento e avaliação	79
7.6 Criatividade e Inovação	87
8 EXEMPLOS OU POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES	105
8.1 Representação das atividades através de gráficos:	108
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
10 REFERÊNCIAS.....	97
11 ANEXOS	103
ANEXO A: LEI N°9.394, de 20 de dezembro de 1996.....	105

INTRODUÇÃO

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido! Rubem Alves

As palavras de Rubem Alves tratam exatamente daquilo que se pretende explanar sobre o tema escolhido, o Ensino Superior, o qual ajuda a mudar olhares em relação ao tempo, à história, à sociedade e ao mundo como um todo.

As palavras precisam servir para abrir horizontes, mostrar novas perspectivas, levar a novos rumos, direcionar para novas condutas e a novos pensamentos, assim sendo, através desse viés “palavras” que se apresenta aqui: “*A docência no ensino superior: reflexões para a atuação do professor universitário no contexto atual*”.

O tema escolhido tem sido um instrumento contínuo de estudos, reflexões e debates entre estudiosos da área, em nosso contexto atual. Com o propósito de buscar, para a docência superior, resultados positivos que contribuam cada vez mais, para que os professores universitários possam avançar em suas práticas pedagógicas de maneira sempre positiva, procura-se aqui configurar várias dimensões no processo da docência que ajude nos desafios de uma sociedade em construção e em constante transformação.

Behrens, (2005, p.42) cita que:

Está em jogo a motivação e as estruturas cognitivas do aprendiz, a natureza da tarefa a realizar, o contexto da comunicação. É, também, aqui que sobressaem a pessoa do professor, com os meios e as estratégias de que se serve para disponibilizar os saberes, e a do aluno com aquilo que faz para se apropriar do que é proposto.

Seja a tecnologia, seja a ciência, seja a globalização, tudo precisa ser canalizado, refletido de forma crítica para que esses elementos que fazem parte do mundo atual tornem-se instrumentos de ensino aos docentes no seu contexto de prática. Sua importância se mostra exatamente por se tratar do ser humano, da formação do homem enquanto um ser profissional, que encanta sua docência, na busca contínua de elementos que os impulsionem a uma docência que procure

formar outros profissionais, de forma competente e ética, à luz de um mundo e uma sociedade os quais estão situados num contexto sociocultural econômico e político do mundo contemporâneo.

Ainda, porque poderá ser utilizado como um dispositivo aos profissionais e instituições que o acharem pertinente e que possa vir a contribuir no avanço e crescimento de ambos e no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho aqui apresentado é de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa devido ao fato de que a pesquisa qualitativa procura relatar conceitos, atitudes, comportamentos, ou seja, qualidades inerentes ao ator estudado.

Partindo desta metodologia, procurou-se apresentar uma proposta de programa de Formação Continuada para Docentes Universitários que poderão servir de ferramentas para a prática pedagógica dos docentes e, conseqüentemente, sua contribuição para com as instituições e seus alunos. Ainda, tal proposta auxiliará as instituições em seus cursos, projetos, ementas, ou seja, servirão de embasamento para tornar seus cursos mais eficientes podendo crescer em suas avaliações institucionais.

Assim, o trabalho apresentará em seu primeiro capítulo a Introdução da pesquisa, mostrando sua importância e metodologia utilizada no mesmo. No segundo capítulo apontará o problema da pesquisa, as perguntas norteadoras, seguido do objetivo geral e dos objetivos específicos. O capítulo três abordará o tema formação e saberes docentes, o qual trata sobre a formação do docente, sua identidade enquanto tal e os saberes necessários para que o docente tenha uma boa prática pedagógica.

O quarto capítulo tratará da importância de uma boa formação inicial e continuada do docente para que este consiga desenvolver cada vez mais suas habilidades e competências para enfrentar as situações se apresentarem no cotidiano universitário. Já, no capítulo quinto propõe-se uma leitura sobre a prática pedagógica do docente, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, suas variáveis, e a importância do planejamento e da avaliação dentro dessa prática diária. O sexto capítulo abarca O Locus e a docência no ensino Superior, reflete sobre o surgimento da universidade, seu desenvolvimento, suas leis e decretos e as qualificações necessárias para atuação do docente no ensino superior.

O sétimo capítulo nasce como propostas ou sugestões para programas de Formação Continuada para Docentes Universitários no intuito de auxiliar esses docentes e as IES em seu desenvolvimento, seu crescimento, dentre as quais, destaca-se: a participação em programas de aperfeiçoamento de práticas de ensino, pesquisa e extensão; um estudo aprofundado da didática e da metodologia; a formação contínua do docente; a formação continuada dentro dos espaço da instituição e fora dela; o planejamento e avaliação, a criatividade e inovação.

O oitavo capítulo busca sugerir alguns exemplos ou possibilidades de formação continuada dos docentes. No nono capítulo apresentam-se as considerações finais, busca-se resgatar as ideias gerais do trabalho desenvolvido, bem como suas propostas e sugestões para um ensino universitário de maiores possibilidades, capacitando sempre mais a todos os envolvidos com a instituição promovendo um espaço de aprendizagem sempre inovador, transformador e criativo.

E, finalizando o trabalho, serão apresentados os referenciais teóricos utilizados durante todo o percurso do mesmo.

1 PROBLEMAS, QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

1.1 Problema da Pesquisa

Que desafios e perspectivas estão postos para a atuação do professor universitário no contexto atual?

1.2 Perguntas Norteadoras

As perguntas norteadoras inicialmente servirão para guiar os passos da pesquisadora durante sua investigação e, posteriormente, as perguntas categóricas serão utilizadas a partir do Campo, ou seja, objeto de pesquisa.

- Em que consiste a docência no ensino superior?
- Como se dá e qual a importância da formação inicial e continuada do professor?
- Que propostas de formação continuada podem ser delineadas para os docentes do ensino superior?

1.3 Objetivo Geral

- Analisar a docência no Ensino Superior, a fim de refletir sobre os desafios e as perspectivas que se apresentam para a atuação do profissional universitário no contexto atual.

1.4 Objetivos Específicos

- Estudar em que consiste a docência no Ensino Superior.
- Conhecer como acontece e qual a importância da formação inicial e continuada do professor.
- Sugerir propostas de formação continuada, que podem ser delineadas para os docentes do ensino superior.

1 O “LÓCUS” E À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

É nesse contexto de inovação educacional, amplo e multidimensional, voltado para os aspectos fundamentais do processo aprendizagem, que se insere o professor do ensino superior. Marcos Masetto & Cecília Gaeta

Embora não reconhecida, e até mesmo por seguir as normas dos jesuítas, a primeira universidade aqui no Brasil foi a do colégio dos jesuítas na Bahia. No final do século XVII, funcionavam, em Salvador, duas instituições de Ensino Superior. O Colégio dos Jesuítas, para a formação de sacerdotes e bacharéis em Artes, e a Aula de Fortificação e Artilharia, para a formação de engenheiros militares. No entendimento de ULLMANN, (1994, p.35. apud PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 145).

As primeiras instituições implantadas no Brasil foram organizadas nos moldes das demais escolas jesuíticas dos vários países, que iniciaram o trabalho de escolarização num contexto em que o cristianismo visava “poder manter-se, propagar sua doutrina e assegurar o exercício do culto

Seu modelo de ensino baseou-se no método escolástico¹, procurando sempre manter o trabalho de desenvolver a doutrina Cristã junto com a Gramática, a Retórica, a Dialética, a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música. Todas as aulas eram designadas para um pensamento dogmático, tradicional, formal, repetitivo e decorado, sendo sempre contrário a todo e qualquer pensamento inovador. As autoras afirmaram que:

Durante as aulas, aos alunos cabiam realizar as *reportationes*, ou seja, anotações para serem memorizadas em exercícios, e utilizar um caderno para *loci communes*, em que registravam, por ordem, os assuntos e frases significativas, palavras e pensamentos ou completavam essas anotações com citações transpostas, imitando os clássicos. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 145)

Ainda continuavam colocando que:

A ação docente é a de transmitir esse conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo da exposição (aula expositiva – quase palestra) [...] Como resultado, o aluno passivo, obediente, que memoriza o conteúdo

¹ Segundo o dicionário Básico de Filosofia “escolástico” é o termo que significa originariamente “doutrina da escola” e que designa os ensinamentos da filosofia e teologia ministrados nas escolas eclesiásticas e universidades da Europa durante o século medieval. Caracteriza-se principalmente pela tentativa de conciliar os dogmas da fé cristã e as verdades reveladas nas Sagradas Escrituras com as doutrinas filosóficas clássicas. (Dicionário Básico de Filosofia, 2006, p. 90)

para avaliação, numa estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 147).

A Docência no Ensino Superior dessa época nos deixa claro que não era uma docência voltada para formar profissionais competentes ou mesmo cidadãos que fossem capazes de interferir, com opiniões próprias, na sociedade, cujos interesses estavam restritos a uma minoria. A mesma continuava trabalhando, desenvolvendo suas tarefas, apenas para alimentar os dogmas da fé cristã e os interesses daqueles que desejava manter o Status Quo.

Nessa época, era designado aos docentes um manual comum a todas as escolas jesuíticas, não importando o país em que se encontravam, o qual os professores deviam seguir e que estava inserido num plano de estudos desenvolvido pela companhia de Jesus chamado “Ratio Studiorum”.²

Mesmo hoje, nossos docentes seguem, de certo modo, os modelos adotados naquela época, visto que muitos comungam de estratégias como o de seu discurso didático, a de memorização, a de avaliação, contudo não lhes é imposto um manual com anteriormente.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 147-148) enfatizavam que:

Hoje, diferentemente dos momentos Jesuítico inicial, não se impõe ao professor universitário um manual. Sua ação docente é muito mais calcada no senso comum do como ensinar. Neste caso, a preleção docente, a memorização, a avaliação, a emulação e o castigo característicos do modelo jesuítico permanecem.

Assim, pode-se inferir que a maneira em como se dá a relação do professor, do aluno, dos conteúdos e do conhecimento se mantém, é a mesma. O professor é o transmissor do conhecimento, o aluno tem sua obrigação primordial, ser obediente, e receber tudo o que o professor passar como se fosse uma caixa vazia aonde vai depositando seu aprendizado.

Com todo o desenvolvimento da sociedade durante os períodos da história, as criações das universidades brasileiras não tiveram muito sucesso no seu início devido à oposição da elite na época da colonização que defendia ser mais

² A Ratio é um plano de estudos para todos os assim chamados “colégios” jesuíticos e abrange o nível médio e superior. No que se refere ao nível superior, ela é fruto já de alguns séculos de experiências na Europa ocidental, pois ainda no século XII surgiram as primeiras universidades. No que se refere ao nível médio, porém, foi com poucas experiências anteriores que os jesuítas puderam contar. (CESCA, 1999)

conveniente enviarem seus filhos, ao saírem das escolas jesuítas, para a universidade de Coimbra ou outras universidades Europeias.

De acordo com o que nos relata Moacyr, (1937, p. 580-581).

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores

Dessa forma, podemos citar que Portugal sempre manteve grande poder sobre as elites no Brasil, influenciando de forma bastante enfática a todos os que a ela pertenciam. Fávero (2000, p. 18-19) diziam:

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da colônia.

Apesar de tamanha influência para impedir, por um longo período, de se instituir uma universidade no Brasil, por receio de se formar um pensamento mais autônomo tanto dos aspectos políticos, quanto sociais ou culturais do povo, que pudesse torná-lo mais independente em sua tomada de decisão e de visão mais ampliada do mundo, foi criado, em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, o curso Médico de Cirurgia na Bahia e posteriormente no Rio de Janeiro. Nas palavras desse autor de Villanova (1948, p.8):

Neste contexto, no ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médicos-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Somente por causa da vinda da Família Real, “elite Portuguesa”, foi, então, pensado o momento de fundar uma Universidade em nosso país, ainda que esta não atendesse aos menos abastados. A partir daí foram estabelecidas outras e outras Universidades como a Academia Real Militar e que segundo (VILLANOVA, 1948) “implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ”.

Aconteceram outras tentativas de instituírem-se novas universidades, mas apenas em 1920 o presidente Epitácio Pessoa fundou a Universidade do Rio de

Janeiro, sendo esta a primeira universidade oficial a ter sido criada. Como nos cita FÁVERO (1968, 22):

Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no Decreto de 1915³. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características.

Ainda que por meio de decretos, as primeiras universidades, tivessem elas características, ideais ou rumos diferentes umas das outras, que foram criadas no Brasil, não deixaram de seguir os modelos Europeus, fossem eles: o jesuítico, francês ou o alemão. PIMENTA e ANASTASIOU, (2010, p.144):

Analisando a historicidade da universidade no Brasil é possível identificar a influência de alguns modelos europeus: o jesuítico, o francês e o alemão, que tiveram sua predominância em diferentes momentos históricos e na universidade se fazem presentes ainda hoje.

Dentro desses modelos apresentados pelas autoras, o jesuítico ainda nos deixou seus traços no contexto universitário atual.

Não muito diferente disso estão, ainda os modelos francês e Alemão igualmente trazem traços dos modelos tradicionais jesuíticos. O modelo francês visava formar os professores para a docência voltada ao preparo das elites e, obviamente, trazia consigo o ensino da língua mãe, “o francês”, e ainda, colégios destinados apenas às mulheres. Assim, nos certifica, ainda PIMENTA e ANASTSIOU, (2010, p.149-150):

No modelo francês, que se iniciou no Brasil no tempo das faculdades isoladas, constatava-se a preocupação central da universidade na formação dos quadros profissionais, atendendo prioritariamente a elite. Dava-se grande importância ao domínio da língua francesa pelos alunos e preconizava-se até a criação de colégios femininos baseados nos modelos franceses, visando à formação de futuras esposas de diplomatas.

Mesmo introduzindo novos elementos para suas universidades o modelo francês pouco mudou em relação a sua pedagogia ou didática. Tal método mesmo procurando acrescentar novos objetivos, continuava, do mesmo modo, agindo de forma tradicional, revelando a mesma forma de relação entre aluno professor,

³ Decreto nº 11.530 de 1915 quando da reforma de Carlos Maximiliano que dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu artigo 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funciona”. (FÁVERO, 1968)

conteúdo, tentando preservar sempre a mesma pedagogia sem levar em conta a construção do conhecimento.

Ainda, a influência alemã, cuja visão voltava-se para solucionar os problemas da nação através da ciência, e dessa forma tentava unir aluno e professor através da pesquisa, o que segundo os escritos traria autonomia da sociedade civil perante o Estado.

Para ilustrar essa fala é importante mencionar as palavras das autoras comentando que Pimenta e Anastasiou (2010, p. 151):

Essa universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e os alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação: os *institutos*, visando à formação profissional, e os *centros de pesquisa*, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia ante o Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também do autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos; caráter humanitário da atividade científica; processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmica.

A docência requer várias qualificações do professor para que obtenha sucesso no processo de ensino aprendizagem, independente do modelo utilizado para seu processo educacional. Mas, quando se refere às qualificações, reporta-se à formação do professor no Ensino Básico, seja ela inicial ou continuada, à pesquisa e à reflexão de sua prática com seus pares.

Falou-se até agora, brevemente, sobre a história de como surgiram as universidades, entretanto não se comentou sobre sua definição. O que vem a ser universidade? Chamamos universidade, Instituições de Ensino Superior, Faculdades, Centros Universitários, enfim. Todavia, Souza Santos (2005, p. 64) nos sugere:

Há uma questão de hegemonia que deve ser resolvida, uma questão que, parecendo residual, é central, dela dependendo o modo como a universidade poderá lutar pela sua legitimidade: é a questão da definição da universidade. O grande problema da universidade neste domínio tem sido o facto de passar facilmente por universidade aquilo que o não é. Isso foi possível devido à acumulação indiscriminada de funções atribuídas à universidade ao longo do século XX. Como elas foram adicionadas sem articulação lógica, o mercado do ensino superior pôde autodesignar o seu produto como universidade sem ter de assumir todas as funções desta, seleccionando as que lhe afiguraram fonte de lucro e concentrando-se nelas.

O que se compreende do que foi exposto pelo autor é que existe uma urgência em se definir o que seja universidade, pois esta perdeu sua identidade no momento em que assumiu diversos papéis em sua coordenação de forma nada coerente, deixando com que o “mercado do ensino superior” deixasse à ela os frutos do que não lhe era necessário, assumindo apenas àquilo que lhe proporcionasse lucro financeiro.

Para Souza Santos (2005, p.64):

Tais reformas deveriam partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer desses, há ensino superior, não há universidade. Isto significa que, em muitos países, a esmagadora maioria das universidades públicas não são universidades porque lhes falta a pesquisa ou a pós-graduação.

Assim, pode-se considerar que alguns dos fatores que definem uma universidade são a graduação, os cursos de pós-graduação, extensão e pesquisa. A própria LDB garante isso, no seu artigo 52 que diz: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão”.

Ainda, dentro do seu artigo 53 no inciso III fala que: “estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão”. Não há como negar que, mesmo não tendo um significado definido sobre o que seja um a universidade, fica claro, ao menos que, é necessário que tais elementos citados anteriormente, não só pelo autor como pela própria LDB 9394/96, estejam dentro dos currículos das universidades para que estas comecem a resgatar sua identidade e definição.

A importância em delimitar a definição de universidade faz-se necessário para que a universidade seja poupada de poupada de competições ludibrias principalmente as públicas, onde as fraudes ocorrem de forma muitas vezes explícita. Souza Santos (2005, p. 66):

A definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento. A luta pela definição de universidade permite dar a universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade.

Lutar por essa definição, segundo o autor, ajudará as universidades, especialmente as públicas, a se defenderem das manobras que possam surgir tanto no mercado quanto do governo.

A LDB 9394/96 no seu artigo 54 nos enfoca:

As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

Estando as universidades sobre o jugo do poder público ou de entidades que possam, de certa forma, moldar as engrenagens das mesmas a seu bel prazer, mais difícil torna-se para as universidades terem tomadas de decisões mais vivazes, por isso sua definição torna-se mister como cerne de sua própria proteção, e atuação autônoma.

Para conquistar sua autenticidade foi dito anteriormente que a universidade deve centrar-se na. Graduação, que seria um curso de Ensino Superior, a pesquisa, seja ela bibliográfica ou de campo e a extensão, porém, não foi especificado exatamente, para o que ser extensão e a pesquisa. Para Souza Santos (2005, p. 74):

[...] As actividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução de problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados.

Entende-se que o programa de extensão objetiva trabalhar junto à comunidade no sentido de solucionar problemas referentes a ela, as quais são de ordem sociais que rechaçam e segregam certos grupos dentro da nossa sociedade, entretanto devem provir de dentro das universidades.

Já, para no autor (2005, p.75) no que concerne à pesquisa-acção assegura que.

A pesquisa-acção consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa.

A pesquisa-ação proporcionará um cabedal de informações teóricas e práticas que auxiliarão na solução de problemas relacionado a sociedade em que a universidade está inserida, seja ela uma universidade pública, privada ou comunitária.

Partindo do pressuposto que tais quesitos são necessários para resgatar a definição de universidade, deve-se, da mesma maneira, salientar o que é uma universidade privada, pública ou comunitária.

As instituições Comunitárias são as que não possuem fins lucrativos e buscam reinvestir seus resultados na própria atividade Educacional. Elas estão voltadas para o interesse da comunidade em geral, com interesse de construir e disseminar o conhecimento científico.

Segundo o artigo 1º do Estatuto da ABRUC⁴ uma instituição comunitária “é uma associação civil, sem fins lucrativos, que congrega, por seus dirigentes máximos, Instituições de Ensino Superior Comunitárias Brasileiras”.

Para Tramontin-Braga (1988),

Essas universidades não devem estar submetidas a nenhum interesse empresarial, devem ter uma profunda vinculação com a região e devem ter uma estrutura democrática de gestão. O que as distingue das estatais e das particulares não é tanto o seu estatuto jurídico, mas o seu projeto pedagógico, entendido num sentido mais amplo de projeto social e político. Portanto, o que constitui o seu perfil básico é o seu caráter público, social e realmente comunitário. Isso justifica a inversão de recursos públicos em suas atividades, conforme prevê a Constituição Brasileira de 1988.

Diante do que foi exposto, as universidades comunitárias diferem-se não só em seu perfil jurídico mas, principalmente, pelo seu aspecto pedagógico, social, democrático, que passa a ter um cunho científico para e pesquisa, e extensão tendo seu norte sempre voltado ao crescimento e desenvolvimento da comunidade como um todo

Contudo, no Ensino Superior, o que se faz necessário para que o professor alcance o sucesso desejado e atenda as expectativas de uma boa formação de seus alunos?

Dentro da Docência no Ensino Superior Pimenta e Anastasiou (2010, p.40) suscitam:

No que se refere a exigência de titulação, o Decreto 2.207/97 determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação strictu sensu, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25%, dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos.

As autoras (2010, p. 40) continuavam colocando que “essa lei não concebe à docência universitária como um processo de formação, mas sim, como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação stricto-sensu”.

⁴ Associação Brasileira das Universidades Comunitárias.

Porém, precisa-se ter uma certeza do que é necessário para que esse profissional construa sua identidade enquanto tal, já que muitos deles formam-se como bacharéis e acabam ingressando dentro das universidades sem um preparo pedagógico.

Assim, muitos desses professores estão exercendo suas atividades em sala de aula como licenciados sem o serem, e como fica essa identidade? Como esses professores se apresentam? Médicos, administradores, advogados, dentistas que dão aula no ensino superior?

De acordo com as ideias das autoras é possível ressaltar que:

De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, que dão aulas no ensino superior, convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, com se identificam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: *físico, advogado, médico, geógrafo, engenheiro*, simplesmente; ou seguido de professor universitário, ou ainda, simplesmente como professor universitário. Destas, seguramente, a primeira forma seria a mais frequente [...] Essa questão aponta para a problemática profissional do professor do ensino superior, tanto no que se refere à identidade, que diz o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 35-36)

E as autoras destacavam que:

Os cursos de Licenciatura foram instituídos no Brasil em 1934, na Universidade de São Paulo, com finalidade explícita de oferecer aos bacharéis das várias áreas os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar. A área da Pedagogia que tem por objeto de estudo o ensino é a Didática. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.41-42)

Os professores de ensino superior, nos cursos de bacharelado, adentram as salas de aula universitárias sem terem estado em contato com qualquer tipo de assunto da área de ciências humanas, de didática, ou de formação do professor.

Partindo disso, pode-se repensar: o que identifica então um professor universitário?

O pensamento de Benedito (1995, p. 131) nos revela que:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se destacar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é suficiente.

O professor universitário traça sua trajetória docente configurando-se em sua vida pessoal e profissional que vai desenvolvendo com o dia-a-dia, sem possuir um real preparo para adentrar as salas de aula. Utiliza apenas de seu lado autodidata ou de cursos de especializações.

