

**CENTRO UNIVESITÁRIO UNIVATES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO UNIVERSITÁRIA**

**AÇÕES INSTITUCIONAIS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Marlise Heemann Grassi

Lajeado, dezembro de 2006

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO UNIVERSITÁRIA**

**AÇÕES INSTITUCIONAIS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Marlise Heemann Grassi

Monografia apresentada no Curso de Pós-Graduação em Gestão Universitária como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão Universitária.
Orientador: Prof. Dr. João Batista Harres

Lajeado, dezembro de 2006

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
AS PESQUISAS QUE FUNDAMENTARAM ESTA MONOGRAFIA.....	7
1. Pesquisa: Avaliação e Docência na UNIVATES.....	7
- A trajetória da pesquisa.....	7
- Concepções e ações de professores.....	11
- Perspectivas dos alunos: um encontro esperado.....	14
- A transitoriedade dos dilemas resolvidos e as incertezas da avaliação.....	15
2. Pesquisa: Formação Continuada e Docência no Ensino Superior	17
- Os motivos e trajetórias da pesquisa	17
- Os alunos: concepções e perspectivas.....	19
- Os professores: olhares sobre a sua docência.....	21
- As questões que permanecem.....	24
PROPOSTAS DE AÇÕES INSTITUCIONAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	25
1. Adesão ao programa de um ou dois módulos da Metodologia do Ensino Superior	25
2. Seminários de discussão e reflexão.....	28
3. Encontros para análise de filmes	29
4. Tutoria	29
5. Monitoria docente	30
6. Cursos Progressivos	30
7. Organização de dossiês e/ou portfólios	31
8. Grupos para estudo de casos	33
9. Encontros de orientação para pesquisa em sala de aula	34
10. Encontros de orientação para avaliação em sala de aula	34
CONCLUSÃO	36
REFERÊNCIAS.....	38

INTRODUÇÃO

A profissionalidade exigida pela docência no ensino superior vem ampliando cada vez mais os espaços do conhecimento pedagógico e da ação inter e transdisciplinar. Ser professor universitário é atividade complexa e desafiadora que não pode mais ser exercida num universo solitário do individual e do compartimentado. Ser professor universitário não é tarefa para amadores ou profissionais que realizam eventuais incursões na prática docente.

As demandas sociais e educacionais do século XXI são produtos de uma evolução global do mundo em que as comunicações e as informações atravessam o planeta numa velocidade vertiginosa. A universidade, inserida neste contexto global, não é uma ilha. As decisões universitárias são resultado das macro decisões do mundo da atividade profissional no qual estão presentes os valores que norteiam os diferentes campos de trabalho e das diferentes áreas do conhecimento.

Mesmo impregnado pelos princípios que regem sua área de atuação é preciso que o profissional da educação conheça os princípios e valores que impregnam outras áreas, como pressuposto básico para o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar que, ao perseguir objetivos comuns, de caráter amplo ou específico, pode viabilizar seu alcance e o cumprimento da verdadeira função da educação universitária.

“A fragmentação da atividade intelectual e cultural em uma massa de disciplinas e subdisciplinas levou a uma dispersão do conhecimento que ultimamente cria um processo mais ou menos espontâneo de cooperação interdisciplinar...” (ZABALA, 2002, p. 24) e por isso a reivindicação interdisciplinar não é mais que a reafirmação da integridade perdida.

Hoje em dia, mais do que nunca, existe um esforço deliberado para instaurar um quadro geral para a investigação científica e relacionar as disciplinas ou áreas do conhecimento entre si, caracterizando desta forma um processo interdisciplinar. Segundo Zabala (2002, p. 33) “interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas, que pode implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo campo disciplinar”.

Ao buscar uma aproximação com a realidade inserida num contexto disciplinar, acercar-se dela e desenvolver um raciocínio que pretende libertar-se de condicionantes normalmente gerados na fragmentação do saber e criar uma unidade interpretativa com o objetivo de constituir ciência, identifica-se o procedimento investigativo com o campo conceitual da transdisciplinaridade (ibid).

Nesse contexto transdisciplinar é preciso estabelecer o máximo de relações possíveis entre as informações que emergem de um processo investigativo. A necessidade de considerar nesse processo a historicidade e as manifestações no cenário de atuação profissional encaminha a um estudo descritivo “em que se descreve um fenômeno ou situação, mediante um estudo realizado em determinado espaço-tempo” (MARCONI e LAKATOS, 1990, p.20).