Já dizia Cavaco (1991, p.155-191) em sua busca sobre o desenrolar da vida tanto pessoal quanto profissional do professor:

Expectativas pessoais e familiares relacionadas às oportunidades e às condições institucionais, tensão e sentimentos que acompanham as primeiras experiências profissionais, contribuindo para a elaboração da identidade profissional;

Progressivo amadurecimento profissional, envolvendo a relação com os alunos, com os colegas, com o conhecimento e a própria profissão; dificuldades relativas articuladas com a dimensão familiar e profissional;

Mudanças de expectativas decorrentes de alterações institucionais, podendo levar a maior ou menor investimento pessoal.

Segundo as palavras do autor, o desenvolvimento profissional do professor se dá mediante a união de sua carga cultural, suas expectativas em relação à profissão, seu relacionamento com colegas e alunos e a tensões decorrentes de suas condições de trabalho ou experiências profissionais.

Também, na concepção de Imbernón (2012, p. 96-97):

[...] a profissão docente universitária se desenvolve por diversos fatores: sua categoria acadêmica, a cultura das faculdades, as disciplinas, os departamentos, as universidades, o salário, a demanda do mercado em que se trabalha a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc., e é claro, pela relação com os colegas, com os alunos e com a formação permanente que essa pessoa vai realizando ao longo de sua vida profissional.

A partir desta perspectiva, a identidade do professor se desenvolve e/ou se forma na confluência de vários fatores que acabam por configurar a individualidade de cada professor na profissão do ensino universitário por meio de sua formação docente, sua bagagem de vida, sua trajetória profissional.

As universidades abarcam alguns profissionais iniciantes na carreira de ser professor os quais nunca tiveram uma formação que englobe conhecimentos pedagógicos; teórico-práticos, que se reconheça sujeito do processo de “formação”, do “saber fazer” e de seu aluno integrado a um contexto do qual este faz parte desse processo do “saber”, bem como as relações e situações que se travam entre esses atores, contudo, trazem em sua bagagem histórica, a experiência de sua vida acadêmica e pessoal, o que o auxilia a enfrentar a prática do seu cotidiano, evoluindo assim sua identidade enquanto profissional.

O que consta para Pimenta e Anastasiou (2010, p.105) é que:

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas.

Pode inferir pelo que lemos anteriormente que docência no ensino superior necessita que os professores de outras áreas, que não a Licenciatura, procurem especializações como pós-graduações *latu-sensu* ou *stricto-sensu*, bem como congressos, fóruns, simpósios, meios que sirvam de apoio para auxiliar na construção de sua identidade enquanto docente.

Pimenta e Anastasiou (2010) exclamavam que “em relação a formação docente no Brasil o Ensino Superior fica excetuados dos outros níveis escolares”.

Seguam as autoras (2010, p.250) relatando que:

No Brasil, a LDB, como vimos, não concebe à docência universitária como um processo de formação, mas sim como de preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizado prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*.

Reforçando a ideia das autoras, nossa lei atualmente começa a exigir dos professores universitários que possuam alguma formação para ingressarem nas universidades, contudo o número é pouco expressivo como mostra o artigo 56 da Lei 9394/96 inciso I:

- “Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”.

Ainda, a Lei de Diretrizes e bases da Educação nº 9394/96 em seu decreta que:

- Art. 66. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Parágrafo único. “O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”.

Veiga (2006, p.90) referenciava que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº 9394/96 em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso em doutorado e área afim.

Assim, os professores do Ensino Superior acabam procurando, não só pela tímida requisição do MEC, mas também como suporte para sua prática em sala de aula aprofundamentos na sua formação através dos já citados *latu-sensu* e *stricto-sensu*, como também, de congressos, seminários, ciclos, conferências de especializações, pesquisas, e discussões entre pares, que lhes ajudem a compilar habilidades e competências necessárias para fazerem de sua prática um momento de aprendizagem e satisfação para si e seus alunos.

Ressaltavam as autoras em suas palavras que:

Estudos mais recentes, em âmbito nacional e internacional, mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional, vista como um processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.108)

É de extrema importância que a formação do professor universitário seja alicerçada, também, em seus saberes docentes, na construção de sua identidade, enfim, mas para o autor:

A formação na docência universitária é eminentemente contextual. Não é possível explicar os fenômenos generalizando ações em todos os contextos. Seria estabelecer uma racionalidade formativa equivocada em seus pressupostos. A realidade universitária (alunado, culturas acadêmicas, universidades, contextos, ensinamentos...) nos mostra que a interpretação dos fenômenos docentes deve ser contextualizada em cada realidade. Não se mudará a docência universitária se os objetivos da formação em docência universitária se limitarem a mudar as pessoas considerando garantido que, mediante essa mudança pessoal ou formação da personalidade, se mudará a prática docente. (IMBERNÓN, 2012, p.108)

A docência no Ensino Superior deve estar contextualizada no local em que está inserida, e ser desenvolvida para atuar sobre ela e não em relação a querer mudar as pessoas que delas fazem parte. Deve atingir as pessoas de forma a torná-las crítica para que, assim, possam agir sobre seu contexto atual.

A formação da docência no Ensino Superior deve dar preferência sempre ao debate, a construção de novas ideias, novos caminhos, novos conhecimentos, mas isso só acontece se pudermos criar novas perspectivas de formação dos docentes, atuando a favor da cooperação, a agregação de seus grupos, seus pares, tornando-os independentes e capazes de traçar estratégias pedagógicas que favoreçam o mundo acadêmico.

Nessa perspectiva o autor enfatiza que:

A formação didática dos professores universitários deveria favorecer o debate e a construção de algumas bases reais para construir as inovações ligadas a projetos de formação, tentando eliminar ao mesmo tempo os processos de atomização, corporativismo e +individualismo no trabalho profissional. (IMBERNÓN, 2012, p. 112)

Enfim, o professor universitário deve procurar meios para impulsionar sua qualificação enquanto profissional da educação tenha ou não licenciatura. (IMBERNÓN, 2012, p.124) realçava que “o professorado deve mudar para mudar a universidade e ajudar a sociedade a mudar, tornando-a mais justa e democrática”. .

O autor continua:

[...] todo professor universitário terá de assumir docência e se sensibilizar, interiorizando-a como uma profissão educativa, e saber quais são as tarefas pedagógicas necessárias para levá-la a termo, quais são as aprendizagens relevantes, os meios didáticos de que dispõe e o que deve fazer para levar seus alunos a desenvolver mais facilmente a capacidade de compreensão, mais que a de repetição. (IMBERNÓN, 2012, p.123)

A preocupação com a formação do professor universitário, sua didática, sua inovação, seu melhor preparo pedagógico continua fazendo parte do processo de desenvolvimento da docência para que os professores obtenham gradativamente mais êxitos no processo de construção do desenvolvimento progressivo do aprender e ensinar cada vez melhor, e ser cada vez mais eficaz.

A docência no Ensino Superior deve contribuir com elementos pedagógicos que intervenham para a autonomia, a construção do conhecimento, a reflexão da prática docente, suas avaliações, a dinâmica, o questionamento, pois, só assim, eliminar-se-ão as inércias e ideologias contidas dentro do sistema educacional, desfazendo uma visão muitas vezes estereotipada e auxiliando no desenvolvimento intelectual, profissional dos alunos, deixando para trás os conteúdos fragmentados, que sejam utilizados apenas para a conferir um título acadêmico.

Para isso, torna-se mister conscientizar e corresponsabilizar os professores do Ensino Superior do quão importante é sua atuação, sua formação continuada e suas relações com o mundo acadêmico e seu contexto. As Instituições de Ensino Superior possuem vários segmentos específicos sejam elas públicas ou comunitárias.

De acordo com o dicionário Priberam: comunitário é relativo a comunidade, ou diz-se da formação dos povos em que prepondera o sentimento de comunidade, como nas tribos orientais, em oposição a particularista.

As instituições Comunitárias são as que não possuem fins lucrativos e buscam reinvestir seus resultados na própria atividade Educacional. Elas estão voltadas para o interesse da comunidade em geral, com interesse de construir e disseminar o conhecimento científico.

Segundo o artigo 1º do Estatuto da ABRUC⁵ uma instituição comunitária “é uma associação civil, sem fins lucrativos, que congrega, por seus dirigentes máximos, Instituições de Ensino Superior Comunitárias Brasileiras”.

Para Tramontin-Braga, (1988) In. Moraes (1989),

Essas universidades não devem estar submetidas a nenhum interesse empresarial, devem ter uma profunda vinculação com a região e devem ter uma estrutura democrática de gestão. O que as distingue das estatais e das particulares não é tanto o seu estatuto jurídico, mas o seu projeto pedagógico, entendido num sentido mais amplo de projeto social e político. Portanto, o que constitui o seu perfil básico é o seu caráter público, social e realmente comunitário. Isso justifica a inversão de recursos públicos em suas atividades, conforme prevê a Constituição Brasileira de 1988.

Diante do exposto, as universidades comunitárias diferem-se não só em seu perfil jurídico mas, principalmente, pelo seu aspecto pedagógico, social, democrático, que passa a ter um cunho científico para e pesquisa, e extensão tendo seu norte sempre voltado ao crescimento e desenvolvimento da comunidade como um todo.

⁵ Associação Brasileira das Universidades Comunitárias.

2. FORMAÇÃO SABERES DOCENTES

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Maurice Tardif

A reflexão sobre a formação inicial e continuada e os saberes docentes vem se desenrolando a muito tempo na tentativa de se construir uma imagem e um conceito do professor que até hoje está indefinida (o).

Entretanto, antes de se mencionar qualquer coisa sobre a formação inicial e continuada, bem como, os saberes docentes, é mister que se entenda o que vem a ser a palavra “formar”.

A palavra formar, registrada no francês do Séc. XII, “former”, e no português do Séc. XIII veio do latim “formare”, verbo que remete ao substantivo forma, ou seja, fôrma, molde. Essa palavra “formar” guarda um significado concreto, mas alcança, também, um registro abstrato, de natureza filosófica, que nos lembra Platão e no seu sentido mais nobre, polido, evoca o processo de fazer aflorar o conhecimento.

Japiassú e Marcondes no Dicionário Básico de filosofia (2006, p.114) dizem que: [...] “A forma designa aquilo que vem do sujeito, as estruturas de seu modo de conhecer (formas *a priori*): “chamo de matéria no fenômeno aquilo que corresponde à sensação”.

Segundo o que foi colocado acima podemos entender que formar é uma palavra de origem latina, que instala a ideia de “dar forma àquilo que está disforme”. Está ligado a estruturar, sistematizar, construir conhecimentos, através de informações, ideias, de sensações sejam elas visuais, auditivas, espaço-temporais, enfim.

Ainda, pode-se manifestar que um alicerce muito bem estruturado durante a formação dos docentes, seja inicial ou continuada, e de seus saberes docentes, é o começo da construção de uma identidade deste profissional.

Para Pimenta e Anastasiou (2011, p. 105)

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas.

Revelar quão importante se faz uma formação docente⁶ dentro da universidade é mostrar, igualmente quão bem estruturada se tornará a identidade do profissional seja qual for sua área de atuação. Porém, sabe-se que a identidade do educador é um fator que foi-se perdendo durante a trajetória da educação e que precisa ser resgatada para que junto com ela regate-se também a sua autonomia e sua valorização enquanto tal.

Tal desvalorização resulta de um processo histórico marcado por muitas lutas da classe dos educadores, pelo fato de como os governos atuavam em relação à educação no nosso país. A categoria dos professores sofre, desde muito tempo, do apadrinhamento dos governos para com gestores, coordenadores, e professores dentro das escolas. Essa visão surge com a ideia que os governos tinham de que ensinar os alunos o básico, ou seja, ler e escrever, qualquer um podia fazer, qualquer pessoa servia. Com isso, a classe procurou abater essas ideias que, mesmo depois de lutas, greves, ainda perduram em algumas redes municipais e estaduais. Arroyo (2009, p. 189) adverte que:

Os apadrinhados e apadrinhadas ocupavam as salas de aula, as diretorias e cargos de confiança. [...] A categoria teve que lutar para acabar com a escolha pelos políticos de afilhados e afilhadas de diretores(as) das escolas. [...] A categoria vem se perguntando porque essa visão tão desfigurada da educação e dos educadores, e vem lutando para afirmar sua identidade, seu saber de ofício.

Assim sendo, os professores procuram, desde muito tempo atrás, resgatar essa identidade que foi sendo subjugada pelos governos por beneficiar os favorecidos dos gestores dentro dos ambientes escolares, tentando reverter essa situação as quais, até hoje repercutem ou permanecem nos ambientes de nossos municípios e estados.

⁶ Uma formação docente deve compor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação de professores é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2011, p. 58)

Essa identidade deve prever um perfil que não seja imutável para a sociedade em que estamos vivendo, objetivando leituras aprofundadas sobre a mesma para procurar entender os múltiplos fenômenos históricos que condicionam essa perda de identidade dentro deste contexto que o sujeito está inserido, pois é a partir dele que eclodem as emergências e necessidades da sociedade.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 77) corroboram assinalando que:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como respostas às necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

A partir das palavras das autoras pode-se entender que a identidade do professor é, também, algo que está em constante movimentação, pois este é um sistema de elaboração, de idealização de situações exigidas do profissional em seu contexto sócio histórico.

Uma identidade profissional se constrói com os significados e reafirmações que os atores, que fazem parte desse meio analisam e realizam, de forma ética, tentando implementar novas e diversas possibilidades que são preciosas para sua prática e sua identidade enquanto professor. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 77):

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

Infere-se que as autoras defendem que a identidade do professor provém de seu sentido social dentro da profissão, de uma verificação das tradições, da ação entre a teoria e a prática. Essa identidade se forma, igualmente, a partir da importância que cada profissional dá a sua própria função como professor, levando em conta seus valores éticos e sociais, sua participação na vida comunitária e acadêmica, seus próprios saberes, tanto de experiências quanto de conhecimento, de suas heranças históricas, de suas relações com alunos, colegas, instituições, enfim dele com todas as esferas relacionadas ao ensino.

Forma-se, do mesmo modo, como um campo onde é pensada a educação como direito global, como algo fundamental para sua afirmação social e profissional,

como a educação sendo um direito de todo o ser humano. Arroyo (2009, p. 194) relata:

Onde não há uma visão de Educação Básica universal, de educação como direito humano formação, não haverá possibilidade de afirmar uma cultura profissional específica. Aí está o cerne de nosso prestígio ou desprestígio social e profissional, na visão estreita ou alargada de ensino ou de educação que afirmemos.

Pode-se entender pelas palavras do autor que uma boa ou ruim identidade do professor se faz dependendo do olhar, do conceito que tenha ou se dê para uma verdadeira educação, seja ela Básica, Média ou universitária, uma educação que não seja apenas mera atividade, mas uma atividade que mostre o real sentido da desta, que é ofertar um preparo educacional para todos como direito de todo o ser humano.

A identidade do professor constrói-se, do mesmo modo, a partir das exigências que o mesmo vai encontrando em determinadas situações ou contextos os quais vai se deparando no decorrer de seu trabalho, e que lhe vai exigindo, de certa forma, assumir determinadas posturas que lhe orientem durante esse processo. Libâneo (2004, p.68) apresenta que identidade profissional é:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor. Sabemos que a profissão de professor vai assumindo determinadas características - isto é – determinada identidade – conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social.

Pode-se pensar que a identidade do professor, então, depende de fatores que são desenvolvidos durante toda a sua formação docente: habilidades, conhecimentos gerais ou específicos, valores, atitudes, enfim, elementos que formam um bom professor. A identidade está, desta forma, ligada a uma boa formação docente a qual deve ser um processo dinamizador no contexto atual.

Para, do mesmo modo, tentar resgatar essa identidade, os professores se vem às voltas para buscar uma formação consistente para efetivarem ainda mais sua prática pedagógica; mas uma formação diferenciada desta que temos ainda hoje em nossas universidades.

Uma formação em que possam dialogar sobre sua própria formação, em que seu preparo esteja voltado para seus conhecimentos específicos e sua prática, e que seja, principalmente, uma formação já interdisciplinar, ou seja, uma interdisciplinaridade que esteja além do intercâmbio de disciplinas e contato com

seus colegas, mas que percorra caminhos dentro da coordenação de seu curso, se conecte com os departamentos de outros cursos, enfim que realmente coloque a instituição toda interligada, na troca de informações, de ideias, para gerar novas perspectivas, novos caminhos que os ajudem a promover a todos e principalmente o processo de ensino aprendizagem, e todos os que nele estiverem inseridos.

Esta, ainda, deve estimular a alegria, a pesquisa, o dinamismo, a flexibilidade e a reflexão, aspectos esses que nortearão uma boa prática pedagógica do professor, tornando-o autônomo em suas decisões. Com as palavras de Nóvoa (1992, p. 25) justifica-se que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é, também, uma identidade profissional.

A partir das palavras de Nóvoa, pode-se dizer que a formação dos professores deve levar em conta novas práticas pedagógicas sempre seguidas da reflexão-na-ação de que Shön (2008) tanto nos infere o que ajudará o profissional a investir num trabalho em sala de aula mais autônomo, dinâmico e criativo. O trabalho de formação deve se desenvolver na “pessoa professor” uma vez que são esses professores das IES⁷ que assumem as novas gerações de acadêmicos que estão ingressando nas Universidades, sejam elas instituições públicas ou privadas.

Nesse contexto, para que se torne um profissional competente, não basta apenas que o professor ingresse numa IES e conclua sua graduação. Esta é uma tarefa bastante complexa, pois os problemas da educação perpassam as fronteiras da formação superior, o que exige dos professores medidas que estão além das paredes da IES. Isso implica em um processo permanente de construção não só de identidade profissional e pessoal, como também de competências e habilidades, do professor e de seus alunos.

A formação traz em seu âmago a necessidade de uma posição dos docentes em relação às conexões sócio-histórico-político, para que se chegue a uma autonomia, a uma criticidade, a uma liberdade como cidadão e ser humano ético e estético capaz de lutar pelo que quer e acredita.

⁷ Instituições de Ensino Superior.

Também, envolve a consciência de que sua prática pedagógica será resultado do seu saber, do seu fazer, do seu compromisso com sua profissão, com seu aluno, com a sociedade da qual que faz parte. Contudo, sabe-se que existem lacunas nessa formação que necessitam urgentemente serem preenchidas de forma competente ampla.

Tardif (2003, p. 241) suscitava que:

[...] na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas⁸, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas e pedagógicas que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Entende-se que na formação dos professores são ensinadas teorias relevantes para seu preparo, entretanto, elas não possuem uma correlação com o contexto do dia a dia do ser professor, o que o auxilia na construção e reconstrução da sua prática pedagógica. As teorias são e devem ser instrumentos que devem estar ligados diretamente com a realidade da prática.

Fale-se desse ofício de professor com uma visão de sua formação e influência das Políticas Educacionais, pois essas influenciam, direcionam e comandam todas ações docentes e das instituições envolvidas em relação ao seu contexto. Ao mesmo tempo, a formação docente implica em desvelar a educação através de princípios, valores, humanização e humildade.

Enricone (2004, p. 116) enfatizava:

Porque expressões como: ética, princípios, valores, fraternidade, humanização, espiritualidade vêm desapontando nas literaturas atuais? Estaria o homem começando a descobrir que pode em suas relações do dia-a-dia ser mais fraterno, amoroso, amigo, humilde, vivendo segundo princípios orientadores do “bem viver”, favorecidos pelo “bem estar”?

As palavras acima nos instigam a pensar que o homem, enquanto homem, cidadão e profissional começa a pensar criticamente e atuar de forma mais ética e humana, utilizando de valores como amizade, amor, atenção para melhorar a atuação na sua vida, bem como na sua profissão, no caso dos professores, com seus alunos, com seus pares, com a intuição, procurando um estado de bem estar para progredir em sua prática pedagógica, em sua carreira enquanto professor.

Todos esses fatores citados anteriormente evidenciam que, para uma formação de qualidade, faz-se necessário que o professor adquira uma série de

⁸ Estudo dos exames, de situações de avaliação e de atribuição de notas.

saberes sócio-histórico-político que são imprescindíveis para o processo de ensino aprendizagem.

Como colocava Tardif (2003, p.64):

Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.

O saber profissional não limita-se a um só tipo de saber, mas a uma gama de saberes que ultrapassam os saberes experienciais dos atores envolvidos no contexto de ensino aprendizagem, ou seja, vai além dessas vivências cotidianas adentrando a outros universos de saberes que, também, são de inigualável importância para o ensino tornando o mesmo mais eficiente, proveitoso e com maior qualidade.

Segundo Imbernón (2011, p. 104). “A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que ele utiliza”.

A metodologia é um procedimento essencial no cotidiano educacional, e é através dessa metodologia que o professor emprega em sua prática diária, que o professor mostrará a qualidade do ensino que o mesmo está ministrando.

Segundo Imbernón (2011) para falarmos em qualidade precisamos verificar as rápidas mudanças dos pensamentos, dos conhecimentos científicos, da cultura e da arte; a mudança não só de atualização, mas como espaços de participação e reflexão; a evolução acelerada da sociedade, que influencia nas formas de pensar, sentir e agir; a rápida evolução dos meios de comunicação e da tecnologia e a importância do sistema de relações na formação.

O grande desafio é, na verdade contrapor-se à prática meramente conservadora de ensinar e aprender, transformando-a em participação, em pesquisa, em reflexão, na busca pelo saber, em aguçar curiosidade, ensinar a “saber pensar”, a “saber agir”, bem como transmutar esse tradicionalismo para o belo para o “gosto” pelo conhecer.

Assim, a real valorização do docente precisa estar ligada a três alicerces sólidos: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho e igualmente aos saberes docentes necessários para a prática em sala de aula. A formação do educador é um feixe de máxima importância para que se tenha uma

educação bem fundamentada. Contudo, para se obter esse alicerce de modo cada vez mais eficaz, os professores devem se perguntarem: quais saberes são necessários para ser o alicerce dos docentes na realização de seu ofício?

Compreende-se que o professor é que aquele mesmo em formação traz consigo saberes de várias matizes em relação à sua profissão. E por tratar-se de profissão de educar, sejam crianças, jovens ou adultos, o professor precisa planejar, e para isso, serve-se de várias teorias, saberes e metodologias que o ajudam na sua orientação, e na sua ação.

Parafraseando Pimenta (2012), a identidade do professor se alicerça nos saberes os quais fazem parte da docência em si. Logo, os saberes desses profissionais não são apenas saberes específicos, mas saberes que podemos chamar de “plurais” (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2008, IMBERNÓN, 2011).

Vários autores corroboram a ideia de que existem vários saberes que são relevantes no ofício da prática do professor, mas que alguns mostram que perspectivas diferentes dentro da profissão. Tardif (2008, p.175-176) apresentou algumas ideias que mostram essas diferenças.

O ensino é concebido com frequência como uma técnica: basta combinar, de modo eficaz, os meios e os fins, sendo estes últimos considerados não problemáticos;
 Outros teóricos destacam muito mais os componentes afetivos assimilando a um processo de desenvolvimento pessoal ou mesmo à uma terapia;
 Outros autores privilegiam uma visão ética política da profissão: concebendo o ensino como uma ação ética ou política;
 O ensino também é definido como uma interação social: necessita, por exemplo, de um processo de “co-construção” da realidade pelos professores e alunos. Este ponto de vista é definido especialmente pelos enfoques socioconstrutivistas;
 Finalmente determinadas concepções assimilam o ensino a uma arte: o qual o objetivo é a transmissão dos conhecimentos e valores considerados fundamentais.

Esses diferentes princípios da profissão de ser professor favorecem, muitas vezes, uma única forma de ensinar, levando a perda de outras ações que poderiam ser de grande valia para os professores em relação a seus saberes enquanto docente. Tais ações de alguma forma estão ligadas a diversos saberes dos professores e cada uma faz parte de determinada natureza de saber que pode ser de experiências, estético (afetivos), técnico, estratégico, normativo, de reflexão ou autorreflexão e argumentação entre outros.

Considerando que os saberes podem ser técnicos, afetivos, ético-político, de interação social ou uma arte, Tardif (2008, p. 18) enfatizava mais:

O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Podemos entender que os saberes dos professores compreendem todo um conjunto de fatores específicos que se tornam pertinentes na e para sua ação prática. Os professores para sua atuação se cercam de vários saberes, e fontes de apoio para elaborarem suas aulas de forma a obter sucesso em seu percurso diário em sala de aula.

Lanier (1984, p.30) já suscitava que:

Os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado (prolongado se aceitarmos a formação como desenvolvimento durante toda a vida profissional) período de formação.

Segundo o autor, o saber dos professores deve ser um saber versátil, plural, polivalente, que contenha saberes de várias fontes, e que sejam adquiridos, da mesma forma, durante sua toda formação, os quais darão origem a novos saberes e novos conhecimentos.

Podemos perceber isso quando Imbernón (2011, p.31) destacou que:

[...] a necessidade de um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação.

As palavras dos autores salientam a necessidade de um conhecimento plural, ou seja, um conhecimento o qual abarque um vasto campo de saberes que contribuam para a realização de sua prática, bem como, a reflexão sobre a mesma, e, conseqüentemente para a aprendizagem como um todo.

Ao mesmo tempo em que são plurais, os saberes são temporais, pois advém de uma história vida, de um caminho trilhado pelos educadores durante sua própria trajetória escolar e de formação. Tardif (2008, p.19-20) nos traz que:

O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. [...]. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda a sua história escolar anterior.

O saber dos professores além de plural é temporal, ou seja, carrega em seu âmago a história de vida do sujeito e de sua história enquanto aluno e profissional em formação. Que essa trajetória já embute em sua bagagem de saberes o que é ensinar e como se ensina, auxiliando o professor na consolidação de seu trabalho, nas suas mudanças, nos seus percalços, expandindo cada vez mais a construção de novos saberes profissionais.

Vários autores comungam da mesma ideia de que alguns saberes são de grande valia, com tal característica, para a prática pedagógica dos professores no seu contexto escolar. Tais os saberes são nomeados com sendo os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os pedagógicos. (PIMENTA, 2010; TARDIF, 2008).

Os saberes da experiência são aqueles que carregam em seu cerne as experiências de todo o um percurso de vida, de relações com outros, de uma prática pedagógica e reflexão do professor sobre a mesma.

Nas palavras de Pimenta (2012, p. 22):

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Para Pimenta, os saberes experienciais são aqueles produzidos dentro e fora do ambiente escolar, mas em um caminho contínuo, do dia a dia, onde o professor atua em sala de aula para posteriormente refletir sobre a mesma, trocando ideias com colegas, gestores, e porque não com os próprios alunos para tornar sua prática mais e mais eficaz.

Os saberes da experiência encharcam o professor de habilidades para atuar de forma autônoma, flexível e reflexiva em sala de aula. Ainda, esses saberes não se encontram em teorias, eles são saberes práticos que vão acrescentando mais e mais prática naquilo que o professor desenvolve que o ajuda a atuar de acordo com as situações que se apresentarem a ele durante sua prática.

Tardif (2008, p. 49) colocava que:

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aquele com os quais se deparam os técnicos e os tecnólogos. [...] Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem

relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Pode-se depreender das palavras acima citadas que os saberes experienciais possuem, então, sua origem no contexto de atuação dos professores, ou seja, no seu dia-a-dia em sala de aula com suas variáveis e que exigem dele uma reflexão e ação momentânea, rápida, que acabam por criar um ambiente de reflexão, atualização e ação nas situações que se criam no seu cotidiano de sala de aula.

Nas palavras de Tardif (2008, p.38-39) já se encontrava:

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades de saber-fazer e de saber ser.

Segue o autor (2008, p.58), dizendo:

[...] dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Assim sendo, os saberes experienciais não são como os demais saberes, mas uma soma de todos os saberes os quais os professores, num trabalho solitário ou num trabalho em conjunto, trabalham de forma a adequá-los as suas práticas, ao seu saber-fazer na tentativa de crescer no sentido de ser e de produzir, para poder dar sentido e orientação as situações de seu trabalho sejam elas conflituosas, sejam elas consonantes, mas sempre na tentativa de crescer e se desenvolver sempre mais em suas habilidades experienciais.

Os autores como Tardif e Pimenta, comentavam igualmente sobre o saber do conhecimento⁹. Os saberes dos conhecimentos não podem ser pautados apenas no que provêm das universidades, ou seja, em passar informações, mas de outros saberes e contextualização destes com o cotidiano e a vida dos alunos.

⁹ Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando as, contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de existência, de humanização. (MORIN, 1993, p.23)

Nessa perspectiva, Pimenta (2012) explicava que: “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”: (PIMENTA, 2012, p. 24).

Assim, podemos dizer que a educação envolve saberes que estão diretamente voltados a um processo de humanização, para tornar o homem um ser ético, crítico e humanizador.

Imbernón (2011, p. 31) declarava que o conhecimento profissional está relacionado à especificidade da profissão docente. Entende que esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional dos (as) professores (as), na relação teoria/prática. Situa o conhecimento profissional docente como vital no processo de profissionalização docente e afirma: “Existe, é claro, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização”.

Os professores precisam tratar de gerenciar suas matérias, sua sala de aula, e com isso urge a necessidade de buscar diversos conhecimentos que são de relevância para que o professor obtenha sucesso nessa gestão, seja essa gerência prática, teórica, experiencial e, também de conhecimentos.

Para Tardif (2008, p.38) esses conhecimentos se traduziam em:

Saberes disciplinares: são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes

Saberes curriculares: estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Segundo o autor, podemos firmar que os saberes do conhecimento podem ser compreendidos como saberes tanto em forma de disciplinas, que temos nas nossas universidades, surgindo do que se tem como legado de nossa cultura e os saberes curriculares que são os objetivos, métodos e conteúdos que são escolhidos pela instituição para manter os padrões da nossa sapiência enciclopedista.

Os saberes do conhecimento somados aos saberes da experiência tornam-se uma grande ferramenta para o ensino e para a aprendizagem.

Junto aos saberes aludidos acima estão os que os autores chamam de saberes pedagógicos.

Para Tardif (2008, p.37):

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Pode-se entender que os saberes pedagógicos se desenvolvem a partir das teorias em forma de disciplinas e construções, as quais os professores têm contato interagindo com os momentos de sua prática pedagógica e as reflexões que fazem como consequências de situações que se apresentam durante sua prática.

Imbernón (2011, p.31) inferia que “existe, é claro, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização”.

O autor (2011, p.32) colocava ainda que:

Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experimental na prática.

Imbernón nos sugere que os saberes pedagógicos são, de fato saberes das disciplinas e saberes de construção de novos saberes, no saber transmitir informações para uma construção do conhecimento, observando e analisando situações apoiados em seu conhecimento experiencial.

Esse conhecimento se constrói onde ocorre ação, ou seja, na realização de seu ofício, e o mesmo acontece através das problemáticas que os professores confrontam-se, problematizam, buscando inserir-se na pesquisa e no diálogo com seus pares.

Pimenta aclarava (2012, p.30) que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática”. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois, esta lhe é anterior.

Enfim, os saberes envolvem um somatório de habilidades e competências que implicam no processo de ensino e aprendizagem, pois eles vão sendo

incorporados, subjetivados pelos professores durante sua interação com seus pares, seus alunos e até mesmo a comunidade escolar em que está inserido.

Para tanto o saber é de extrema relevância para a prática docente, seja ele, experiencial, de conhecimento, pedagógico, afetivo, por fim, pois o saber será uma ferramenta imprescindível para que o docente consiga durante sua trajetória diária solucionar possíveis situações conflituosas e refletir sobre sua prática tornando-a mais competente. Tardif (2008, p. 35) nos evidencia que:

Todo o saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

Os saberes emergem de uma contínua formação institucional e organizado e, quanto mais assim for, mais é exigido sua institucionalização e organização, para que esse não seja algo efêmero, mas sim que perdure e seja ininterrupto em sua trajetória profissional.

Por fim, podemos concluir que o professor conseguindo articular sua boa formação docente aos saberes que são necessários a uma melhorar sempre mais sua ação pedagógica, este conseguirá transformar sua prática em uma aprendizagem de grande valia para seus alunos.

A formação e os saberes docentes decorrem da mesma forma, de uma boa formação inicial e continuada do docente, elementos que serão abordados no capítulo a seguir.

3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

A formação tanto inicial e continuada do docente provém de sua formação enquanto ser humano, sua formação enquanto pessoa. Daí, parte toda a sua bagagem para prepara-lo para todas as atividades que irá desenvolver durante sua caminhada de vida enquanto pessoa. Ser humano.

Zabalza (2007, p. 39) declara que:

A importância da formação deriva, a meu ver, de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em um sentido global: crescer como pessoas

A formação começa a edificar-se a partir do crescimento e aperfeiçoamento do sujeito enquanto pessoa, ou seja, é todo um processo que se inicia na constituição do indivíduo adquirindo novas capacidades, novas habilidades que lhe proporcionarão desenvolver-se de forma íntegra, e a partir desta, sua formação inicial e continuada quando profissional acaba por aprimorar-se ainda mais em todos os sentidos que não só o profissional.

Uma formação inicial de profundo valor deve-se valer de informações para que os docentes possam vir a dialogar sobre sua própria formação, o qual seu preparo esteja voltado para seus conhecimentos não só específicos, mas também, gerais, bem como de sua prática, e que seja uma formação já interdisciplinar, ou seja, fuja de certos tradicionalismos, e a de encontro a inovação, a criatividade, a criticidade, a transformação. Tardif (2008, p. 241) revela três breves considerações para se ter uma mudança na formação do docente.

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais.

Em terceiro lugar, a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática) não tem relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos.

O preparo dos professores, pelo colocado acima, deve sair desse tradicionalismo da nossa educação, de disciplinas fragmentadas, de conteúdo que não estejam voltados para a real profissionalização já dentro das universidades e começar a voltar-se para uma qualificação mais direcionada para o método da formação profissional que vise os professores como sujeitos do conhecimento.

A formação inicial do docente é um coeficiente de extrema importância não só para os professores, mas também para que as universidades obtenham melhores resultâncias, uma vez que o professor acaba por adotar uma postura que ajude não só seus alunos a terem um desenvolvimento crítico, reflexivo autônomo como, também, suas instituições a que melhorem seu empreendimento educativo.

Essa formação inicial deve estimular a alegria, a pesquisa, o dinamismo, a flexibilidade e a reflexão, aspectos esses que nortearão uma boa prática pedagógica do professor, tornando-o independente em suas decisões. Com as palavras de Nóvoa (1992, p.25) justifica-se que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é, também, uma identidade profissional”.

De acordo com o que o autor alega, a formação do docente deve almejar o desenvolvimento de habilidades e competências alicerçadas em atitudes que envolvam a sua reflexão, o seu entusiasmo em todas as esferas de sua formação, a sua autonomia do seu pensar e de seu fazer, no sentido sempre de estar acrescentando bases cada vez mais sólidas na sua construção enquanto pessoa e profissional.

Partindo dessas bases que irão se solidificando durante sua formação tanto inicial quanto continuada, os docentes deparam-se com situações que exigem dele um posicionamento não só em relação aos descritos anteriormente, mas uma postura sócio-histórico-político para que possam atuar dentro dos contextos os quais estão inseridos. A sociedade é algo mutante, declarando sempre novos caminhos, exigindo novas atitudes frente as deficiências do cotidiano de cada um.

Nesse caso, torna-se pertinente a colocação de Freire (2001, p.7) quando diz que:

Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias.

Todos esses fatores citados anteriormente evidenciam que, para uma formação inicial de qualidade, faz-se necessário que o professor adquira uma série de saberes sócio-histórico-político que são imprescindíveis para tal processo, da mesma maneira que, para ensino aprendizagem, pois só desta forma que a educação se tornará uma ação social, voltada para o desenvolvimento crítico, independente e versátil de todo o profissional.

Como colocava Tardif (2003, p.64): “Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc”.

A qualidade¹⁰ da educação está nas ações, nas contribuições das instituições escolares e na interação do processo didático ou pedagógico. Segundo Imbernón (2011, p.104). “A qualidade da instituição educacional depende da qualidade dos alunos através de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo”.

E continua o autor colocando que: “A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das

A formação inicial de professores tem estado envolvida algumas vezes em desarmonias, discordâncias, outras em avanços e conformidades durante a história

¹⁰ Segundo Paulo Freire no livro Política e Educação (2001, p. 23) [...] qualidade da Educação – a democrática, popular, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola que se vá tornando cada vez mais uma escola alegre.

da educação no Brasil, devido às deficiências do sistema educacional. Libâneo (2001, p. 39) destaca que, “na história da educação brasileira, a formação de professores tem sido marcada por um amálgama de, ao menos, três componentes: (1) a ideia de primeiro receber teoria e depois colocá-la em prática, (2) fornecer formação técnica (fase do tecnicismo educacional), (3) propiciar consciência crítica para perceber as contradições da realidade, captar as desigualdades sociais, ir além das aparências para atingir o fundo das coisas”. Sabemos, infelizmente, que nenhum desses posicionamentos deu conta de melhorar as práticas de formação.

A formação inicial do professor necessita estar vinculada à teoria e à prática, bem como, à didática, pois são estes elementos indissociáveis, o qual, sem estes, os professores não terão uma prática pedagógica de nível satisfatório.

Pimenta (2011, p.190):

[...] ressalta a ideia de equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos susceptíveis de funcionarem como recursos a mobilizar flexível e apropriadamente nas situações concretas, tantas vezes imprevisíveis, as actuação pedagógica.

A teoria deve ser utilizada como recurso essencial na prática do professor e ser trabalhada de forma essencial na formação inicial, pois é esse caminho que dará flexibilidade, liberdade e mobilidade para o futuro professor atuar e solucionar situações imprevistas.

A formação inicial deve levar em conta, sempre o professor como sujeito histórico e social, com sua própria subjetividade, seus conhecimentos e suas lógicas disciplinares, devido a sua posição frente aquilo que aprendeu e acredita ser mais prático e correto. Em face à subjetividade, Tardif (2003, p.228) pondera que “no que diz respeito à subjetividade, [...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas cotidianas”.

Como pode se ver, a formação inicial é de extrema relevância para o desenvolvimento de um bom docente universitário, contudo a formação continuada, também possui sua vasta importância nesse processo, pois perpassa os currículos, os conteúdos da formação inicial, elevando, assim o ciclo de formação do docente a um patamar de inovação, criatividade, e preparo cada vez mais elevado.

A formação continuada surge, ao mesmo tempo, no sentido de ajudar os professores a desenvolver cada vez mais e melhor suas habilidades e competências

para enfrentarem suas práticas diárias, e criarem maiores embasamentos para responderem às exigências do seu cotidiano, sem, todavia apresentar fórmulas pré-estabelecidas para solucionar a todos os problemas e situações.

Nas palavras de Andrade, Ens e André (2004, p.1) há tal destaque:

Deriva de certa dificuldade em dar respostas conceituais e práticas às demandas do processo de ensino e aprendizagem, que sejam adequadas ao momento, rupturas sociais e de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

A formação continuada oferece constantes recursos e técnicas, bibliografias que auxiliarão em todo o processo de ensino e aprendizagem, nas situações diárias, contudo sabe-se que não há receitas prontas para suprir todas essas situações e transformações que a ciência, a tecnologia e até mesmo a sociedade exigem hoje em dia.

Assim sendo, devido às mudanças pela qual a sociedade, a ciência, a tecnologia e a educação conseqüentemente passam, exige que os professores procurem se qualificar ainda mais para atender as necessidades que lhes forem exigidas.

Com todo esse avanço, obviamente nossas crianças e nossos jovens acompanham e apoderam-se dos mesmos, o que dessa forma, faz com que se pense numa formação continuada no sentido de que os professores tornarem sua prática sempre reflexiva, flexível e os possibilitem de agir conforme as circunstâncias as quais se encontrarem, e tornem-se profissionais competentes em suas práticas e realmente transformadores, onde façam de suas aulas momentos onde todos participam, colaboram, constroem e aprendem.

É nessa perspectiva que Silva & Almeida (2010, p. 17) vem afirmar que:

A formação continuada possibilita o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. É da natureza pedagógica da formação continuada socializar saberes e experiências didático-pedagógicas entre os professores.

Supõe-se pelo lido que a formação continuada apresenta-se dentro de uma esfera reflexiva e crítica, onde os professores trocam ideias, procuram achar soluções para determinadas situações, enfim, faz parte da sua natureza formativa

contínua estar procurando socializar-se com outros colegas, na reflexão do dia, na avaliação de suas experiências, seus problemas, seus avanços.

Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como lócus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática).

Segundo o que se entende do autor, os projetos de formação contínua deveriam trabalhar elementos que advenham das dificuldades dos professores no seu cotidiano escolar, que o levem a refletir e conseguir enfrentar as atribuições recorrentes do seu dia-a-dia.

Claramente não se pode depreender que a formação continuada do professor seja uma fórmula pronta, e que os procedimentos e métodos para solucionar todos os seus problemas estejam ali. A formação continuada só terá real valor se aproximar sempre a teoria aprendida com a prática docente.

Nesse contexto Freire (1987, p.121) evidencia:

Os homens são seres do fazer é exatamente porque o seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o fazer é práxis, todo o fazer do que fazer tem que ter uma teoria que o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

O professor por ser um indivíduo que atua praticamente em sala de aula, acaba por sentir necessitado a refletir sobre tal, o que lhe exige a práxis como uma luz que o guiará no seu fazer, ou seja, saber que é necessário ter a teoria e a prática sempre associada no seu cotidiano.

Gamboa nos ilumina quando coloca que a teoria e a prática, tornam o professor um ator ativo, empreendedor de seu fazer, pois sem tais quesitos não se tornaria apto a seguir em sua profissão com o sucesso desejado.

Novamente, Gamboa (2003, p.125)

Nesse sentido não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência.

Esses dois fatores, teoria e prática, nunca podem estar dissociados, visto que, são eles que orientam o educador na solução de problemas, ajudam no planejamento e desenvolvimento de uma boa aula, e dão suporte para os discentes encararem as situações do cotidiano.

A formação continuada deve desenvolver teoria e prática, mas igualmente desenvolver a dialogicidade, a consciência crítica, o intercâmbio com o outro, seja colega, seja equipe diretiva e a pesquisa, alicerces esses que conduzirão esses profissionais a um posicionamento perante tais variantes. Fleck afirma que (2011, p.253):

Encontramos, nessa apreciação, uma concepção ampla de formação continuada: para desenvolver a consciência crítica desde os espaços de aprendizagem, o diálogo educacional abrangente, crítico e continuado é necessário.

Tais argumentos de Fleck devem ser olhados de maneira especial, para que o professor tenha sempre em mente que sua formação contínua lhe propiciará uma postura mais crítica sobre os aspectos abrangentes do espaço educativo.

Para Imbernón (2009, p.26),

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado [...], uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação de práticas.

E essa aceitação, essas mudanças, esses modos de pensar e agir diferentes, conseqüentemente, levarão os professores a uma reflexão crítica sobre sua prática, sobre sua participação nos centros e sobre a aceitação das diversidades. E essa reflexão ajudará para a inovação, para um processo dinâmico e flexível. Nas palavras de Alarcão (2003, p.41):

[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Shön (1998, p.32) nos faz pensar quando nos diz:

[...] ou podemos responder a ela através da reflexão e temos duas formas de fazê-lo: podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-nação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma, após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”.

Pode-se dizer que o Educador do Ensino Superior necessita refletir sua prática, o que lhe dará suporte para sua criatividade e flexibilidade e não deixar-se levar a ser um mero transmissor de informações.

Conectar sempre a teoria e a prática na formação do docente, faz-se pertinaz num preparo ativo, idealizado, fundamental para o fazer pedagógico do professor. Para Vasquez (1977, p.56) “Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática”.

Assim, dentro desta perspectiva e refletir na ação, testar, refletir novamente e tentar outras tantas, a reflexão torna-se um mecanismo de intensa formação contínua, uma vez que o docente estará sempre procurando testar novas formas de conduzir sua prática e aperfeiçoar aquelas as quais obteve maior êxito.

Shön (2000, p. 34) manifesta que:

A reflexão gera experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor.

A reflexão, dentro da formação continuada, serve como recurso exploratório da prática pedagógica, gerando, assim, um vasto repertório de imagens, ações, criações e recriações que ajudam o docente a reestruturar habilidosamente sua ação, mantendo seu foco em auxiliar seu aluno a crescer em seu processo de aprendizagem.

Os docentes também precisam saber/fazer dos conteúdos seus objetivos e usá-los como instrumentos que possibilitem que sua prática garanta a aprendizagem e atuação dos acadêmicos durante seu processo de aprendizagem e a competência na atuação dos mesmos como profissionais que serão. Para Saviani (1996, p.60)

É necessário que cada disciplina traduza os objetivos supra, em termos de objetivos específicos para a sua área. Ou seja: é necessário que se pergunte quais as metas que é preciso estabelecer para si mesma em relação aos alunos, de modo a colaborar para que eles cheguem à teoria geral da educação. Tais objetivos específicos poderiam ser definidos nos

seguintes níveis: a) no nível atitudinal (“o que o educador precisa viver”); b) no nível crítico-contextual (“o que o educador precisa compreender”); c) no nível cognitivo (“o que o educador precisa saber”); d) no nível instrumental (“o que o educador precisa fazer”). A definição dos objetivos específicos orientará a seleção dos conteúdos e a escolha das formas de trabalho que garantam a sua realização.

O professor deve atuar como um mediador na construção do conhecimento, assumindo o seu papel de promotor, orientador, mediador, motivador, e gestor do aprender. Como promotor da aprendizagem, facilita o acesso aos dados e informações, ao conhecimento acumulado pela sociedade, orientando, executando e avaliando eventos, experiências e projetos, para que ocorra de modo eficaz a verdadeira aprendizagem.

Ao mesmo tempo, com todas essas mudanças pensa-se a formação continuada, igualmente como sendo, momentos de capacitação, aperfeiçoamento, até como certo modo de se reciclar, se renovar perante as intempéries pela qual a educação está sempre se confrontando.

Segundo Álvares (1987, p.23 apud Garcia, 1999, p.136) colocou que a formação continuada é:

“Atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”.