As descrições realizadas contêm mensagens explícitas e implícitas que precisam ser compreendidas e interpretadas. A compreensão interpretativa do pensamento exposto pela fala e pelas ações implica uma análise dos pressupostos que os norteiam (SEVERINO, 1993) e das condições em que ocorrem e essa compreensão constitui a orientação metodológica exigida pelas características da pesquisa que busca conhecer as relações entre formação e prática pedagógica.

As inferências ou interpretações de um pesquisador estão impregnadas pela sua historicidade, pelo pensamento e pelas experiências construídas na sua formação profissional (inicial e continuada). A pesquisa qualitativa, ao considerar esta realidade e tratá-la no nível da ação consciente, revela as possibilidades de minimizar o viés que dela pode decorrer. O analista, ao tentar compreender o sentido das comunicações, busca também desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem contida nas entrelinhas, ou seja, atingir, através de significantes e significados, outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica e cultural. Esse olhar, pode ser mais amplo, mais fidedigno, mais coerente, mais isento de perspectivas particulares e por isso mais científico, quando realizado por uma equipe de pesquisadores orientados pelo pensamento complexo da inter e da transdisciplinaridade.

O pensamento complexo e a construção de redes relacionais são habilidades exigidas pela investigação voltada à formação de professores e à prática pedagógica. A pedagogia universitária tem se caracterizado pela formação continuada, pois os condicionantes sociais, políticos, epistemológicos e culturais ainda exercem significativa influência nas decisões e nas ações da docência universitária.

Ao apontar para a importância de o professor construir um caminho de ensino que priorize a aprendizagem do aluno em termos de construção do conhecimento, surge a pergunta: Como se produz conhecimento em sala de aula? A resposta a esta pergunta exige atualização pedagógica e identificação epistemológica. No entanto percebe-se que “os professores têm o domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conteúdo programático como da ciência que ensinam... Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento clarificado e consciente do que é ensinar” (PIMENTEL, 1993, p.85).

Perceber a teia de relações que envolvem o conhecimento como a categoria fundante do processo educativo na sala de aula é imprescindível e exige inserção profunda em estudos, participação em debates, pesquisas e reflexão sobre a prática desenvolvida em tempos e espaços diferentes, envolvendo sujeitos diferentes. A formação continuada pode ser um dos instrumentos ou o instrumento por excelência desta percepção.

Perrenoud (2000) insere a capacidade de administrar a própria formação contínua no elenco de competências profissionais do professor, atribuindo a esta competência o poder de alavancar a atualização e o desenvolvimento de todas as outras.

“A formação contínua conserva certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias” (PERRENOUD, 2000, p.155) afirma o teórico, acrescentando que “os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução”.

Uma das grandes perguntas que educadores têm feito é por que os egressos dos cursos de licenciatura, impregnados de ideários transformadores, acabam, em pouco tempo incorporando a cultura de reprodução de modelos dominantes.

A formação inicial tem curtos prazos de validade num mundo em constante mudança. Somente a formação continuada, questionadora, crítica e criativa pode promover a transformação conceitual, procedimental e atitudinal dos profissionais. Perrenoud apresenta uma listagem de características que evidenciam o desempenho do professor que administra sua própria formação. Entre elas cita o aperfeiçoamento da prática, o melhor relacionamento com alunos e colegas, a rigorosidade e a flexibilidade, maior valorização e respeito ao aluno e demais membros da comunidade escolar e acadêmica, maior sensibilidade à pluralidade das culturas, menos atitudes etnocêntricas, maior tolerância com as diferenças, capacidade de negociação e de acompanhamento das aprendizagens, capacidade de trabalhar em equipe, atribuição de grande valor à pesquisa e a saberes estabelecidos fora de uma experiência prática e encaminham-se para a autonomia relacionada com a responsabilidade e o compromisso social.

Além de todas essas possibilidades e evidências já percebidas a formação contínua acompanha transformações identitárias, que se constituem e desconstituem na relação com os outros e tecem a rede de conhecimentos e de comprometimentos que qualificam não só a profissão, mas a vida em diferentes dimensões.

AS PESQUISAS QUE FUNDAMENTARAM ESTA MONOGRAFIA

A) Pesquisa: Avaliação e Docência na UNIVATES

1. A Trajetória da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em 2000 e 2001. O projeto foi pensado e organizado a partir da seguinte questão norteadora: Que competências, atitudes e habilidades compõem o perfil do professor do ensino de graduação, avaliado com as melhores médias no processo de avaliação institucional?