Pode-se concluir que toda e qualquer atividade que o professor execute em torno de seu crescimento, seja pessoal ou profissional, já é um processo de reconstrução, de desenvolvimentos de novos métodos, técnicas de aperfeiçoamentos para sua profissão.

Deste modo, o desenvolvimento contínuo do profissional deve considerar uma abordagem de formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e que seja sempre orientado para mudança, para a transformação, da prática pedagógica para que o professor alcance transformações no processo de ensino-aprendizagem.

O grande desafio, também, é contrapor-se à prática meramente conservadora de ensinar e aprender, transformando-a em participação, pesquisa, busca pelo saber, curiosidade, bem como no belo e no “sabor” pelo conhecimento, pela “inovação”.

Assim, a real valorização do docente precisa estar ligada a três alicerces sólidos: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho. Somente desta forma é que se poderá pensar em ter, ao longo do tempo, uma educação que possamos chamar de qualitativa, igualitária e justa para toda a nossa sociedade, que prima pela humanidade, pela sensibilidade e pelo conhecimento.

Ainda, necessita-se modificar formas de pensar, mas mudar para um pensar certo, buscar nas entrelinhas deste pensar tudo o que tem o cunho de elevar, de melhorar, de configurar a educação de forma mais qualitativa, mais humana e mais digna, Demo (2008, p.153) afirma que:

Saber pensar pode ter muitas caras: [...] pode indicar o saber pensar com esperteza, manobra, vantagem, para impedir que os outros pensem, ou que pensem o que lhes é imposto a pensar, ou que deixem de se preocupar em pensar, porque são pensados pelos espertos.

Ao que o autor fala acima, entende-se que é preciso que o professor reflita, mas saiba fazê-lo. Um pensar que lhe faça discernir o que as coisas que lhes cabe e as que não lhes tem importância. Um pensar que lhe dê liberdade para garantir que não seja pensado por outros nem que se deixar ser pensado por terceiro e que aceitem tudo como ideal, correto. É esse saber pensar que dá ao professor a autonomia de estar ligado à tudo o que se revela no âmbito educacional e que pode repercutir de modo positivo ou negativo.

Demo (2008. P. 19) expõe que “Saber pensar combina com cidadania emancipatória, aquela que sabe o que quer, por que quer e como quer”.

A verdadeira formação inicial e continuada do professor carrega em seu cerne esse “saber pensar” e cabe ao professor abrir sua mente para que esse pensar o ajude a percorrer de forma positiva a sua prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, independentemente de sua identificação como professor do Ensino Superior, o educador precisa conscientizar-se de que ele é o ator que irá contribuir de forma significativa ou não, dependendo do julgamento que o mesmo fará da importância de seu papel na formação de seus alunos.

Imbernón (2012, p.108-109) corrobora que:

A formação do professor Universitário está impregnada de valores, de maneiras de interpretar a realidade. Como toda a profissão que se dedica à transmissão e à partilha de conhecimentos e atitudes, é uma profissão moral. Uma formação mais baseada em atitudes, em processos, que em momentos metodológicos normativos seria mais proveitosa para a reflexão, a mudança e a inovação em relação ao professor universitário.

Pode-se inferir que a formação do professor universitário será de maior valia se estiver voltada para tudo aquilo que eleve a capacidade de reflexão, de inovação de transformação de criação do professor do que apenas converter-se em um mero instrumento de propagação de conteúdos ou informações.

Uma formação inicial e continuada de real valor ao docente se revelará no seu cotidiano escolar, ou seja, em sua prática pedagógica fator que será discutido a seguir.

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Temos o entendimento de que prática pedagógica é a manifestação de conhecimentos escolares no que concerne a um somatório de variáveis que estão associadas à construção do conhecimento e as relações que se travam entre professor sua experiência cotidiana. Contudo, sabemos que tais variáveis quando ocorrem durante a prática do professor acaba por tornar-se um certo desconforto, pois algumas vezes, certas ocorrências acontecem com muita rapidez e inesperadamente em sala de aula, exigindo do professor utilizar métodos, informes, modelos que o ajudem a solucionar tais situações. Zabala (1998, p.14-15) enfoca que:

Se entendermos a melhora de qualquer das situações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. Se dispomos de conhecimentos deste tipo, nós os utilizaremos previamente ao planejar, no próprio processo educativo, e posteriormente, ao realizar uma avaliação do que aconteceu.

Entende-se que o processo de ensinar e aprender, da prática docente, é algo de extrema complexidade, profundidade, dificultoso muitas vezes o que exige, dos professores, estarem sempre utilizando de seus conhecimentos, saberes, referências para enxergar, entender e atuar da melhor maneira possível no crescimento de sua prática, desde seu planejamento até a verificação do porquê certas situações acontecem e como solucioná-las do modo mais adequado.

Vivemos em uma sociedade que sofre com constantes transformações, onde tudo muda muito rapidamente.

Sobre tais mudanças Imbernón (2011, p11) dizia que:

As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, as suas instituições.

As instituições acabam sendo obrigadas a atualizar suas metodologias as quais utilizavam, tentando deixar de lado o tradicionalismo do qual se desenvolveram para acompanhar a progressão das transformações que a sociedade vai buscando e desenvolvendo cada dia mais.

Por isso, a necessidade de o professor estar sempre revendo sua prática em sala de aula. Mas pergunta-se: o que vem a ser essa prática pedagógica?

Prática pedagógica para Rockwell (1986, p. 32) é:

O trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico possuído pelo professor. Saber (es) que adquirido (s), em parte nos cursos de formação profissional se "... acumulam e consolidam na prática [...] em torno do ensino que forma a base real de funcionamentos das escolas e que abre o espaço possível para o apoio à transformação da experiência escolar".

A prática pedagógica é na verdade um conjunto de variáveis que o professor desenvolve durante a sua formação e permanece além dela, ou seja, o seu saber fazer continua mesmo depois, durante seu planejamento, sua aula, sua avaliação e autoavaliação, o que ajuda no seu aperfeiçoamento dentro do ambiente escolar como um todo. Zabala (1998, p.24) procura nos mostrar em seu livro algumas variáveis que são utilizadas na prática diária do professor e como interpretá-las colocando que:

O livro enfoca as variáveis que tradicionalmente foram utilizadas para interpretá-la: as relações interativas; a organização social da aula, o tempo e o espaço; a organização dos conteúdos, os materiais curriculares e os recursos didáticos e a avaliação.

Durante seus escritos o autor procura mostrar que a prática docente se desenvolve num conjunto de intercorrências que requerem do professor toda uma sistematização no desenvolvimento da mesma que vão desde seu preparo, passando pelas suas relações, tempo, espaço, recursos e avaliação, que o ajudarão no seu aperfeiçoamento, e no seu sucesso com a prática.

Para Cunha (1989, p. 105): "a prática pedagógica foi aqui delimitada como sendo uma descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino".

Segundo manifestava Zabala (1998, p. 13) “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”.

Segundo o próprio autor:

As ações humanas passam pelo conhecimento e pelo controle das variáveis metodológicas que intervêm em tais ações humanas, e que conhecer tais variáveis ajudarão futuramente os professores a fazerem seus planejamentos e, igualmente realizar uma avaliação do que aconteceu; e que os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se interrelacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.;

O uso de metodologias diversas na prática pedagógica auxilia os professores a intervir em diversas situações que possam ocorrer no seu cotidiano escolar, bem como o ajudará desenvolver seu planejamento de modo a atingir a todos os alunos para que tenham uma aprendizagem eficiente. Através das ações humanas que se criam possibilidades de interação profunda entre os atores envolvidos.

Deste modo urge, então, a necessidade de que o processo educativo seja uma instigação pelo professor e pelo ambiente escolar, onde o aluno, também, possa agir, interagir, criar algo que tenha a sua marca, de mobilizar todas suas faculdades, todas as suas capacidades. “O trabalho pedagógico deve ser pautado numa pedagogia diferenciada, levando em conta a capacidade e o ritmo de cada aluno, transformando-se num trabalho mais flexível, heterogêneo, diversificado”. (Klein, 2012).

Para isso, o professor precisa pensar sobre sua prática, refletir sobre ela, sobre o que aconteceu de forma crítica, analisando cada ação e suas consequências em sua atuação e o que precisa ser modificado ou o que pode ser melhorado ainda mais.

Em relação à reflexão da prática educativa Shön (2000, p.33) relatava assim:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Refletindo criticamente sobre o seu procedimento, o professor vai entendendo o que precisa fazer para aperfeiçoar ou transformar sua prática utilizando de artifícios, ou métodos diferenciados para ter mais proveito e efetividade na sua

atuação, reorganizando seu planejamento, suas estratégias e focando no que lhe melhor ajudará no fazer cotidiano.

“Desta forma, na base de refletir-na-ação do professor está uma visão de um professor que constrói, dentro da realidade em que lida no seu cotidiano, situações da sua prática diária utilizando toda sua competência profissional”. (SHÖN, 2000).

Ainda, para tornar a educação mais transformadora e menos transmissora, os professores precisam ter em mente que eles são os elementos norteadores desse processo, e assim sendo, eles são o foco de ajuda na construção do conhecimento na emancipação das pessoas e a chave para o avanço de seus alunos enquanto homens, enquanto cidadãos e enquanto verdadeiros seres humanizados.

Gadotti (2000, p.9) suscita que:

Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Diante de tais palavras, o professor assume o papel de mediador na formação do homem enquanto pessoa, aquele que ajuda a aprender a ler seu mundo, que facilita o desenvolvimento do saber, para que seu trabalho seja mais compassivo, justo, ético, e a aprendizagem de seu aluno mais competente, mais eficaz.

O professor, na sua prática, precisa estabelecer uma relação entre “ser”, “sentir” e “saber”, para dar-se conta de que ele não é um ser neutro no processo de ensino aprendizagem. (CUNHA, 1989).

A autora “organizou alguns dados de como se desenvolve a prática dos professores, em seu livro, partindo de três referenciais” Cunha (1989, p. 106-107; p. 111 -: 112 e p. 114-115).

O primeiro e segundo agrupamentos tratam das relações que o professor estabelece entre o ser e o sentir. Que a experiência positiva com a docência realmente o gosto pelo ensino. O prazer de estar em sala de aula foi salientado por todos os professores e que um dos fatores é estar com os alunos, a empatia entre as partes, a aprendizagem conjunta que faz crescer o conhecimento e que aprimora as relações entre si. Todos se percebem como articuladores do processo de aprendizagem que ocorre nos alunos. Ainda, a teoria e a prática estão associadas a este agrupamento no sentido de que os professores compreendem que tudo que é próximo, que é real para o aluno tem um significado maior;

No terceiro agrupamento aparece a relação do professor com o saber que é a percepção de como se dá a produção do conhecimento na sala de aula, e

que encaminha o aluno para agir intelectualmente frente ao conteúdo produzido. O professor conduz à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza, e que possa ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores na sala de aula, bem como estimula a produção intelectual do aluno, incentivando-o à pergunta e formas de pensamento divergentes, derrubando barreiras emocionais para que o aluno possa produzir intelectualmente sem medo;

A boa prática do professor começa pelo amor que o mesmo demonstra e, realmente sente pela sua profissão, pelo gostar de estarem em sala de aula, com seus alunos ajudando-os a construir seus conhecimentos, bem como associando sua prática às teorias que são tão necessárias para que sua ação tenha um desempenho positivo, articulando saberes, despertando seus alunos para o questionamento, estimulando o pensamento, a participação do aluno, provocando um desassossego nos mesmos em querer saber mais, derrubando as barreiras que possam estar servindo de obstáculo para o processo de ensino aprendizagem.

Dentro deste agrupamento, Cunha (1989) ainda exprimia que:

O que pude constatar, porém, é que a preocupação com a produção do conhecimento é algo desejável, valorizada pelos alunos. Ela acontece na prática dos professores considerados positivamente por eles.

Cunha (1989, p.116) explicava que:

A ideia de planejamento varia em cada professor e a forma como o elaboram e de como dele se utilizam também. Alguns professores reduzem o planejamento a anotações que fazem previamente às aulas. É claro que há um arcabouço do curso ou da disciplina já aprendido por eles, mas que nem sempre é consciente. A prática com determinada disciplina ou o adentramento no papel daquele conteúdo no currículo do curso já definiu os constructos da sua forma de pensar.

A prática pedagógica “é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores”. (IMBERNÓN, 2011, p. 36).

Konder (1988, p.11) já expressava que:

Como processo, ao mesmo tempo se reafirma e se supera a si mesmo: ele só é possível mediante a repetição mecânica de determinadas ações, porém simultaneamente leva o sujeito a enfrentar problemas novos e o incita a inventar soluções para tais problemas. Com isso o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. No trabalho se encontra, por assim dizer, o ‘caroço’ da práxis, mas a práxis vai além do trabalho.

O professor, então, através da práxis procura inventar e reinventar soluções para sua prática sem, em nenhum momento, perder de vista sua inserção dentro do social.

Ainda, a prática pedagógica, além de ser uma prática social é, igualmente, um processo histórico-político, pois nas palavras de Pimenta (2012, p. 208) “o trabalho educativo é, então, o processo de produzir intencionalmente, em cada indivíduo singular, o genérico que é produzido coletivamente historicamente pelo conjunto dos homens”.

Pimenta (2012, p.208) continuava explanando que:

A prática educativa escolar é política, pois o discurso pedagógico está profundamente constituído pelo discurso político, porém o modo como se articula a dinâmica educacional é distinta da luta pelos espaços de poder, que formam a base da política.

A prática docente está intimamente ligada aos fatores sócio histórico e políticos que envolvem a sociedade escolar e o modo como se articulam a ela, bem como à comunidade em geral e ao próprio contexto pessoal do professor.

A prática pedagógica dos professores requer, para suprir essa demanda de transformações e adaptações à elas, um conjunto de habilidades e competências que os favorecerá em sua ação, refletindo sobre ela, procurando por soluções, por novas metodologias, novos procedimentos que lhes servirão de ferramentas para atuar e resolver possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

É nessa procura de habilidades e competências entram dois importantes elementos para que o processo ensino-aprendizagem se processe de modo positivo: o planejamento e a avaliação escolar. Zabala (1998, p.17) conclui:

O *planejamento* e a *avaliação* dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intervenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Pelo lido acima podemos entender que tanto o planejamento quanto a avaliação são ferramentas de grande importância para se preparar, sistematizar e alcançar determinadas metas ou objetivos, o qual exige muita análise, tomadas de decisões, intervenções e avaliação, para poder desenvolver as tarefas pretendidas e obter êxito com elas. Contudo, há uma ambiguidade na prática dos professores, pois ao mesmo tempo em que afirmam o planejamento ser importante, eles apresentam

igualmente que há graves restrições nessa fase, isso porque este está muito ligado à parte burocrática da escola e que, muitas vezes são engavetados, copiados, e que são exigidos seu desenvolvimento, porém esquecidos e arquivados.

Segundo Vasconcelos (1995), muitos professores apresentam-se muitos descrentes quanto ao seu desenvolvimento. Muitos não acham necessidade em planejar, pois atingem seus objetivos mesmo que com resultados mínimos, outros acham que não é possível, pois isso é querer tentar prever o imprevisível e outros, ainda, por muitas vezes acham inútil, complicado, fora da realidade e, igualmente, não participativo.

Ainda segundo Vasconcelos (1995, p.25):

[...] há uma ambiguidade nos educadores, ao mesmo tempo em que afirmam a importância do planejamento, têm também sérias desconfianças. Parece ocorrer o seguinte: concordam com a ideia do planejamento (quem não concorda?), mas estão marcados pela experiência de elaboração de planos burocráticos, formais, controladores.

Nas palavras de Vasconcelos, pode-se entender que o planejamento é uma questão política, exigida dos professores o que de certa forma faz com que o professor acabe por renegar ou achar que não há uma necessidade de elaborar um bom planejamento.

Ainda, segundo o autor (1995, p.25),

O planejamento é político, é hora de tomada de decisões, de resgate dos princípios que embasam a prática pedagógica. Mas para chegar a isto, é preciso atribuir-lhe valor, acreditar nele, sentir que planejar faz sentido, que é preciso. O primeiro passo, portanto, é chegar ao ponto do: *PLANEJAMENTO SER NECESSIDADE DO PROFESSOR!*

Infere-se que é necessário resgatar nos professores a confiança de que um bom planejamento é essencial e tentar fazer com que os mesmos descubram o real sentido que eles possuem para realizarem uma prática pedagógica realmente promissora, positiva, para que suas aulas sejam mais atrativas, dinâmicas, contextualizadas e que realmente levem o aluno a uma aprendizagem de grande valor.

Planejar torna-se uma busca por objetivos, por traçar metas, levando em conta o contexto a ser trabalhado, o que leva o professor a pensar em seu contexto de modo político-ideológico.

Para Masetto (1997, p. 76),

O ato de planejar é uma atividade intencional: buscamos determinar fins. Ele torna presentes e explícitos nossos valores, crenças; como vemos o homem; o que pensamos da educação, do mundo, da sociedade. Por isso. É um ato político-ideológico

Segundo as palavras do autor, planejar é buscar atingir objetivos que são traçados para a prática pedagógica, o qual potencializa a visão do homem e onde o professor necessita refletir criticamente a educação de forma viva, de forma responsável, política e ideológica.

O planejar, então deve servir para transformação do trabalho pedagógico, da relação como o professor seus pares e alunos, dele próprio enquanto pessoa, da escola, da comunidade, enfim da sociedade como um todo.

Ainda, o “planejar”, segundo PADILHA (2001, p.63).

É o processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para a sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições presentes, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosóficos, culturais, econômicos e político de quem planeja e com quem se planeja. Dessa forma, o planejamento configura-se um valioso instrumento na prática educativa.

Infere-se, dessa forma que o planejamento está interligado ao interesse e a complexidade de cada ação do professor que deve ser desenvolvida para ajudar na organização de suas ideias e na reflexão para uma boa prática pedagógica.

Segundo Moreira (2009, p. 44) “O planejamento requer uma atitude de reflexão sobre o objetivo que se deseja atingir, ou seja, a partir de experiências anteriores, fazer reflexão sobre a ação e para outra ação”.

Por isso, o planejamento precisa estar lincado com a instituição escolar, pois, promove e articula de modo sistemático não só a prática docente, mas igualmente as disciplinas e recursos que serão utilizados no cotidiano escolar, para isso há que haver diálogo, discussão, com novas ideias, fazendo com que o planejamento seja um processo participativo, onde todos os professores e gestores desenvolvam um trabalho em conjunto.

Moreira (2009, p. 44) salientou que:

O planejamento de ensino deve articular-se ao planejamento da escola, isto é, ao Projeto Político-Pedagógico e aos planos de aula (ação do docente para cada série, para cada turma, dentro de suas particularidades), portanto não pode ser uma ação isolada, mas conjunta, oferecendo a possibilidade de crescimento e desenvolvimento dos alunos e, por conseguinte, a evolução da escola como instituição social ativa, participativa e crítica.

Nota-se, pelo escrito acima que o planejamento traz em si uma bagagem bastante relevante que auxilia os professores a solucionarem problemas de seus cotidianos, como também, elaborar novas estratégias para atuações futuras no contexto escolar, viabilizando um ensino-aprendizagem de grande positividade.

Já comentado anteriormente, o outro aspecto decisivo para um bom processo de ensino aprendizagem é a avaliação da aprendizagem. Esta tem sido objeto de estudo em seminários, congressos, dissertações, teses, enfim, em todos os setores que envolvem a educação, principalmente na sua articulação no processo didático, isso porque, segundo Darido e Rangel (2008, p.126) a avaliação “constitui-se num processo contínuo de diagnóstico da situação, contando com a participação de professores, alunos e equipe pedagógica”.

A partir das palavras das autoras pode-se inferir que a avaliação, deve estar sistematizada com o intuito de educar, de formar nossas crianças, jovens e até mesmo adultos, tendo a colaboração de todos os envolvidos com a mesma, sendo utilizada de modo útil, reflexivo e amoroso.

Para Luckesi (2011, p.201): “o ato de avaliar a aprendizagem, por si, é um ato amoroso. Entendo que o ato de avaliar é, constitutivamente, amoroso”.

Quanto a uma avaliação reflexiva Darido e Rangel (2008, p. 127) nos suscitaram que:

A avaliação pode e deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Ela auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de alunos.

Conclui-se que a avaliação deve servir para momentos de reflexão do professor para que esta ajude no conjunto de elementos que o professor deve levar em conta durante sua prática pedagógica, e não como uma forma de controlar, podar ou assustar os alunos.

Para Vasconcelos (1995, p 43):

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Procura-se verificar que a avaliação deve ser dialética, reflexiva contínua assim como nos diz Vasconcelos (1995) onde o professor deve refletir, verificar cada

momento do aluno, avaliando o processo como um todo e não só o produto do que rendeu. Todavia, a avaliação que temos em nossas escolas está mais para processo de obtenção de resultados dos conteúdos, de comportamento, elemento de controle e dominação.

Segundo Barro e Assumpção (2004, p. 34) “um dos motivos que distorce a avaliação, enquanto mediação do conhecimento são as penalidades sofridas pelos alunos, em sala de aula no momento em que cometem erros”.

Nessas condições a avaliação deixa de ser um instrumento de ajuda na transformação de alunos críticos, e passa a ser elemento de tensão e limitação para a construção do saber.

Ainda segundo Barro e Assumpção (2004, p. 34)

Se o objetivo do professor é ter um aluno crítico, democrático e autônomo, deve criar condições para que o educando construa sua própria história e encontre formas de superação dos problemas e participação ativa no contexto social.

Entende-se, segundo as autoras que devemos considerar que a avaliação deve, como cita Luckesi (2011, p.213) “se destinar ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão, destina-se a melhoria do ciclo de vida.”. Crescimento que deve estar articulado com a criticidade, a democraticidade e a autonomia do aluno para que este se desenvolva, também de forma a transformar sua realidade para melhor por meio de boas atitudes, ideias, e valores.

A avaliação necessita, mesmo que através de um ato amoroso como nos coloca Luckesi (2011), servir com ferramenta para auxiliar o aluno no seu desenvolvimento e sua inclusão, e ao professor para diagnosticar problemas, e refletir sobre sua prática procurando soluções para tais eventos.

Luckesi (2011, p. 206) nos enfatiza que:

O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo. [...] a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

Nas palavras de Zabalza, (1995, p. 239)

Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases ordena-se sequencialmente (são um processo) e actuam integradamente (é um sistema). Por sua vez a avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino-

aprendizagem, não é um apêndice independente do referido processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema).

Pode dizer que a avaliação está contida dentro de um sistema de construção e que não deve ser visto, considerado ou utilizado de forma segregada, e sim, fazer parte de todos os instrumentos de percurso da ação pedagógica. Para isso há formas de se avaliar o aluno.

Darido e Rangel (2008, p.127) nos mostravam que:

Os alunos podem ser avaliados: de forma sistemática, por meio da observação das situações de vivência, de perguntas e respostas formuladas durante as aulas; de forma específica, em provas pesquisas, relatórios, apresentações etc.

Nota-se que, segundo as autoras, as formas de avaliar seguem um processo que já é adotado por muitos professores tanto na forma sistemática como específica, contudo ainda, de acordo com as mesmas (2008) “para que alguns alunos não sejam prejudicados por tais dificuldades sistematizadas ou específicas há a possibilidade da auto avaliação onde o próprio aluno analise seu desempenho e, igualmente, que utilize de outras formas de avaliação bastante diversificadas”.

Há, também, uma preocupação pedagógica sobre a três dimensões da avaliação escolar. Darido e Rangel (2008, p. 130) relataram essas dimensões como sendo:

Avaliação na dimensão conceitual: a avaliação deve consistir em observar o uso dos conceitos em trabalhos de equipes, debates, exposições e, sobretudo, nos diálogos entre os alunos e os professores e os alunos. [...] o que estamos propondo na dimensão conceitual é evitar utilizar apenas provas escritas em que se deve responder exatamente conforme o que foi apresentado pelo professor, mas sim observar o aluno durante todas as aulas e, se for o caso, em provas escritas ou orais, solicitando a sua interpretação dos conceitos apresentados.

O que se entende pelo apresentado anteriormente pelos autores é que a avaliação na dimensão conceitual fundamenta-se em avaliar o aluno como um todo, com suas ideias, participação, relações, e não apenas através de provas tradicionais, mas também que em avaliações em que o aluno precise analisar, decifrar, esclarecer situações, e, também dar opiniões próprias críticas sobre determinado assunto ou conteúdo.

Nessa dimensão pode-se refletir que o aluno construiu seu conhecimento quando este sabe utiliza-lo na interpretação, compreensão ou exposição de

determinado conteúdo com nos sugere Zabala (1998) durante seus escritos sobre a prática educativa.

Avaliação na dimensão atitudinal: Para avaliar os conteúdos atitudinais, conhecer aquilo que os alunos realmente valorizam e quais são suas atitudes, é necessário que surjam situações de conflitos; [...] enfim, variáveis que compõem um ambiente de ensino e aprendizagem bastante complexo. Ressalta-se aí o papel do professor no encaminhamento de uma aprendizagem sistemática, consciente e deliberada de valores, fundamental para a formação do cidadão. O debate, o diálogo e a pesquisa são formas de auxiliar os alunos a construir um ponto de vista mais amplo e articulado sobre o objeto de estudo: conhecer e analisar as diferentes perspectivas é um começo para a construção de escolhas individuais.

A dimensão atitudinal engloba valores éticos, atitudes relacionadas ao modo como os alunos se comportam ou agem e normas relativa aos padrões ou regras que os alunos seguem do qual Zabala (1998) tanto nos ressaltou.

Avaliação na avaliação procedimental: avaliar a capacidade dos alunos de coletar notícias nas quais podem também acrescentar comentários pessoais [...]; propor confecções de livros, reunindo textos e figuras pesquisados pelos alunos, juntamente com textos produzidos por eles, a partir de suas observações ou de outras atividades. Além disso, as notícias podem ser organizadas em painéis.

Já na dimensão procedimental a avaliação nada mais é do que levar em conta as regras, as técnicas, as habilidades estratégias, procedimentos que serão avaliados no aluno pelo professor, como também como nos ressaltava Zabala (1998) em suas ideias sobre prática educativa.

Avaliação no sentido dos autores apresenta diferentes formas de se avaliar o aluno de modo mais amplo e que leve em contas não só seus conhecimentos, mas os procedimentos utilizados na mesma, a atitude do aluno em relação ao processo de ensino-aprendizagem, em relação a seus colegas e professore igualmente, bem como, mostrar forma de compreensão, interpretação e utilização dos conhecimentos em situações de conflitos que exijam deles uma postura ética, estética e crítica.

Por fim, a conscientização de que a prática pedagógica está alicerçada em pilares de extrema relevância como o planejamento e a avaliação levam os professores a repensarem sempre criticamente sobre sua atuação a fim de não restringir de seu aluno a liberdade com responsabilidade, de ter uma autonomia, de pensar de modo reflexivo-crítico e aprimorando cada vez mais todo o seu processo de ensino e aprendizagem, podendo este, ainda que de modo tímido, fazer emergir ações, atitudes que favoreçam uma educação justa, humanizadora, ética e competente.

Os fatores discutidos até agora apontam para um bom preparo dos docentes, contudo há outro coeficiente que possui uma responsabilidade nessa formação, a própria docência no ensino superior.

5 PROPOSTA PARA PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES UNIVERSITÁRIOS.

Durante o processo de construção do trabalho foram apontados alguns assuntos como: saberes docentes, prática pedagógica, formação inicial e continuada de docentes, docência no ensino superior. Tais elementos são alicerces fundamentais para que a atuação do docente em sala de aula seja eficaz, ativa e virtuosa no decorrer de sua prática.

Alguns autores como Pimenta e Anastasiou, Imbernón, Tardif, Shön, Arroyo, entre outros, corroboram a ideia de que a educação é um compromisso infindável na formação do ser humano. Arroyo (2009, p. 9) nos expõe que “trabalhar com a educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana”.

Ao lidarmos com o a formação do homem, estamos mediando seu crescimento, seu desenvolvimento enquanto ser humano, e este faz o mesmo conosco, ou seja, parafraseando Freire (1996) “enquanto ensinamos estamos aprendendo e enquanto aprendemos estamos ensinando”.

Lorieri e Rios (2004, p. 7) abordam que:

Primeiro pensemos no *ser educador*: educador somos todos, na verdade. Pois todos nós somos mediação para outros seres humanos serem gente de algum modo e os demais seres humanos o são, também, para nós. É que nós *necessitamos uns dos outros* para ser gente: nós nos fazemos humanos, também, nas inter-relações.

Pode-se conceber que o preparo dos docentes decorre desde sua formação humana durante suas inter-relações no decorrer de sua vida, sendo e tendo mediadores para seu crescimento, seu desenvolvimento e prossegue assim, durante seu processo de formação escolar, de profissão e acaba por concentrar-se em prepará-los, igualmente em sua formação contínua enquanto real educador que é.

Independentemente de sua formação profissional, social ou humana, é preciso perguntar-se como se desenrola esta formação. O que é feito para que os docentes universitários tenham um desempenho positivo em seu dia-a-dia.

Assim, o que se procurará apresentar neste capítulo são algumas propostas para a Formação Continuada de Docentes Universitários, pois se sabe que para o docente universitário exercer seu ofício talentosamente, não significa apenas ele

adentrar a uma sala e passar informações, mas saber que há diversos fatores que o ajudam nessa função.

Tendo presente essa questão, Gaeta & Masetto. (2013, p.11) explanam que.

Aprender seu ofício significa, para o professor, compreender que, para atuar adequadamente, não basta dar aulas: é preciso desenvolver a profissionalidade docente, o que pressupõe conhecimentos específicos.

A partir da ideia dos autores pode-se conceber que o ofício do docente é bastante complexo e abarca uma gama significativa de fatores que poderão fazer a diferença em sua atuação, levando em conta suas habilidades e competências.

Desta forma, as propostas aqui apresentadas terão o propósito de contribuir de forma satisfatória tanto para os docentes quanto para as instituições que acharem tais sugestões convenientes e cabíveis para seus cursos superiores.

Como contribuições para um ensino superior cada vez mais eficiente, mais produtivo, então, apresentar-se-á como propostas: a participação em programas de aperfeiçoamento de práticas de ensino, pesquisa e extensão; um estudo aprofundado da didática; formação contínua de docentes; formação continuada de docentes dentro do espaço da instituição; planejamento e avaliação; criatividade e inovação.

5.1 Participação em programas de aperfeiçoamento de práticas de ensino, pesquisa e extensão:

Uma destas sugestões é que todos os docentes que sejam iniciantes e que não possuam experiência no ensino superior participem de programas de aperfeiçoamento de práticas de ensino, pesquisa e extensão. Embora cada um destes fatores possuam uma natureza diferente na prática pedagógica, a sua junção se faz necessária sempre, dentro do ensino superior, pois, fortifica a produção de novos conhecimentos e alimenta a renovação de experiências entres os atores envolvidos nos mesmos.

Segundo o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988).

Tal proposta revela-se importante, pelo fato destes três artefatos estimularem o conhecimento, semearem o pensamento científico crítico, despertar o desejo pelo

crescimento cultural, profissional e humano, bem como fomentar a busca pelo que é científico e impulsionar o interesse pela extensão.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.259) afirmam que a educação superior.

[...] tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Objetiva-se estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e a investigação científica e promovendo a extensão (p. 259).

Pelo que foi enfatizado pelos autores, pode-se perceber quão mister se faz este tripé na formação contínua dos docentes, para que estes possam desta forma conceber sua finalidade e desenvolver tais elementos em sua profissão, visando o pensamento crítico, a criação, a investigação como preparo seu e de seus alunos tanto como profissionais, quanto cidadãos. Esta formação só é considerada completa, quando o conhecimento é propiciado a partir destes três princípios, o ensino, a pesquisa e a extensão, pois a partir daí, a mesma estará favorecendo, complementando o saber que deve ser disseminado na comunidade, na sociedade, através dessa tríplice missão, dentro das universidades, o que propõe uma verdadeira formação contínua do docente.

Ainda, porque, somente pelo viés do ensino e pesquisa é que se poderá preparar docentes voltados para a inovação, para a transformação.

Gonçalves (1998, p. 123) contempla que:

Defendemos a necessidade do ensino como pesquisa e da pesquisa no ensino por acreditarmos que ela pode ser a mola propulsora da formação e da transformação do professor formador de professores, bem como do professor em formação.

O Ensino, a pesquisa e a extensão, igualmente, unidos para um só objetivo, a inovação, a transformação tanto da educação quanto da aprendizagem, fator que não deve nem pode ficar apenas no pensamento e nas palavras, mas ser concretizado de forma a abarcar uma educação superior de qualidade.

A relação entre esses três fatores articulados entre si, direcionam as transformações extremamente relevantes no processo de ensino-aprendizagem, o qual pode-se notar, acaba por colaborar com a formação do docente em sua formação contínua e auxiliar no caminho que os discentes estão percorrendo dentro da universidade, ajudando a formar assim profissionais mais qualificados.

Esses três elementos configurados de forma séria e competente, proporcionará um olhar mais extensivo sobre o ensino superior, sua atuação nele e até mesmo da realidade das instituições em que estão inseridos. Gaeta & Masetto (2013, p. 99) salientam que:

A exigência da pesquisa para o docente dos cursos de graduação traz as marcas da produção intelectual e científica, pessoal e própria do professor como profissional intelectual que é e que o coloca para além de uma posição de ser apenas repetidor de grandes clássicos.

A conexão destes três eixos auxilia na recolocação do docente, da condição de mero reprodutor de ideias e conhecimentos, para uma condição de inovador, de novas produções de informações, de pensamento, colaborando com a ciência, com tecnologia, com a sua própria área de conhecimento, com a construção do conhecimento de seus alunos, ou seja, quebra com o tradicionalismo acadêmico e faz aflorar novas mudanças do processo ensino aprendizagem. Uma aprendizagem eficiente exige docentes bem preparados, sempre atualizados e em contato com a busca, com a pesquisa, e esta, sendo articulada com a extensão, acabam por articular com seus alunos na comunidade, na sociedade, levando novos olhares, novas perspectivas, novas propostas para contribuir com o desenvolvimento e melhoramento da mesma.

Em relação a essa questão Masetto (2012, p. 25) defende que:

Talvez agora possa ficar mais claro o conceito que defendemos de inovação no ensino superior quando afirmamos que não será qualquer alteração casual, moderna ou oportunista que poderemos assumir como inovação. Serão alterações relevantes, integradas e coesas, coerentes com as novas propostas para o ensino superior que provenham ou das mudanças da nossa sociedade e das novas concepções da universidade profundamente vinculadas a um novo processo de aprendizagem a ser desenvolvido ou de uma nova proposta de trabalhar como conhecimento em nossos dias.

A proposta de aperfeiçoamento do ensino da pesquisa e da extensão revela não só a inovação, mas também, transformação. Através desses três elementos é que realmente teremos uma modificação precisa, proveniente de pesquisas e ações, muito bem articuladas que auxiliarão com o crescimento da sociedade, proverão novos rumos que o processo de aprendizagem das IES possa tomar, bem como auxiliarão na reinvenção de novas maneiras de ensinar em cada contexto e em nosso cotidiano.

A indissociabilidade e importância do ensino, da pesquisa e da extensão na formação contínua do docente propõe uma formação interdisciplinar com intuito de

sobrepujar a fragmentação do pensamento e do ensino tradicional ainda tão solidificado no ensino e nas instituições hoje em dia.

5.2 Um estudo aprofundado da Didática e da Metodologia

Outra proposta de excelência é um estudo aprofundado da Didática durante o percurso no ensino superior, independente do curso nela ofertado, tanto para aqueles profissionais que irão atuar em sua própria área, quanto para os profissionais que desejarem, futuramente, ingressar, na vida acadêmica universitária, pois já possuirão ideias de como planejar, atuar, avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Libâneo (1994, 28), “a didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente”.

Para Amaral (2000, p.143) “o papel da Didática, no caso, é o de percorrer os diferentes campos, auscultando as diferentes experiências, para levantar as semelhanças e promover o enriquecimento do próprio campo e dos campos”.

Para ambos os autores, a didática é tanto a consequência do que é desenvolvido no processo de ensino aprendizagem, quanto percorrer os caminhos de todo esse processo perpassando por todas suas esferas, através da atuação e experiência do docente, independentemente do curso ofertado.

Esse fator não deve ser algo meramente pensado em fazer parte dos currículos, pois dela partem todos os meios, todos os recursos, que os profissionais, bacharéis ou licenciados, que desejarem seguir a carreira de docentes utilizarão para desenvolver sua prática pedagógica, bem como, o entendimento de como esta funciona no processo de ensinar, suas atribuições sociais, e quais seus encadeamentos. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 46-47) nos expõem que:

À didática, então, caberia dispor aos futuros professores os meios e os instrumentos eficientes para o desenvolvimento e o controle do processo de ensinar, visando a maior eficácia nos resultados de ensino.

As autoras continuam: “[...] a tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais”. (PIMENTA; ANASTASIOU 2010, p. 48-49)

A didática carrega em si um cabedal de recursos, informações para que possa ajudar os docentes a suprir suas necessidades e evoluírem nos resultados de

seu ensino, bem como ajudá-lo a perceber todo seu mecanismo de funcionamento, suas consequências.

A didática possui várias facetas, como a didática geral sendo as situações de ensino aprendizagem, as didáticas específicas que seriam o estudo das especificidades do conteúdo a ser estudado, e didática como sendo um método de ensinar. Independentemente de suas particularidades.

A didática segundo Pimenta (2011, p. 190):

A finalidade do ensino da didática aparece associada à preparação do futuro professor para a sua atuação pedagógica a iniciar-se, geralmente, através do estágio pedagógico, que se realiza no ano seguinte e, nalguns casos, mais raros, em simultâneo com a frequência da disciplina.

A didática seja ela geral ou específica entre outros, tem por objetivo desenvolver conhecimentos, habilidades e competências no futuro docente, para uma atuação posterior de forma flexível em situações que se apresentem de forma inesperada no seu contexto e cotidiano.

Entretanto, no ensino superior a didática geral é mais expressiva, pois é esta que certamente ajudará no processo geral do ensino – aprendizagem de modo que atenda a todos os seus aspectos, ou seja, de forma integral, total, já que os alunos que adentram as IES já possuem um nível de criticidade maior, com uma vasta bagagem de conhecimentos que traz ao longo de sua trajetória tanto acadêmica quanto pessoal, e exige dos docentes um preparo mais globalizado da didática como um todo para atuar em sala de aula, ajudando na organização de seu conteúdo, de seus objetivos, nos métodos que serão utilizados para sua mediação durante sua prática.

Pimenta (2011, p. 132) considera que:

A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino em sua globalidade, isto é, suas finalidades sócio pedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos.

A didática geral aqui entra com uma ferramenta ampla, completa que ajuda os docentes em seu planejamento, sua metodologia, sua organização dos seus assuntos, ou temas que serão trabalhados, e que poderão alicerçar sua prática de modo sempre mais proveitoso, competente, virtuoso.

Ainda, para Pimenta (2011, p.221-222) no seminário “didática em questão” realizada em 1982 na PUC/RJ o grande desafio hoje é “superar a didática exclusivamente instrumental¹¹ e a construção de uma didática fundamental¹²”.

Por estar a didática instrumental voltada para uma forma mais técnica, dissociada dos problemas da educação, de seus conteúdos, do contexto sócio cultural, tais autores defendem a ideia de torná-la fundamental a qual, esta se preocupa em articular três elementos essenciais no processo educativo: a dimensão humana, a técnica e a sociopolítica.

Pimenta (2011, p.222) infere que:

A didática fundamental tem como preocupações básicas: a) a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade de articular as dimensões humana, técnica e sociopolítica do fenômeno educativo; b) a contextualização da prática pedagógica; c) a explicitação e análise dos pressupostos que fundamentam as diferentes abordagens de ensino; d) a reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática.

A didática fundamental mostra uma visão mais ampla do “fazer” no processo educativo, levando em conta o humano, o social, o político, o contexto, o olhar que é dado ao ensino, e a reflexão entre a teoria aprendida e a prática cotidiana. É de certa forma o docente levar os conteúdos, as informações, o afeto, o mundo para sua sala de aula, contudo não se prende a padrões pré-determinados, tentando sempre construir e reconstruir o conhecimento.

A didática atualmente preocupa-se com a reconstrução do conhecimento, com um ensino transformador, crítico, inovador.

Para Coutinho (2003, p.20):

A Didática se caracteriza como “mediadora entre as bases técnico-científicas da educação e a prática docente, operando como uma ponte entre o “quê” e o “como” do processo pedagógico, desde que articulada ao “para que fazer” e ao “por que fazer””.

Entende-se que o ensino da didática insere-se nesse meio como uma intercessora na prática docente articulando tópicos que são de grande

¹¹ A didática instrumental é definida por Candau (2002, p.13-14) como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos aos sentidos e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados. CANDAU (2002, p.13-14)

¹² A didática fundamental preocupa-se com a compreensão do processo ensino-aprendizagem e as formas de intervenção pedagógica, articulando o “fazer” com o sentido ético e político do projeto educativo como um todo. CANDAU (2002, p. 74).

responsabilidade no desempenho diário do docente, e igualmente porque possui uma identificação específica em si mesma.

Parafrazeando os autores Ferrari e Sáen, (2007) o campo da didática entende que é necessário o estudo de três dimensões: o estudante, os saberes culturais e o docente, as quais mostrarão dentro de uma situação didática os conhecimentos e as habilidades que darão competências para o docente atuar com base no seu cotidiano.

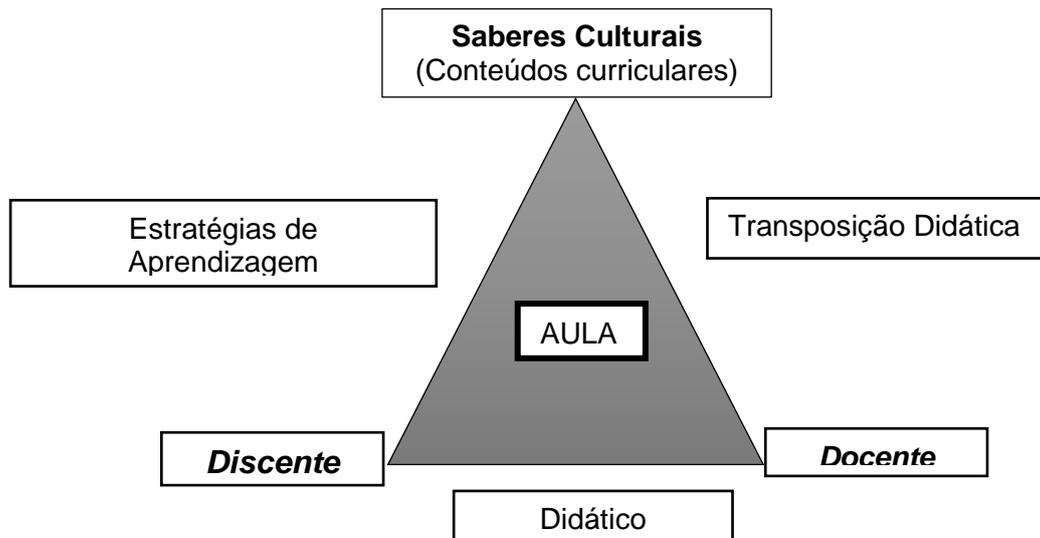


Figura 1: Triângulo didático

Fonte: Fiore Ferrari; Leymonié Sáen (2007, p. 4)

O triângulo sugerido pelos autores mostra elementos que se articulam particularmente, e nele encontramos os saberes culturais, os quais lidam com os conceitos teóricos daquela área do conhecimento; no campo dos discentes percebem-se as estratégias de aprendizagem, ou seja, como se aprende, suas concepções anteriores...; e no trajeto dos docentes pode-se verificar o circuito desde os modelos de ensino, as atividades e a ação dos professores que precisam se adaptar as instituições e ao contexto.

Por fim, a didática torna-se, evidentemente importante no ensino superior porque assume uma postura dialógica, desenvolve aspectos instigadores e facilitadores para a construção do conhecimento.

Faz-se mister, falar, igualmente, da metodologia, ou seja, dos procedimentos que o docente utilizará para elaborar seu planejamento, seus objetivos, tudo com muita fidelidade em sua natureza profissional e científica, pois, tal ferramenta, é, do mesmo modo que a didática, proporcionará um acervo de recursos e meios os quais

auxiliarão os docentes a desenvolver seus programas e conteúdos, levando-os a alcançar seus objetivos anteriormente traçados.

Gil (1997, p 21) defende que,

A Metodologia do Ensino Superior é uma disciplina que procura caracterizar-se pelo rigor científico. Envolve os procedimentos que devem ser adotados pelo professor para alcançar os seus objetivos, que geralmente são identificados com a aprendizagem dos alunos.

O reconhecimento da necessidade de um bom preparo pedagógico do docente para adentrar as salas de aula da IES carrega em si o estudo de metodologias adequadas que permita aos docentes entender como funciona a elaboração de seus planejamentos, objetivos, conteúdos.

Ainda Gil (1997, p. 21) reconhece que,

Um curso de metodologia do Ensino Superior procura esclarecer o professor acerca da elaboração de planos de ensino, formulação de objetivos, seleção de conteúdos, escolha das estratégias de ensino e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

A metodologia provém aos docentes um grande número de recursos e estratégias para o ensino, cabe a estes e a essas propostas mostrar e conhecer tais vantagens para que os utilizem a seu favor para que a partir daí desenvolvam suas atividades de modo sempre competente.

Ainda, para que o pensamento dos docentes perpassasse as informações de métodos e recursos e possam entender a possibilidade da mesma como instrumento para sua própria postura frente aos problemas que enfrentará em seu cotidiano sejam ele de cunho científico, social, político, filosófico dentro da educação universitária. Severino (2000, p.18) define Metodologia como:

[...] um instrumental extremamente útil e seguro para a gestação de uma postura amadurecida frente aos problemas científicos, políticos e filosóficos que nossa educação universitária enfrenta. [...] São instrumentos operacionais, sejam eles técnicos ou lógicos, mediante os quais os estudantes podem conseguir maior aprofundamento na ciência, nas artes ou na filosofia, o que, afinal, é o objetivo intrínseco do ensino e da aprendizagem universitária.