Os questionamentos brotaram do envolvimento sistemático com processos avaliativos, principalmente aqueles desenvolvidos em nível institucional, e acompanharam o desempenho de gestores, docentes e discentes. Estudando diretrizes norteadoras das avaliações internas, construindo e reconstruindo instrumentos de coleta de informações e analisando resultados, passamos a nos perguntar: Por que alguns professores são bem avaliados pelos alunos, enquanto outros não conseguem sair de uma margem que denota rejeição e insatisfação? O que provoca acentuadas oscilações na avaliação de professores, principalmente quando atuam em cursos de diferentes áreas do conhecimento? Até que ponto os resultados apresentados pelos instrumentos refletem a realidade sobre a complexa dinâmica que envolve as funções docentes?

As competências, a serem investigadas sob a perspectiva da capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação (PERRENOUD, 2000), podem ser entendidas como dimensão profissional, do conhecimento, da busca pelo aperfeiçoamento, do conceitual e intelectual. Cada competência é o encontro entre uma capacidade potencial e os desafios apresentados no cotidiano do exercício docente.

A concepção de *atitudes* volta-se para a dimensão afetiva, da postura diante da profissão, dos alunos e da instituição. Essa dimensão, construída nas vivências e convivências com pessoas e com grupos, tem um caráter apreciativo, de supremacia de alguns sentimentos sobre outros, de preferências, de emoções, de temores, de alegrias e de bloqueios afetivos que estão presentes nos gestos e nas reações diante de determinada situação e bem como os imaginários que povoam as mentes.

Habilidades referem-se ao saber fazer (DELORS, 1996), ao procedimental (ZABALA, 1998), ao processual (HADJI, 2005), manifestado pelas ações que configuram a prática pedagógica adotada nos encontros com os alunos; são as estratégias, a diversificação das atividades e a forma de organizar e coordenar a dinâmica do ensino para a aprendizagem e para a formação da cidadania solidária e comprometida.

O desdobramento da questão acima referida buscou conhecer os indicadores que projetaram as avaliações dos professores para graus superiores e que concepções têm esses professores e seus alunos sobre os aspectos abordados nesses indicadores.

A natureza das atividades que geraram os questionamentos e as inquietações incluiu um estudo que permitisse identificar a posição das práticas docentes bem aceitas na instituição diante dos referenciais teóricos que orientam o exercício docente no contexto do século XXI.

Na fase inicial da pesquisa foi realizado um levantamento dos resultados de todos os instrumentos de avaliação aplicados em dois semestres letivos e respondidos pelos alunos matriculados nos cursos de graduação, num total de 9527.

Os resultados foram organizados considerando-se a tabela de valoração de 0 a 5, sendo considerados os professores que obtiveram média igual ou superior a 4,6 nos dois semestres. A decisão de investigar os procedimentos que compõem a prática de professores avaliados com altas médias partiu do objetivo de construir referenciais para o exercício docente, a partir da investigação dos conceitos e das práticas que permeiam o cotidiano pedagógico da instituição e do estudo dos pressupostos teóricos que fundamentam a organização de situações de ensino que podem promover as aprendizagens necessárias à formação pessoal e profissional exigidas no contexto das tecnologias, das epistemologias e da cientificidade atuais.

O levantamento dos indicadores que definiram a média obtida pelos professores e a análise da correlação destes indicadores com a média geral obtida na avaliação, permitiu a seleção das disciplinas nas quais foi constatada a incidência das notas mais altas, para as ações de planejamento, avaliação e organização de procedimentos didático-metodológicos percebidas na atuação dos respectivos professores.

Identificada com procedimentos de pesquisa quantitativa, a primeira etapa do trabalho considerou como população-alvo todos os alunos dos cursos de graduação, realizou uma coleta de dados numericamente ampla, organizou a disposição dos dados para tabulação e a efetuou com utilização de *softwares* específicos. Esta fase foi orientada por Lucildo Ahlert, professor de Estatística na instituição e integrante da Comissão de Avaliação naquela época.

O critério adotado para a identificação de professores avaliados com médias iguais ou superiores a 4,6 selecionou 27 professores e, conforme previsto no projeto, o número foi reduzido a 15 participantes, selecionados pela representatividade em relação a diferentes cursos e áreas do conhecimento, a gênero (presença de professores e professoras) e ao número de alunos que procederam a avaliação.

As entrevistas semi-estruturadas realizadas com os 15 professores e dois de seus alunos, configuraram o caráter qualitativo que a pesquisa assumiu. Escolhidos aleatoriamente os alunos foram entrevistados pelas duas Bolsistas de Iniciação Científica e os professores pela coordenadora da pesquisa. Tanto as entrevistas com os professores quanto as realizadas com os alunos ofereceram informações complementares preciosas e constituíram-se em momentos de aprendizagem para os entrevistadores.