O processo de aprendizagem é bastante complexo, desta forma, preparar o docente com uma metodologia que abarque elementos que lhes proporcionem potencial científico, social, político e filosófico lhe servirão como norte para uma visão, uma atuação mais crítica, mais inovadora, e humanística igualmente, as quais

carregam em si, cada uma delas um conjunto de valores para o processo educativo e profissional.

5.3 Formação contínua de Docentes

Outro ponto importante a se levantar é a formação contínua dos professores durante e após o ensino superior. Tal formação alude a emergência de alicerçá-la a percurso da história acadêmica dos docentes, o que se sobrepõe a toda a vida do docente desde sua iniciação escolar até chegar a sua realização profissional. Miguel Zabala (2004, p.52-53) destaca:

Um dos enfoques mais interessantes adotados nos últimos anos em relação à formação se refere à necessidade de vinculá-la a todo o ciclo vital das pessoas. Reforça-se, assim, a ideia de que a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos.

A formação contínua deve perpassar a vida do docente como um todo, e os conteúdos tradicionais, pois este, já traz consigo uma história de vida, acadêmica desde quando era aluno, o que contribuirá, com sua formação e desempenho profissional, tornando-o um profissional mais flexível, mais autônomo e mais ético em sua prática pedagógica.

Esse ciclo que a formação docente passa, deve permanecer além da dimensão técnica da prática pedagógica, pois os saberes e competências dos docentes investem a um novo paradigma de formação, ou seja, um processo contínuo de reflexão durante e depois da ação, para experimentar, agir, rever, reexperimentar etc., o que visa a construção novas compreensões ou ações que possam ser melhoradas.

Shön (2000, p. 34) comenta:

A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor.

Tal fator, igualmente, colabora na elaboração de novos rumos, novas ideias, novos pensamentos e modos de agir do profissional, não apenas por objetivos

práticos, mas para produzir novos alicerces e certificar sua perícia na profissão. Gaeta & Masetto (2013, p. 107) assinalam que:

A formação permanente que estamos considerando busca fortalecer atuação do docente ao criar as bases e a legitimação da profissionalidade. Ela se dá, basicamente, em razões de três propósitos, que podem ocorrer isoladamente ou em conjunto: 1) a introdução de novos conhecimentos ou competências à formação anterior; 2) o aprofundamento ou especialização em um tema específico e 3) a atualização e renovação do acervo.

Pode-se constatar que a formação contínua do docente o ajudará a desenvolver uma visão mais ampla sobre o seu contexto, levando-o a uma flexibilidade de pensamento e ideias, que o ajudarão a melhorar não só sua prática diária, mas também os resultados dela esperados.

Essa formação instiga os docentes a buscar pistas para gerar novas alternativas, o que cria mudanças e, conseqüentemente, vendo que essas mudanças repercutem na educação, no processo de ensino aprendizagem, acaba por mudar cada vez mais a maneira do docente de ver a educação e de interpretar a realidade complexa em que está inserido.

Imbernón (2009, p. 97) revela:

É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa, que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve.

A formação continuada tem, pode-se dizer, como uma de suas missões, a de dotar o docente de uma bagagem transdisciplinar, de ideias e pensamentos concretos, que o beneficie na interpretação e visualização da complexidade do contexto o qual está inserido diariamente.

Ainda, a formação contínua deve dar oportunidade à reflexão crítica, aspecto de grande valia na construção de um docente que saiba agir com estruturas e princípios morais, muitas vezes, complicadas, e que planeje, avalie e saiba gestar o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esse aspecto, Imbernón (2009, p. 92) declara que:

[...] ao promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que as professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, porque não, agentes sociais, capazes e intervir, também, nos complexos sistemas éticos e políticos que compõe a estrutura social e de trabalho.

A reflexão é um elemento de extrema relevância na formação continuada do docente, pois é esta que o ajudará a lidar com contextos complexos, situações delicadas e fora do costume que necessitem uma agilidade, ou tornar-se adequada, harmônica coesa, bem como atuar de forma competente com aspectos ético e políticos que englobam o ensino como um todo. Para Shön (2000, p. 123) “As situações fora da rotina que surgem durante a prática são, pelo menos em parte, indeterminadas e devem ser tornadas coerentes de alguma forma”.

Formação continuada deve desencadear a reflexão crítica do docente durante sua prática, pois esta será uma ferramenta que auxiliará o docente a entender o porquê tais situações se desenrolaram de certa forma e que artifícios ele utilizará para solucionar tais eventos. Shön (2000, p. 33) esclarece que:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhece-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Ao ser preparado, em sua formação continua, para a reflexão este docente acaba por tornar-se um professor flexível, autônomo em seu pensamento tanto para as atividades a que teve sucesso, quanto para aquelas que tiveram dificuldades, problemas, procurando reorganizar novas estratégias para que possa obter êxito em suas próximas ações.

Convém considerar que a formação continuada do docente, deve-se seguir fora da instituição através de seminários, congressos, curso de capacitação na área de sua formação e que estes deveriam ser incentivados pelas próprias instituições de ensino os quais os docentes fazem parte, mesmo que este deva ser, idem, uma busca individualizada de cada docente.

Essa contribuição das IES na formação dos docentes mostra o interesse da mesma em somar ao seu corpo de profissionais, outros experts, ou especialistas que contribuirão para o bom desenvolvimento e crescimento, bem como para uma boa divulgação de seus cursos e profissionais nela exercendo sua profissão.

Ao colaborar com seus docentes na participação de eventos fora do estabelecimento de ensino, ou seja, em outras universidades, outros locais, a universidade estará, também, crescendo de várias formas, estimulando a aprendizagem, servindo de modelo a outras IES, e contribuindo para a melhoria da

qualidade de seus profissionais e da própria formação dos futuros profissionais que dela já fazem parte ou nela ingressarão futuramente.

Para isso é claro, precisa-se considerar alguns pontos de relevância para que esta possa acontecer, como uma boa quantidade de docentes participando e querendo participar dessas formações, frequência dos mesmos e, claro, recursos financeiros por parte das IES para subsidiar essa formação contínua.

A formação continuada deve ser sempre pensada pelos professores como uma melhor maneira de estimular suas ideias, ampliar seus conhecimentos e visões em relação a educação e de crescer em relação a seus conhecimentos já construídos, bem como pelas instituições como uma possibilidade de ascensão cada vez maior no meio acadêmico com o nome de seus docentes frente a outras universidades.

5.4 Formação continuada dentro do espaço da instituição:

Outro tópico de relevância como proposta é a formação continuada dentro do espaço da instituição, não só fora dela. Isso porque, muitas vezes, pensa-se que a formação contínua dos docentes é apenas através de atividades extraclasse, como seminários, congressos, simpósios entre outros. Há sim, um espaço dentro das instituições que são significativos para trocar ideias, criar, refletir, e romper com a veracidade de ideias consideradas antes incontestáveis. Zabalza (2004, p. 56) declara:

[...]. É possível afirmar que a universidade constitui-se em um espaço formativo especialmente capaz de atender às exigências desse pensamento pós-moderno. Nela há lugar para, melhor que em nenhum outro contexto social, a liberdade de pensamento, a criatividade, a divergência intelectual e as diferentes formas de viver o ceticismo e a ruptura das verdades absolutas.

Dentro do espaço universitário, as reuniões com pares, coordenadores, orientadores, abre um leque de possibilidades que auxiliam a nortear os campos da modernidade da nossa sociedade, levando em conta todas as considerações, pensamentos e mudanças que se tornem necessárias para o processo de ensino aprendizagem.

O espaço universitário, segundo Zabalza (2004, p. 56, 57,58), deve construir e desconstruir práticas e princípios, deve romper com “verdades absolutas” e mostrar

que tanto seu real fundamento quanto seu aporte para a sociedade deve estar alicerçado em:

Enorme explosão de informações e conhecimentos disponíveis: [...] Essa sofisticação de conhecimentos e habilidades ocorreu não apenas nos âmbitos mais elevados da ciência e da tecnologia, mas também, no conjunto das atividades cotidianas [...]. A explosão de informações e conhecimentos aconteceu, também, no âmbito da convivência e da cultura em geral.

Novas fórmulas organizacionais das empresas e do mercado de trabalho em geral: As condições assinaladas anteriormente provocaram o surgimento de novas estratégias empresariais e de novos estilos de organização do trabalho e dois aspectos destacam-se muito nesse ponto. O primeiro à progressiva flexibilidade nas estruturas e no papel das empresas que, para sobreviverem, abrem frentes diferenciadas que se complementam mutuamente. Essa flexibilidade torna imprescindível a adaptação das pessoas e dos recursos empresariais. Outro aspecto relevante é a subdivisão progressiva das unidades funcionais nas empresas.

Novos recursos técnicos disponíveis: O mercado oferece constantemente novidades técnicas em cada uma das áreas profissionais. Por melhor que tenha sido a formação inicial recebida pelo profissional ela é sempre insuficiente para responder à altura às exigências de seu trabalho.

Novas sensibilidades e novos compromissos com os valores: Mesmo que seja de forma discreta, não é desprezível em nenhuma visão sua progressiva introdução na dinâmica social e cultural de nossos dias, o que faz com que surjam novos problemas a serem resolvidos e/ou que tenham diferentes pontos de vista em relação aos problemas já existentes.

Diante do exposto, pode-se entender que tais aportes, podem servir de alicerce de verificação de atuação da formação continuada dentro desse espaço, se possuem correlação em seus planos de estudos ou no estudo dos Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC); do Projeto Político Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pois tais elementos são ferramentas que ajudam a instituição e os profissionais a terem uma formação mais ampla de qual a visão e qual a missão, da instituição, bem como garantir ainda uma formação mais crítica, ética voltada para o preparo do ser humano enquanto pessoa e enquanto profissional. Segundo Veiga (2004, p. 16),

Os projetos, o plano e o currículo, muito mais que documentos técnico-burocráticos, devem ser considerados instrumentos de ação política e pedagógica que garantam “uma formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal”.

O Estudo, a reflexão, a discussão, o querer inovar o PPC, o PDI e o PPI, irão auxiliar docentes e gestores no planejamento de cada disciplina, na prática de cada docente, na avaliação da sua própria atuação em sala de aula, bem como na

avaliação de seus alunos, a instituição em seu crescimento, em seu desenvolvimento, em seus investimentos, pois estes são instrumentos que constroem a identidade de cada curso.

O PPI nasce de acordo com os instrumentos de regulamentação e regimentos de uma instituição e que nortearão as atividades acadêmicas da universidade, levando em conta sua clientela, sua região, sua visão, sua missão, e os objetivos que por ela serão traçados.

Importante ressaltar que nesse documento deve ser apresentado o histórico da instituição; seus meios de ingresso na região em que se insere regional; sua missão; suas esferas de atuação; seus princípios tanto filosóficos quanto gerais; suas políticas de gestão, de ensino, de pesquisa, de extensão; perfis humanos e profissionais; os processos de ensino e de aprendizagem, de currículo, de avaliação de ensino e de planejamento e seus programas.

O PDI é o instrumento de gestão, elaborado para um determinado período e que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver, bem como seus objetivos.

*consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as **estratégias** para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI). (<http://www.ufop.br/pdi/o-que-e-o-pdi/>)*

O PDI é uma ferramenta que deve ser elaborada coletivamente e deve abarcar todas as estratégias, visão, missão, objetivos, com um período determinado de tempo e deve, estar ligado as avaliações institucionais para que possa fazer sua autoavaliação de suas ações e metas e poder sanar suas deficiências em nome de um a qualidade maior a ela mesma, aos docente e alunos.

Já o PPC deve definir a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento. Esse documento de orientação

acadêmica deve constar, dentre outras informações: o histórico do curso; sua contextualização na realidade social, o que possibilita articulá-lo às distintas demandas da sociedade; a aplicação das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, assegurando a expressão de sua identidade e inserção local e regional.

Para discutir o PPC, PPI ou PDI é necessário ousadia, vontade de mudar, buscar pelo novo, querer desenvolver um projeto emancipatório transformador. É querer para isso, todos os membros envolvidos, deixar fluir uma combinação entre eficiência institucional, individual, conjunta e dos projetos interacionistas.

De que modo tudo deve ser desenvolvido, e para que o deve ser desenvolvido, há que se terem todos, durante seus estudos, discussões e reflexões coletivas a visão de uma formação que abarque valores morais, sociais e éticos, que queira formar para a cidadania, para a autonomia, para uma sociedade competitiva e com a tecnologia avançando a cada dia. Segundo Medel (2008, p. 4):

Dessa forma, para elaborar um projeto, é necessário ousadia, discussão, reflexão, desejo de renovação e, sobretudo, participação de todos os envolvidos no processo escolar. [...] e a necessidade de uma visão de educação voltada para a formação da cidadania e para a formação de valores sociais em uma sociedade globalizada, bastante competitiva e tecnologizada.

O estudo e elaboração de um projeto dar-se-á através da argumentação, troca de ideias, reflexões, e da participação coletiva do grupo envolvido no processo de ensino. O trabalho coletivo e ou colaborativo torna-se relevante neste aspecto, porque acaba por engajar a todos na busca de objetivos comuns, divisão de decisões e comprometimento com os resultados finais desde processo.

Porém, o que se entende por trabalho colaborativo? Gaeta & Masetto (2013, p. 61) entendem que:

Por trabalho colaborativo entendemos aquele em que os participantes, conforme suas possibilidades e interesses se engajam em busca de um objetivo comum, compartilham as decisões, são responsáveis e estão comprometidos com a qualidade dos resultados finais.

O trabalho colaborativo ou coletivo é um processo de construção permanente, em que todos se responsabilizam pela educação, que auxilia na destreza de atitudes com outros, em novos conhecimentos, novas perspectivas, nova consciência em relação ao ensino.

A formação continuada dentro do universo universitário abre espaço para vários fatores necessários ao docente para romper com o individualismo, com o

isolamento da prática docente. O ensino hoje, exige o trabalho em equipe, pois este, quebra com as barreiras de uma formação solitária, e ingressa ao campo de uma formação cooperativa.

Imbernón (2009, p. 58) enfoca:

Hoje em dia, o ensino se transformou num trabalho necessária e imprescindivelmente coletivo para melhorar o processo de trabalho do professorado, a organização das instituições educativas e a aprendizagem do alunato.

É desta forma, através do coletivo entre os atores do ensino, da organização das instituições que se quebrará essa cultura individualista, isolada, que faz sua própria trajetória prática, apenas reaplicando antigas práticas e planejamentos. Uma formação realmente integral do profissional se dará realmente no momento em que houver um trabalho colaborativo entre profissionais das diferentes áreas.

Geralmente, ao se discutir sobre os projetos ou planos nas instituições, fazem parte somente aqueles decentes que realmente atuam no curso e daquela área fazem parte, ou que atuam nesse curso mas que são de áreas afins não participam destas. A partir disso, pode criar-se uma distância entre esses profissionais e isso acaba por deixar lacunas no processo de ensino aprendizagem. É esse trabalho colaborativo de todos os profissionais juntos, sejam eles de que área ou departamento for é que ajudarão a desenvolver a real interdisciplinaridade na formação desses docentes.

Ainda, através desta formação será cabível a reflexão, o diálogo entre os pares, questionamentos, clima harmônico entre todos, participação com sugestões, ações, em que a responsabilidade da formação é de todos, e não de um só sujeito.

Ainda Imbernón (2009, p. 61) salienta:

Isso pressupõe uma orientação de provocar uma reflexão baseada na participação (contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação) e mediante metodologia formativa baseada em casos (intercâmbio, debates, leituras, trabalhos em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas...), exigindo uma proposição crítica e não doméstica da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos pressupostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base.

Com base nas palavras do autor a formação coletiva irá propiciar a inovação, de metodologias, de pensamento. Irá requerer a participação de todos; a reflexão crítica de tudo o que envolve o processo educacional; até modificar modos de pensar de um grupo. Também, auxiliará na elaboração conjunta de projetos, bem

como, contribuir para aprender a escutar e aceitar diferentes ideias. Ainda, auxiliará na diminuição de suas dúvidas, na superação de dificuldades e na própria transformação de sua prática.

Sobre esse aporte, Gaeta & Masetto (2013, p. 61) destacam que:

Trabalhar em colaboração com os pares cria um excelente espaço de aprendizagem. O professor, sem se sentir pressionado ou forçado, compreende que trocar experiências pode auxiliá-lo a identificar suas forças e fraquezas, dirimir dúvidas, suprir necessidades, socializar conhecimentos e ações pedagógicas, avaliar seu desempenho, transformar suas ações pedagógicas.

Pode-se entender pelo escrito acima, que o trabalho coletivo é um instrumento que ajuda os docentes a desenvolver suas atividades de modo a efetivar cada vez mais sua prática pedagógica, e obter êxito no decorrer de sua carreira.

O trabalho coletivo acaba, então por abarcar uma gama de fatores essenciais que possibilitam aos docentes seu crescimento tanto pessoal, profissional quanto humano, e mostra de forma eficiente que sua formação contínua não se desenvolve apenas em discursos, palestras, apresentações de trabalhos científicos, mas também dentro do seu ambiente de trabalho, ou seja, as Instituições de Ensino Superior.

5.5 Planejamento e avaliação

Há, igualmente, dois fatores que são misteres como propostos para formação continuada de docentes. O planejamento e a avaliação.

Sabe-se que os docentes fazem seus planejamentos, mas nem sempre possuem o entendimento de sua função, seu auxílio, sua finalidade. E isso o docente deve ter sempre em foco:

Gandin (1983, p. 20) afirma:

No planejamento temos em vista a ação, isto é, temos consciência de que a *elaboração* é apenas um dos aspectos do processo e que há necessidade da existência do aspecto *execução* e do seu aspecto *avaliação*.

No planejamento temos em mente que sua função é tornar clara e precisa a ação, organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação.

O planejamento abarca uma corrente de fundamentos que estão intrinsecamente ligados e que são necessários para uma ação docente proficiente. Cada docente deve levar em sua mente que o planejamento requer uma elaboração eficaz e uma avaliação pertinente a sua prática.

Contudo, o sentido que estes docentes dão aos mesmos é apenas focado como um documento que precisa ser entregue para determinado setor da instituição que irá guardá-lo como se este fosse atualizado a cada semestre, a cada ano. Mas, ao contrário, ano após ano, os docentes acabam por repetir esses mesmos programas. Gaeta & Masetto (2013, p.70) dizem que o sentido é outro:

O sentido de fazer um planejamento para uma disciplina é bem outro: trata-se em primeiro lugar de construir um instrumento de ação educativa, uma vez que aquela disciplina colabora para a formação de um profissional competente e de um cidadão responsável pelo serviço que prestará à sociedade.

Com os avanços e mudanças da sociedade, cabe ao docente mudar sua concepção do sentido que dá ao planejamento, visto que este tem como alvo a formação de profissionais que irão atuar nessa sociedade em transformação, por isso, rever sempre, mudar sempre, construir sempre novos planos que estejam voltados para aquele momento vivido.

O planejamento deve possuir em seu todo fatores que abarcam a técnica, a ciência, aspectos ideológicos, o político, o social e o filosófico, que não é algo simplesmente vago, indiferente à prática do docente, e sim algo que estabelece conexões, ganham características próprias a cada ação.

Luckesi (2011, p. 127) expõe que:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados.

O planejamento deverá ser um ato global das atitudes do docente, que ao planejar se comprometerá a fazê-lo de modo a abarcar a realidade que tem à sua frente, os fins sociais e políticos que a educação deve promover, e com os resultados que irá obter ao planejar e colocar esse planejamento em prática.

O planejamento é muito importante para o docente, pois trata-se de um processo que envolve uma organização dos conteúdos programáticos, seus

objetivos que estão relacionados no plano de ensino e, dessa forma, o docente consiga articular de forma consistente as intenções do planejamento com suas reais ações.

O planejamento é, portanto, um instrumento primordial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado, tendo que ser criteriosamente adequado para as diferentes turmas, havendo flexibilidade caso necessite de alterações.

É sempre imprescindível elaborar um roteiro que guie os passos dos docentes durante sua prática pedagógica, evitando muitas vezes, que o mesmo caia em improvisos e acabe por ter conflitos de não saber o que fazer em determinados momentos.

O planejamento é um processo sistematizado que pode dar maior eficácia nas atividades práticas e ajudar o docente a alcançar seus objetivos com êxito e no tempo em que determinou executá-lo.

Para Gil (1997, p. 33),

De acordo com o enfoque sistêmico, o planejamento não se extingue com a elaboração dos documentos correspondentes. A efetivação do planejamento implica considerar como interdependentes as partes que constituem o conjunto sistêmico e também em garantir o fornecimento de feedback ao longo do processo.

Para o autor o planejamento envolve vários fatores que não podem ser pensados de forma fragmentada, pois, são todas partes do processo de preparo dos objetivos, e do processo educacional. Assim, também, reforçando que todos esses elementos articulados dão ao docente um feedback de suas ações, para posteriores planejamentos.

O planejamento é o bojo para a ação sistemática, a qual busca atender as necessidades dos alunos, levando em conta seus conhecimentos anteriores para que durante seu decurso, procure alcançar os objetivos, as metas com sucesso desejado.

Para Ansoff (1990), planejamento é o processo derivado da função da administração de planejar, ou seja, explicitar os objetivos a serem atingidos e decidir que atitudes são adequadas e possíveis de serem postas em prática para alcançar tais metas.

Estudar, pensar, trocar ideias, traçar metas, tudo isso deve ser executado de forma clara, precisa, e muito bem estruturado para que o docente possa trazer aos

seus alunos um ensino de qualidade, buscando a formação de um profissional preparado para o mercado de trabalho.

Importante, igualmente durante um planejamento é saber o que levar em conta para obter bons resultados no seu cotidiano. Imbernón (2012, p. 40) cita três aspectos necessários para a elaboração de um plano:

O que queremos que os alunos aprendam? Teremos de pensar nos objetivos da disciplina, nos conteúdos associados e no grau de ajuda de que os alunos necessitam para alcançá-los.

Quando os alunos podem aprender? Quanto á dimensão espacial, eles podem aprender dentro e forma da sala de aula, por isso é importante e necessário fortalecer e reconhecer o uso de múltiplas e variadas fontes de informação por parte dos alunos.

Como posso facilitar a aprendizagem? Com atividades de ensino e aprendizagem. Dependendo do que o aluno quer aprender, o passo seguinte será o de pensar em como a classe alcançará os objetivos educativos, ou seja, pensar nas atividades, no que será feito para ensinar e aprender.

O planejamento é um procedimento que solicita certa ordenação, metodologia, tomada de decisões, na intenção de assegurar a efetividade da prática, tanto no nível micro quanto no macro, ou seja, um conjunto de fatores que são necessários ao docente para chegar a seu ponto desejado.

Importante enfatizar que em um planejamento deve existir a presença de elementos que o norteiem para que a prática do professor tenha êxito tais como: um diagnóstico da turma em geral; o conteúdo que será desenvolvido; os objetivos que o docente pretende atingir naquela aula; os recursos inovadores que ele utilizará no decorrer da aula para que esta evolua de forma prazerosa; avaliação e autoavaliação da sua prática; flexibilidade do planejamento para que possa modificá-lo conforme as situações imprevistas; diferentes dinâmicas para usos de textos e atividades que desenvolverá e possuir um bom referencial bibliográfico como suporte a seu planejamento e sua prática, o que o leva a evitar lacunas entre a teoria e a sua prática.

No sentido do ensino é relevante salientar que o docente precisa planejar, rever, discutir sobre seu planejamento sempre, antes, durante e depois de aplicá-lo, isto porque o planejamento no ensino superior está voltado para o preparo do aluno enquanto cidadão, profissional e ser humano, e para isso deve ser flexível para se poder adaptá-lo a situações diferentes.

Gaeta & Masetto (2013, p. 7) expressam que:

Uma característica de todo o planejamento é sua flexibilidade, desde que ele seja pensado para auxiliar e ajudar os alunos a aprender. O planejamento existe exatamente para que possamos adaptá-lo a situações novas ou imprevistas, sem perdermos nosso rumo ou direcionamento em relação aos objetivos traçados.

O planejamento é uma maneira de organizar a prática levando sempre em consideração os objetivos que o docente deseja alcançar, construindo-o de forma flexível podendo adaptá-lo, modificá-lo de acordo com as situações apresentadas.

Enfim, o planejamento é uma atividade que deve ser muito bem refletida, sistematizada, cujo âmagó é a aprendizagem dos alunos, por isso ainda, precisa apresentar uma ordem sequencial, ter coerência ser flexível, e multidisciplinar, afinal o trabalho dos docentes deve ser conjunto, incluindo a construção de um planejamento.

No que diz respeito à avaliação esta é uma parte do processo de ensino-aprendizagem. Ainda, no campo escolar, esta é um processo sistematizado de apreciação e registro dos resultados de trabalhos em tabelas, cadernos de classe, através de provas escritas ou orais; ou outras atividades solicitadas pelo professor aos alunos, onde estes acabam por serem comparados, rotulado.

Para Hoffmann (2005, p.17),

Exercendo-se a avaliação como função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. Registros e resultados bimestrais, trimestrais ou bimestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas da sua razão de ser no processo de construção do conhecimento.

Essas provas, esses trabalhos, essas atividades, acabam por criar, durante o passar do tempo hierarquias que rotulam aqueles alunos que são melhores e aqueles alunos que são piores, os alunos que aprenderam e os alunos que não aprenderam, bem como fogem da sua real natureza que deve ser a de captar, de descobrir o nível de aprendizagem em que estes alunos se encontram e fragmentando o processo de aprendizagem. Desta forma, os alunos são aprovados ou reprovados, são classificados, bons ou ruins.

Gaeta & Masetto (2013, p. 89) respaldam que:

Os resultados das provas servem para aprovar ou não os alunos, ou classifica-los em rankings. Em algumas escolas, os reprovados podem fazer outra prova substitutiva para ver se alcançam a nota mínima necessária para passar.

Esse tradicionalismo avaliativo de classificação, aprovação, reprovação, recuperação, são ainda marcos os quais perpassamos durante nossa trajetória escolar e que ainda, nos dias de hoje, permanece da mesma maneira e resultados. Ainda, não obstante, é solicitado que os alunos estudem conteúdos e conteúdos para as provas, que, muitas vezes nem são cobrados, pois a intenção do professor não é tanto a de verificar a aprendizagem e sim deferir uma nota ou conceito aos mesmos. Luckesi (2011, p. 237) manifesta:

Em síntese, é corriqueira, em nossas escolas, do passado e do presente, a conduta de orientar e exigir que os estudantes se dediquem a um conjunto amplo de conteúdos, que, depois, nem todos serão levados em consideração para saber se eles estudaram e se efetivamente aprenderam. [...] Assumimos o direito de escolher, arbitrariamente, sobre o que eles serão avaliados, ou não, em vez de considerar que, necessariamente, deveriam ser avaliados sobre a aprendizagem de tudo aquilo que elegemos, em nossos planejamentos de ensino e em nossas atividades pedagógicas em sala de aula, como essenciais.

A prática da avaliação deve desligar-se desse passado classificatório e voltar-se para a verdadeira dimensão da mesma, cujo objetivo deve ser o de procurar analisar o nível de conhecimento dos discentes. Verificar o grau de aprendizagem do aluno, auxiliando-o nesse processo como ferramenta de incentivo a seu crescimento.

O docente almeja a aprendizagem do aluno, que este amplie seus conhecimentos, mas devem ter em mente que são diferentes, dissonantes uns dos outros, que possuem seu ritmo próprio para aprender, que cada um tem certa profundidade para apreender as informações que lhes são passadas, por isso a necessidade do docente, então, de estar sempre acompanhando cada aluno nas diversas situações da prática pedagógica.

Gaeta & Masetto (2013, p. 91) ressaltam:

O aluno está num processo de aprendizagem precisa ser acompanhado pelo professor nas diversas atividades que desenvolve: por meio de informações que lhe digam se ele está aprendendo ou não, se as atividades foram feitas de acordo com as orientações do professor e se, ao cumpri-las, mostrou que aprendeu o que se esperava. O aluno deve ser elogiado se atingiu o objetivo esperado ou deve receber ajuda para identificar o seu erro e superá-lo, caso não tenha aprendido.

O docente deve utilizar a avaliação como ferramenta que auxilie o aluno em suas dificuldades, para que o mesmo consiga superá-las, ajudando em sua autonomia, ou seja, um dispositivo de reconhecimento, visando sempre a ascensão e progresso do seu discente Parafrazeando Luckesi (2011, p.208-209) “a avaliação deve ser um instrumento que propicie a autocompreensão dos sujeitos envolvidos na

mesma para que os mesmo consigam dar um passo à frente no seu desenvolvimento, ainda, motivar o crescimento através do diagnóstico e da vontade de obter melhores resultados, como igualmente, aprofundar a aprendizagem”.

Para Luckesi (2011, p. 81) “Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora”.

A avaliação deve estar voltada ao crescimento do aluno, a sua autonomia, ao seu desenvolvimento, o qual o professor é o ator que ajuda nessa transformação, nesse progresso da aprendizagem do aluno como um todo. Esta deve servir de mola propulsora para um retorno ao professor do que este ensinou e do que o aluno aprendeu, seja pelo meio que quiser utilizar. Gaeta & Masetto (2013, p. 92) manifestam:

Na sequência, um processo de avaliação que faça o acompanhamento do aluno em suas atividades programadas por meio de informação (*feedback*) contínua oferecida a ele por meio de comentários orais ou escritos, deixando claro em cada atividade o que o aluno aprendeu ou não, o que deve ser refeito ou complementado, ou qual nova atividade deverá realizar. Estamos falando de um processo de avaliação formativa¹³.

O processo de avaliação formativa requer atividades que possam encharcar o docente de retornos sobre a aprendizagem dos alunos, um feedback diagnóstico para examinar se os objetivos que ele pretendia com o s alunos foram alcançados ou não.

Ainda Gaeta & Masetto (2013, p.9) apresentam:

O *feedback* se caracteriza por uma atitude diagnóstica, que permite verificar se a aprendizagem está sendo alcançada ou não, e por quê; e por uma dimensão prospectiva, quando oferece informações quanto ao que o aluno poderá fazer dali em diante para um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem até atingir os objetivos finais e, enquanto ele atua continuamente durante o aprendizado, realiza a dimensão de avaliação formativa.

O processo de feedback e avaliação do aluno é feito num processo de reinício do processo de aprender não considerando os erros dos alunos como incomum,

¹³ Allal e Perrenoud (1986, p. 14) define a avaliação formativa como sendo a avaliação que: [...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

mas como dispositivo para continuar atingindo as metas as quais o docente se propôs alcançar.

A avaliação dentro da formação contínua merece destaque pelo fato de que o docente vai desenvolvendo técnicas avaliativas no sentido de orientação, de identificar e ajustar a aprendizagem do aluno e auxiliar o aluno a aprender cada vez mais.

Para Gaeta & Masetto (2013, p. 93) identificam algumas técnicas que podem assessorar o docente nessa trajetória do ensino.

Provas discursivas, provas de múltipla escolha, provas com consulta, solução de casos reais ou simulados, relatório de visitas técnicas, relatório de laboratórios, trabalhos escritos, monografias, relatório de pesquisa, entrevistas orais, provas com questões de lacunas, provas práticas, diário de curso (portfólio), lista de verificação (checklist), observação, são algumas das técnicas que podemos usar no processo de avaliação.

Toda a técnica usada vai depender do objetivo que o docente deseja no momento da avaliação, ligados a outras dimensões de avaliação que não só conceitual, mas igualmente atitudinal e procedimental.

Darido e Rangel (2008, p. 130) relataram sobre estas três dimensões:

Avaliação na dimensão conceitual: a avaliação deve consistir em observar o uso dos conceitos em trabalhos de equipes, debates, exposições e, sobretudo, nos diálogos entre os alunos e os professores e os alunos. [...] o que estamos propondo na dimensão conceitual é evitar utilizar apenas provas escritas em que se deve responder exatamente conforme o que foi apresentado pelo professor, mas sim observar o aluno durante todas as aulas e, se for o caso, em provas escritas ou orais, solicitando a sua interpretação dos conceitos apresentados.

O que diz respeito ao que foi referenciado por Gaeta & Masetto, ou seja, na avaliação de provas escritas ou orais, trabalhos, entrevistas, observações, laboratórios, visitas, entre outros fatores, o qual avalie o aluno sobre determinado assunto ou conteúdo.

Devido às colocações anteriores pode-se enfatizar novamente que a avaliação é necessária dentro da formação contínua, pois há sim, diferentes instrumentos, diferentes maneiras de se avaliar o aluno, e o professor necessita estar munido destas diferentes formas e recursos para avaliar o aluno em seu todo, em conceitos de provas e trabalhos orais ou escritos, em sua postura na execução dos trabalhos, em sala de aula, interesse, bem como procedimentos que busca para aprender, não só o que o professor lhe expõe, mas o que o próprio aluno busca ou pesquisa.

5.6 Criatividade e Inovação

Aqui se apresenta outra dimensão como proposta para programas de formação continuada para docentes universitários, a criatividade e o inovar no ensino, pois são elementos que se fazem presentes na oferta educacional das IES. Inovar, então é providencial para chamar os candidatos e qualificá-los de forma cada vez mais eficiente.

Gaeta & Masetto (2013, p. 115) ressaltam:

É certo que o termo “inovar” tem sido amplamente utilizado em situações educacionais e pode ser compreendido de inúmeras maneiras, tratando-se de ensino superior. Ações das mais variadas abrangências e justificativas continuam sendo implementadas atreladas às necessidades da globalização e de modernização da oferta educacional. Faz-se necessário adequar e qualificar a formação dos jovens profissionais de modo a atender às demandas da sociedade produtiva atual e também proporcionar-lhes condições de inserção e competitividade no mercado de trabalho, até mesmo no âmbito internacional.

A inovação insere-se no ensino superior no intuito de gerenciar as imposições que a globalização, transformação científica e tecnológica estabelecem para uma formação total e eficiente dos futuros profissionais que ingressarão no mercado de trabalho onde quer que seja.

Inovar requer superar o tradicionalismo, o fracionamento do ensino superior e sair em busca de novas estratégias que solidifiquem e ligue as disciplinas como uma só, onde se possa construir conhecimentos de forma pertinente e plural.

Ainda Gaeta & Masetto (2013, p. 116) certificam:

A interdisciplinaridade busca superar a fragmentação do saber. Os currículos integrados, os trabalhos por projetos, a integração com os ambientes profissionais, entre outros, aponta na direção de metodologias ativas.

Essa busca de superação refere-se a quebrar com os padrões do tradicionalismo educacional que temos, ainda, no nosso sistema de ensino superior, e campear novos rumos, novos modelos de formação coesos e contextualizados.

Gaeta & Masetto (2013, p. 116),

[...] é preciso cuidar para que o conceito de inovação seja entendido como um conjunto de alterações coerentes e contextualizadas, que se imprime a um processo de desenvolvimento da aprendizagem e não seja meramente uma ação isolada, espontânea, individual ou de um grupo independente que se apresenta apenas como um enganoso valor agregado.

Nesse processo de cuidado da inovação efetiva no desenvolvimento da aprendizagem é que entra o docente em sua formação contínua para poder fazer parte desta engrenagem para que a mesma funcione de forma significativa e elogiável.

Numa sociedade da informação como essa, onde o bombardeio de informações do mundo inteiro que são propagadas com uma velocidade feroz através dos mais variados meios de comunicação, os docentes adentram as salas de aula com sua maior arma para poder partilhá-las com os alunos, o conhecimento. Mas como fazer com que este se torne cada vez mais interessante ao aluno, para que este se sinta instigado a querer saber mais, buscar mais, aprender mais. Segundo Gaeta & Masetto (2013, p. 117) é “inovar”.

Ainda para os autores (2013, p.117):

Inovar é ousar, romper com o paradigma tradicional ainda presente em algumas instituições de ensino superior (IES) de transmitir informações e vivências profissionais acumuladas em anos de prática.

Inovar é o docente procurar meios de fazer uma docência diferente da que faz até hoje em nossas instituições, ou seja, a prática tradicional de transferência de conhecimento, mas sim criar novas situações, novos rumos, novos olhares para suas ações colaborando de forma mais autônoma, crítica e flexível na aprendizagem dos alunos. Lucarelli (2000, p.63), ao abordar a inovação no ensino considera que “quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino tradicional”.

Isso quer dizer, romper com a didática imposta que infere um procedimento direcionado, pronto, acabado e que deve apenas ser reproduzido em sala de aula, onde o aluno é fadado a receber de forma passiva o que lhe é proposto.

Para Gaeta & Masetto (2013, p. 117) elucidam:

Inovar é entender a classe não apenas como um lugar em que se ensina, mas como um local de busca por conhecimento e abertura para aprendizagem. O docente é aquele que medeia às ações de disseminação do gosto pelo saber e partilha a escolha pelo caminho de formação profissional a seguir com aquele que aprende. Inovar é entender que esse caminho se faz diuturnamente, aula após aula, semanas após semanas em um processo particular que envolve alunos, professores, colegas, situações de aprendizagem, interações com profissionais da área, pesquisas relacionadas ao exercício de uma profissão.

Segundo os autores a inovação está muito além de entrar em uma sala de aula, mas de manter-se sempre em busca do que é atual, do que é contemporâneo, e de modo contínuo, o que envolve a interatividade entre pares, alunos; a reflexão crítica de sua prática, o qual serve de mediador ao seu aluno, é pesquisador, buscar estar conectado com o mundo, com as tecnologias, ou seja, com tudo e todos que possam colaborar com o processo inovador de sua prática.

Masetto (2003, p.200-201),

Inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento para repensar a cultura pessoal e organizacional vivida até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir.

A inovação acima citada quebra com padrões pré-estabelecidos, e abre espaço para uma prática pedagógica transformadora, para a construção de novos conhecimentos, rompe com tradicionalismo vigente e talha novos fundamentos, novos olhares, muda a maneira de pensar e agir dos envolvidos no processo de aprendizagem, e permite desabrochar novas crenças, novas perspectivas de crescimento científico, intelectual, pessoal e profissional.

No que tange a criatividade, pode-se suscitar que todos temos uma capacidade criadora, seja em alguns mais intensos, em outros menos e que é universal e pode ser desenvolvida.

Segundo Novaes (1973, p. 45),

Sabemos que todos têm a capacidade de criar e que o desejo de criar é universal; todas as criaturas são originais em suas formas de percepção, em suas experiências de vida e em suas fantasias. A variação da capacidade dependerá das oportunidades que tiverem para expressá-lo.

Assim como ao aluno deve ser dado à oportunidade de se expressar, desta forma o deve ser, na formação contínua do professor, para que este possa ser original em seus planejamentos, em suas ideias, em sua prática diária.

A criatividade envolve ideias, mudança de pensamento, respostas, decisão e imaginação, ou seja, são partes do pensamento criativo. Alencar (1990, p. 29) relata algumas características do pensamento criativo como sendo:

Abundância ou quantidade de ideias diferentes sobre um mesmo assunto; capacidade de alterar o pensamento ou conceber diferentes categorias de respostas; respostas frequentes ou incomuns; quantidade de detalhes presentes em uma ideia; processo de decisão, julgamento e seleção de uma

ou mais ideias dentre um grupo maior de ideias apresentadas anteriormente.

São detalhes como estes que farão desencadear, no educador a criatividade, dando-lhe suporte para solucionar problemas que possam surgir durante sua prática, ajudar seus alunos a crescerem ainda mais em conhecimento. A criatividade servirá de norte e como engrenagem para novas metodologias, novas didáticas.

As perspectivas de crescimento dos alunos aludem a atitudes inventivas, dinâmicas, autênticas que são estimuladas e durante a aula e valorizadas enquanto postas em prática e finalizadas.

Para Novaes (1973 p.66),

Destacar a dimensão da criatividade na educação implica promover, principalmente, atitudes criadoras, dinamizando as potencialidades individuais, favorecendo a originalidade a apreciação do novo, a *inventividade*, a expressão individual, a curiosidade e a sensibilidade frente aos problemas, à receptividade no tocante às novas ideias, à percepção e a autodireção.

É preciso que o docente em sua formação contínua seja desenvolvido em todo seu potencial, para que dele se revele ações que sejam criadoras e inovadoras, ideias originais, que o auxiliarão no seu planejamento, na sua ação, na sua avaliação, não só de seus alunos como de sua própria atuação, para que a partir daí possa mudar, criar e inovar ainda mais, tornando o ensino ainda mais eficiente.

A criatividade deve ser o carro chefe da caminhada acadêmica para as novas gerações, visto que é o homem que cria novas respostas, novas possibilidades.

La Torre (2008, p. 244) coloca que:

Consideramos que a criatividade deve ser a estrela polar de nosso caminhar para gerações futuras. O homem encontra-se a si mesmo quando cria. Isto é o que fará sentir-se liberto do maquinismo, diferente e superior a ele. Os computadores superarão a rapidez mental do homem e se apropriarão de todas as ações mecânicas no trabalho e na vida, porém nunca poderão inventar ou criar. Isso é exclusivo do ser humano, porque além de ter capacidade, pode adotar uma postura ou resposta peculiar, imprevisível, original diante dos problemas.

Independentemente da tecnologia avançada que se tem hoje em dia, a destreza de criar, de inventar só o ser humano possui e é através desta criatividade que é desperto um processo holístico capaz de fazer o homem contribuir para a solução de problemas, apresentando múltiplas soluções, sempre através de algo novo.

Mitjáns (1997, P.113) adotou a categoria configuração criativa para designar “todos aqueles elementos que adquirem um valor dinâmico, motivacional e/ou instrumental para a expressão criativa do sujeito”, ou seja, a criatividade do docente está intrinsecamente ligada a elementos que despertem todas suas habilidades intelectuais.

A universidade entra nessa particularidade para ajudar os docentes a inovar e criar, para isso seu incentivo para participar de atividades extra classe, de cunho financeiro para a participação destes em eventos maiores, que o auxiliarão na sua formação continuada e na sua prática, bem como oferecer oficinas, workshops, palestras que contribuam sempre mais para a criatividade e a inovação do docente.

A importância de se ter o desenvolvimento da criatividade como proposta de formação contínua é de porquê segundo La Torre (2008, p.81) “as funções do professor que tem consciência de seu papel no desenvolvimento da criatividade começam por *valorizar o talento criativo*”, e assim para poder fazê-lo, precisa estar desenvolvendo, igualmente. Essa formação continuada ajudará o docente a estimular a criatividade de seus alunos, desenvolvendo técnicas, métodos e outros aspectos que auxiliarão despertar nele e em seus alunos, gigantes capacidades que estão adormecidas dentro de cada um.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os argumentos apresentados no decorrer do trabalho, percebe-se que é imprescindível que tais reflexões para atuação do docente universitário seja levado a termo, visto que a formação continuada dos docentes é que elevará, ainda mais, suas habilidades e competências.

A docência no ensino superior é alvo de discussões atuais, complexas e possui um caráter social, histórico e político, pois seu nascimento já se estende desde os tempos dos jesuítas seguindo uma forma tradicional de ser, inculcada na sociedade e sem ter possibilidades de argumentações ou discussões sobre a mesma.

Durante seu desenrolar passou por vários cenários que contemplaram desde desenvolver a Doutrina Cristã pelos jesuítas e suas esferas de abordagem, com uso de manuais (Ratio Studiorum) até o início da Criação das primeiras universidades no Brasil que foram tomando forma e modificando-se através de decretos, leis.

O que se percebeu ao desenvolver os escritos acima é que a docência no ensino superior ainda caminha a passos lentos, com uma tímida legislação que exige dos profissionais docente um preparo a nível lato ou scrito sensu, mas o mesmo ainda deve investir nos pilares essenciais ao ensino superior que é o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses pilares nortearão o caminho dos docentes em sua formação continuada, reforçando suas habilidades e competências, bem como seu saber fazer.

Ainda, durante o diálogo com os autores no decorrer do trabalho, entendeu-se que a formação continuada do docente, pensa-se em chegar a patamares cujo ensino superior venha ao encontro de novas perspectivas, de novos olhares, de novos rumos, numa sociedade complexa, com situações complexas e por vezes difíceis de solucionar.

Levando em conta o que foi observado no decorrer da obra os debates, reflexões, estudos trazem à tona a trajetória pela qual a educação vem passando envolvendo docentes, discente e instituições e acabam por mostrar a importância de uma formação continuada consistente que eleve tais atores a estágios mais altos, mais qualificados, melhor guarnecido de instrumentos que os auxiliem nessa

jornada, que é o preparo de novos profissionais competentes, habilidosos e mais humanos.

Em vista dos argumentos apresentados anteriormente é-se levado a acreditar que a formação docente juntamente com os saberes necessários para uma boa formação contínua profissional abarca uma série de elementos que são fundamentais e surgem a partir das políticas educacionais, das instituições e da conscientização de cada docente em relação à sua prática, por isso a indicação dos estudiosos nessa formação. Para SCHNETZLER e ROSA (2003, p.27):

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Dado o exposto pelos autores no percurso dos escritos acredita-se que a formação continuada de professores deve ser vista por todos os atores envolvidos como um processo que se vai construindo no dia-a-dia, revelando a eles a implicação que todo esse preparo concebe no aperfeiçoamento de cada um.

Ainda, conclui-se pelo que foi mencionado no decorrer da pesquisa que a formação continuada somada aos saberes docentes ajuda, igualmente na reconstrução da identidade do ser professor que necessita ser resgatada com urgência; da importância em sua vida enquanto pessoa e profissional, levando em conta seus valores éticos e morais, sua flexibilidade, sua autonomia, seu dinamismo e seu diálogo durante e depois de sua prática pedagógica, quebrando os tabus de uma educação que gera apenas a memorização, transmissão de conteúdos, de disciplinas fragmentadas, estabelecendo conexões com ideias sócio-histórico-políticas, com ideias crítico reflexivas e de orientar para preparar reais cidadãos e profissionais competentes.

Em virtude dos fatos relatados percebe-se formação contínua deverá desenvolver um aprimoramento no docente em relação a sua prática, já que é esta que irá mostrar as dificuldades e êxito no processo de ensino-aprendizagem, pois a prática é complexa, profunda e muitas vezes dificultosa, exigindo reflexão-na-ação,

um bom planejamento, e uma avaliação e autoavaliação dos alunos e da própria prática.

Por tudo isso, acredita-se que para que haja o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica, há que se escolher as metodologias que serão utilizadas na mesma, bem como recursos que poderão servir de alicerce para sua execução. Assim, prática pedagógica abarca tais elementos associados à interação do aluno, o que mobiliza todas as suas faculdades, todas as suas capacidades e conhecimentos prévios.

Dessa forma, conclui-se que a prática é um processo em que todos os fatores citados anteriormente agregados a uma conexão entre o saber “ser”, o “sentir” e o “fazer” conduzirá o docente a estimular seus alunos a questionarem, a pensarem de forma mais investida, e estes sentirem-se a vontade para participar do momento e suprimir seus desassossegos do momento. A ação do docente necessita ser alicerçada por um bom planejamento, pois é hora de analisar, tomar decisões, elaborar sua prática, contudo o docente necessita acreditar nas potencialidades do bom planejamento.

Ao desenvolver o trabalho percebeu-se que é neste momento do planejamento que o docente sai em busca de seus objetivos, traça suas metas pensando de forma maleável, pois através dele tornar-se-á visível suas projeções, suas convicções, o que o docente realmente vê e pensa da educação.

Deduz-se que o planejamento está intimamente ligado a avaliação, pois esta será o termômetro de sua prática pedagógica, já que é uma ferramenta que deve ser utilizada de forma a diagnosticar o nível de aprendizagem que seu aluno se encontra, partindo de um ato amoroso, de inclusão do aluno no processo de ensino.

Pela observação dos aspectos analisados, verifica-se que o diagnosticar não deve ser utilizado para classificar, mas sim para tentar-se chegar cada vez mais perto da satisfatoriedade que ambos, docente e discente esperam chegar, e, portanto entrando nas dimensões conceituais (ideias, participação, relações); atitudinais (seu comportamento, participação, envolvimento com colegas, professores) e procedimental (onde os alunos produzem atividades diferenciadas como painéis, relatos de experiências, observações).

Há que se discutir pelo que se observou no decurso do texto sobre o docente e sua didática, sua inovação, sua visão transformadora do ensino para que o mesmo

procure crescer sempre mais em seus conhecimentos gerais e específicos, seu entendimento no contexto em que está inserido para auxiliá-lo no seu melhor fazer acadêmico.

Desta forma, procurou-se durante o desenrolar do trabalho sugerir a participação dos profissionais docentes em programas que contribuam para sua formação cada vez mais eficaz, ética e estética na universidade.

Por fim, esses programas se manifestam tanto como iniciativa de aperfeiçoamento do currículo dentro de um ambiente cada vez mais competitivo quanto por exigência natural do mercado, o qual a todo instante apresentam inovações tecnológicas e científicas, e obviamente os docente necessitam estar preparados para esse mundo em constante transformação, com alunos que ingressam nas universidades já com uma bagagem de conhecimento ampla e com uma criticidade, uma visão de mundo, também, suficientemente vasta.

Através do que foi percebido no desenvolvimento do trabalho estas propostas revelam, da mesma maneira uma reflexão sobre a formação continuada do docente, seus planos de ensino, de estudo bem como dos projetos dos cursos e do plano de desenvolvimento da Instituição, para que se tornem melhores planejadores, avaliadores, amparando-se nos mesmos para lidar com situações complexas e delicadas que possam surgir no seu contexto universitário, bem como aperfeiçoar aquelas que estão obtendo resultados positivos.

A docência no ensino superior, com todas as suas facetas, sugere um estudo aprofundado e contínuo do docente e até de suas propostas de estudos, já que muitos docentes se originam de diversas áreas de formação e desempenham seu papel embasado em seus conhecimentos específicos da área e que de alguma forma devem ser passados a determinados grupos independente da heterogeneidade das turmas, de suas individualidades, história de vida entre outros.

Ao pensar em todas essas especificidades relacionadas durante o trabalho docente, deve-se pensar, outrossim, na sua formação continuada como um processo onde cada docente dentro da IES, sob os requisitos que a sociedade, o mercado de trabalho e os alunos exigem devem percorrer caminhos que o levem a o êxito profissional.

Masetto (1998.p.11):

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar que a docência como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Em vista dos argumentos apresentados, infere-se que as propostas aqui apresentadas têm como objetivo, mesmo que tímido auxiliar os docentes e as instituições na formação continuada dos docentes universitários, uma vez que, estando numa sociedade que exige novas prioridades, novos discursos, novas lógicas, novas possibilidades, novos espaços, é necessário que os docentes estejam preparados para enfrentar os desafios que são propostos dentro das instituições de ensino superior, sejam pelos alunos, seja pela tecnologia, seja pela ciência, enfim, o bom professor é aquele que está sempre em busca do novo, do melhor, de criar, de inovar e transformar o ensino.

7 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALLAL, L.; C, J. PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

AMARAL, A. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

ANDRADE, D. F. ENS, Romilda T. e ANDRÉ, M. A Pesquisa sobre Formação de Professores na Região Centro-Oeste - 2002. In: **ENCONTRO DE PESQUISADORES DO CENTRO-OESTE, VII**, Goiânia: 2004.

ANSOFF, H. I. **Do planejamento estratégico à administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 1990.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**- -11ª Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARROS, M. T.; ASSUMPÇÃO E. de. Avaliação e causas da reprovação. In: **Revista Pedagogia em Questão** – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Ciências Humanas – Vol.2, nº 2 – Frederico Westphalen: URI, 2004.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BENEDITO, V. et. al. **La formación universitária a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

_____. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAVACO, M. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In NÓVOA. A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

CESCA, V. **História da Ratio Studiorum**, 1999 Disponível em: http://coloquiolusobrasileiro.blogspot.com.br/2008/06/historia-da-ratio_studiorum.html dia 12/05/2014 às 10:20.

Disponível em http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm
Constituição Brasileira 1988 acessado em 12/06/2014. às 15:45.

COUTINHO, L. **Web Didática**: um modelo para auxílio na elaboração de cursos baseados na web. Dissertação de mestrado em informática, Departamento de Ciência da Computação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro: 2003.

CUNHA, M. I. Da. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro - Guanabara Koogan: 2008.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ENRICONE, D. Ser professor. (Org.). 4ª ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
 FÁVERO, M. de L. de A. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28> no dia 03/05/2014 às 21:38.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos** (1930-45). 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FERRARI, E. F.; L. SÁEN, J. L **Didáctica Práctica para enseñanza media y superior**. Montevideu: Magro, 2007.

FLECK, L. **Coletivo de Professores**: notas sobre uma experiência de formação continuada como uso de ambiente virtual. Educação: Santa Maria, v.36, nº 2, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2013.

GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 2003, p. 116-130

GANDIN, D. **Planejamento**: como prática educativa. São Paulo: 13 ed – Loyola, 1983.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora: Portugal, 1999, p. 136.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**, 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GONÇALVES, T. O., et al. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, M. G. C., et al. **Cartografias do trabalho docente** - Professor(a) Pesquisador(a). São Paulo: Mercado Aberto, 1998, p. 105-134.

HYMANN, H. **Planejamento e Análise da Pesquisa:** princípios, casos e processos. Rio de Janeiro: Lidor, 1967.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. F. **Formação Permanente do professorado:** Novas Tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JAPIASÚ, H. M., D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 4ª ed – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

KLEIN, L. F. Educação e Solidariedade: a pedagogia jesuítica hoje. In: Pimenta, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** (Org.) - 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

KONDER, L. **A Derrota da Dialética.** Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LANIER, J. E. Research on teacher education, 1984. In: IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª Ed – São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C.. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: _____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5ª Ed. Goiânia: Revista ampliada – Alternativa, 2004.

LORIERI, M. A.; RIOS, T. A. **Filosofia na Escola:** o prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2004.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S, Castanho. M. **O que há de novo na**

educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições - 22ª ed – São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, M. **Didática:** a aula como centro. - 4ª ed São Paulo: FTD, 1997.

_____. **Docência Na Universidade.** São Paulo, Papirus. 1998.

_____. **Interação entre participantes do processo:** em competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Competência Pedagógica do Professor universitário.** 2ª Ed – São Paulo: Summus, 2012.

MEDEL. C. D. M. de A. **Projeto Político Pedagógico: construção e implementação na escola.** Campinas/SP: autores associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

MITJÁNS, M. A. **Criatividade, personalidade e educação.** Campinas: Papirus, 1997.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2

MOREIRA, E. C. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a Educação Física Escolar. In. MOREIRA, E. C. **Educação Física Escolar: desafios e propostas - 2ª ed – Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.**

MORIN, E. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial 1993,. In. PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** (org.) - 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

NOVAES, M. H. **Psicologia de la aptitud creadora.** Buenos Aires: Kapelusz, 1973.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação.** Coleção temas de Educação. Portugal: Dom Quixote LTDA, 1992.

PADILHA, P. R.. **Planejamento Dialógico:** como construir o projeto político-político da escola. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PDI. Disponível em: <http://www.ufop.br/pdi/o-que-e-o-pdi/> acessado no dia 07/10/2014 às 10:44

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior - 4ªed.** – São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. **Didática e Formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** (org) - 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acessado em 24/04/2012 às 10:28.

ROCKWELL, E. De huellas, barbad e veredas: una história cotidiana en la escuela, 1986. In: PIMENTA, S. G., **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente** (org) - 8ª ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 11ª ed. São Paulo, 1996.

SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHÖN, A. D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHÖN, D. A. **Educando o Profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed Editora S.A. Porto Alegre, 1998.

SILVA, J. F; ALMEIDA, L. A. A. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves possibilidades. In: Andrea Tereza Brito Ferreira, Shirleide Pereira da Silva Cruz. **Formação continuada de professores:** reflexões sobre a prática – Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI** - São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 9ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TORRE, S. de L. **Criatividade Aplicada:** recurso para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

TRAMONTIN, R. e BRAGA R. **As universidades comunitárias:** um modelo alternativo. São Paulo: Loyola, 1988.

ULMANN, R; B. A. **A universidade:** das origens e renascença. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

VASCONCELOS, C. dos. S. **Planejamento**: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto educativo - V 1 – São Paulo: Libertad, 1995.

VASQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P.A. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político pedagógico. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

VILLANOVA, J. (Org.). **Universidade do Brasil Rio de Janeiro**: Serviços dos Países S.A., 1948.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. **Diseño y desarrollo curricular** - 6ª ed - Madrid: Narcea, 1995.

_____. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO A: EXEMPLOS OU POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

Ao falar-se em propostas de formação continuada de docentes procura-se aqui apresentar o esboço de programação que ao docente deveria ser oferecido, pelas IES como, por exemplo, horas de ações para os docentes que estão ingressando na Universidade, para aqueles que já possuem mais de 1 ano na instituição e horas de ações para todos os docentes envolvidos na nela.

Essas ações podem ser oficinas, palestras, workshops, jornadas, grupos de estudos, seminários e seguem representadas nos quadros abaixo como podem ser desenvolvidas.

Atividades que a universidade deve oferecer:

PÚBLICO	DOCENTES INGRESSANTES	CARGA HORÁRIA
OFICINAS	- Didática; - Metodologias; - Planejamento.	4 a 8H
WORKSHOPS	- Inovação; - Criatividade	4 a 8H
GRUPOS DE ESTUDOS	-Estudos de Autores; -Leitura de textos.	4 a 8H
PALESTRAS	-Documentos PPC, PPI, PDI, -Ser Professor; - Universidade	4 a 8H
ASSESSORIA PEDAGÓGICA	- Colaboração da universidade para a elaboração do Plano de Ensino, - Pesquisa e Extensão; -Avaliação.	4 a 8H

PÚBLICO	DOCENTES A MAIS DE 1 ANO NA INSTITUIÇÃO	CARGA HORÁRIA
	- Didática;	

OFICINAS	- Metodologias; - Planejamento.	4 a 8H
WORKSHOPS	- Inovação; - Criatividade	4 a 8H
GRUPOS DE ESTUDOS	-Estudos de Autores; -Leitura de textos.	4 a 8H
PALESTRAS	Documentos PPC, PPI, PDI, -Ser Professor; - Universidade	4 a 8H
ASSESSORIA PEDAGÓGICA	- Colaboração da universidade para a elaboração do Plano de Ensino, - Pesquisa e Extensão; -Avaliação.	4 a 8H

Atividades que a universidade deve apoiar:

PÚBLICO	DOCENTES INGRESSANTES	QUANTIDADE
CONGRESSOS SIMPÓSIOS JORNADAS DE APRENDIZAGEM	- Participação em congressos Nacionais como ouvintes; - Participação em Simpósios Nacionais e internacionais como Ouvintes. - Participação em Jornadas Nacionais e internacionais como Ouvintes	1 POR ANO*

PÚBLICO	DOCENTES ICOM MAIS DE 1 ANO NA INSTIUTIÇÃO	QUANTIDADE
CONGRESSOS SIMPÓSIOS JORNADAS DE APRENDIZAGEM	- Participação em congressos Nacionais e Internacionais como ouvintes e comunicadores; - Organização e participação em simpósios nacionais e internacionais; - Organização e participação em jornadas nacionais e internacionais.	1 POR ANO*

--	--	--

* A universidade deve apoiar financeiramente pelo menos um evento por ano e incentivar que o professor participe de outros conforme sua área e disponibilidade.

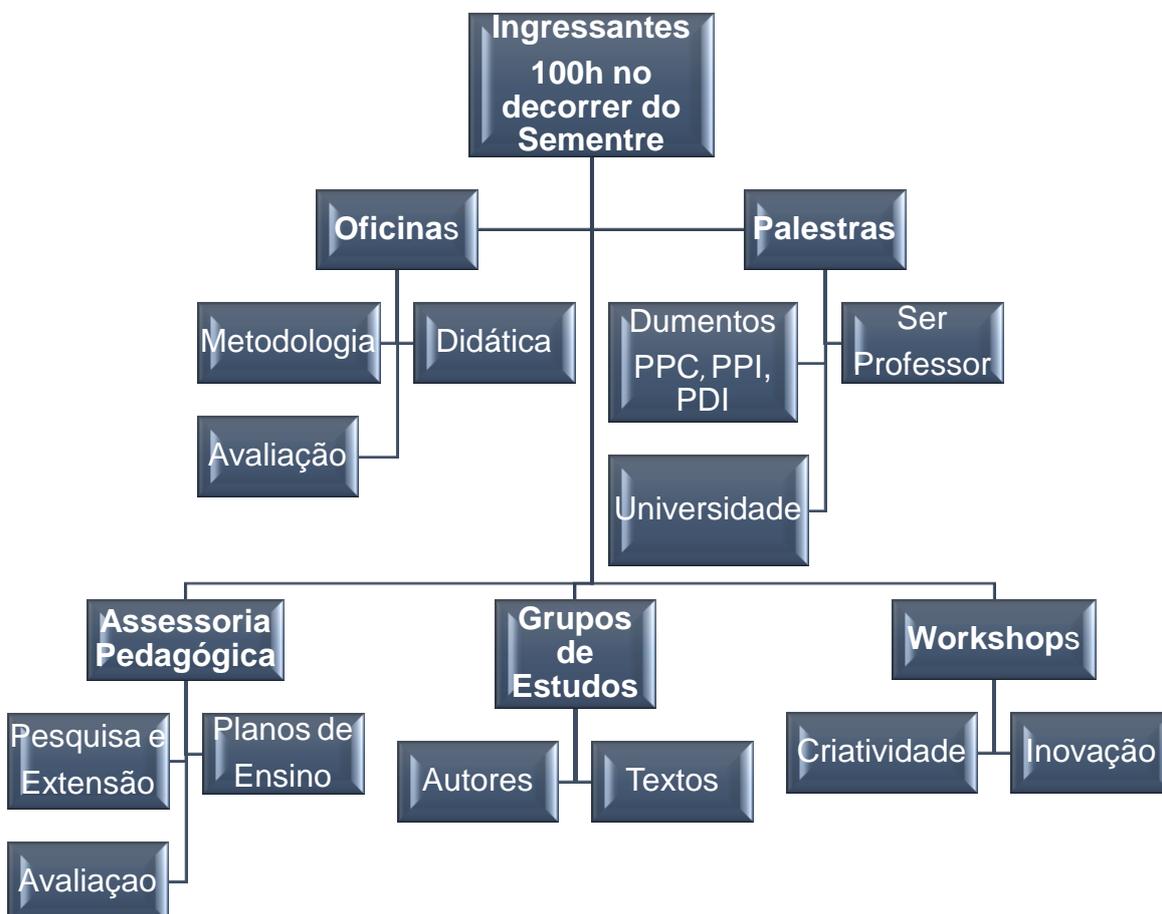
Atividades que a universidade deve solicitar dos docentes:

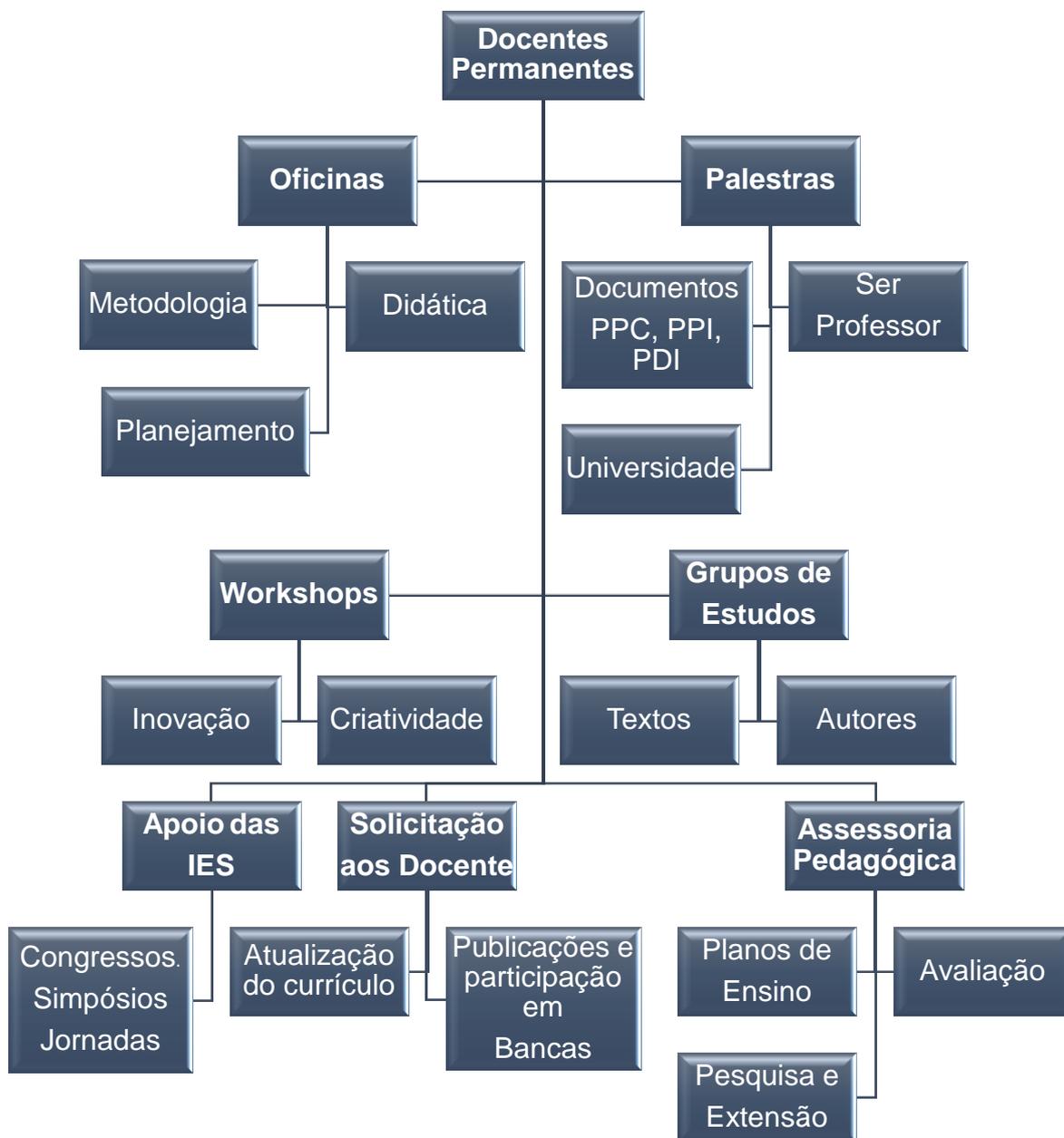
PÚBLICO	DOCENTES INGRESSANTES	DOCENTES A MAIS DE 1 ANO NA INSTITUIÇÃO	TODOS OS DOCENTES	CARGA HORÁRIA
CURRÍCULO			- Atualização Permanente do Currículo Lattes.	-----
PUBLICAÇÕES			- Publicações em anais e eventos nacionais e Internacionais	-----
BANCAS	- Participação em bancas de trabalhos de Conclusão	- Participação em bancas de Comissões julgadoras.		-----

Procurou-se aqui sugerir alguns exemplos que possam auxiliar tanto os docentes iniciantes quanto os que já fazem parte do corpo docente da instituição, bem com a própria IES na sua formação continuada, para que todos, juntos, de forma participativa e coletiva abarquem um conjunto de informações, conhecimentos que possibilitem a todos um crescimento cada vez mais humano, um crescimento profissional de grande aprendizagem e transformações e um desenvolvimento de uma instituições que preza sempre pelo melhor para ela, seus docentes e seus alunos.

Representação das atividades através de gráficos:

Outro modo de exemplificar as atividades sugeridas anteriormente são os gráficos apresentados abaixo, sugerindo outra perspectiva das mesmas e que as definem, igualmente, de modo claro e preciso.





ANEXO B: LEI N°9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Diretrizes

De acordo com a [LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996](#), da Presidência da República, junto da Casa Civil e subchefia para assuntos jurídicos ficou determinado as seguintes diretrizes para a educação Superior:

CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [\(Regulamento\)](#)

~~I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;~~

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; ([Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007](#)).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. ([Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006](#))

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. ([Regulamento](#))

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. ([Regulamento](#))

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. ([Regulamento](#))

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei. [\(Regulamento\)](#)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [\(Regulamento\)](#)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. [\(Regulamento\)](#)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; [\(Regulamento\)](#)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. ([Regulamento](#))

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aula.

Pode-se notar que a Lei exige tantas coisas de um Curso Superior, mas, no que se refere ao corpo docente exige que apenas um terço deles possua mestrado ou Doutorado. Um número certamente muito pequeno de docentes qualificados para o número de docentes e de cursos que nas universidades de médio e grande porte.