As informações obtidas foram submetidas à análise de conteúdo, segundo orientação de procedimentos proposto por Bardin (1977). A análise permitiu perceber a dinâmica interativa dos diferentes processos que respaldam a ação dos professores e suas concepções sobre o conhecer, o fazer, o ser e o conviver, no contexto da sala de aula e da instituição. As concepções e sentimentos manifestados pelas falas foram categorizados com o objetivo de imprimir transparência e organização ao grande número de informações obtidas.

Tomando as categorias como focos organizadores, serão apresentadas concepções de professores e alunos sobre diferentes dimensões do ato educativo, respaldadas em pressupostos teóricos que fundamentam as reflexões sobre formação e ação pedagógica de professores.

2. Concepções e Ações de Professores

As atividades de professores são regidas por um complexo imbricamento entre a vida e a profissão e envolvem saberes, fazeres e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. Essa perspectiva, apontada por Hubermann (1989), Nóvoa (1992) e Tardif (2001), entre outros, demonstra a preocupação com a globalidade do ser humano responsável pela formação de profissionais. Nesse sentido e considerando a diversidade de manifestações de alunos e professores, foi evitada a classificação em paradigmas ou modelos, adotando-se a referência a tendências ou dimensões percebidas.

Em relação às concepções sobre as características de um professor do ensino superior, os sujeitos selecionados destacaram a importância do conhecimento, da vivência, da atualização, da inovação e da necessidade de “*ser um referencial de conhecimentos, de capacidade profissional de seriedade e de respeito*”, “*ser competente*”, “*ser bem preparado, conhecedor do conteúdo que ministra*”.

Percebe-se nestas falas a presença da perspectiva do professor como detentor do conhecimento a ser transmitido aos alunos; preserva o papel informador da docência.

Monteil (apud CHARLOT, 2000, p. 61) “dedica-se a distinguir a informação, o conhecimento e o saber. A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive num banco de dados; está sob a primazia da objetividade”. Sabe-se que tarefa de informar está sendo realizada com mais precisão e rapidez pelos meios eletrônicos e de comunicação social e que o professor há muito tempo perdeu essa função.

Conhecimento, segundo o autor “é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade” (ibidem).

Alguns entrevistados “estabelecem relação entre o conteúdo e a realidade”, outros “fazem provocações, promovem debates e momentos de troca de idéias e de experiências entre os alunos” e do “trabalho em laboratórios onde os alunos descobrem, constroem conhecimentos de forma significativa e prazerosa”.

Ao referirem a organização das situações de ensino e de aprendizagem todos os professores destacaram a importância do planejamento, da flexibilidade, da consideração à ementa, da necessidade de investigação dos conhecimentos prévios, da consideração às expectativas dos alunos, da importância do uso de recursos tecnológicos, da exemplificação, da diversificação das atividades para atender diferenças, da utilização de perguntas como metodologia, da avaliação contínua realizada no decorrer das aulas e da importância da organização e clareza nos critérios a serem adotados para proceder essa avaliação.

A presença da concepção dicotômica sobre a relação teoria e prática percebida em afirmações como “*costumo prever momentos teóricos e práticos*” e “*a prática e o fazer com prazer só ocorrem quando existe suporte teórico*” é minimizada pelas perspectivas de que “*a relação é feita na própria dinâmica da aula*” e que “*teoria e prática não podem ser dissociadas porque não existe prática sem teoria e nem teoria sem prática*”. Carr e Kemmis (1988, p. 125) fundamentam essas práticas ao afirmarem que “todas as teorias são produto de alguma atividade prática, e por sua vez toda atividade prática é orientada pela teoria”.

A dimensão da afetividade, do valor dado ao relacionamento e às construções intersubjetivas foi evidenciada pelos excertos dos depoimentos a seguir apresentados. Partindo de manifestações de preocupação com o *clima* da sala de aula, os professores destacaram a importância do respeito às diferenças, da motivação, da compreensão em relação às particularidades dos alunos da instituição, em geral trabalhadores e com poucos recursos financeiros, da relação dialógica, da satisfação pela superação de resistências ou dificuldades, da manifestada aprovação dos alunos aos trabalhos desenvolvidos, das demonstrações de carinho por parte de alunos e alunas e do reconhecimento registrado por ocasião das formaturas quando são convidados como paraninfos ou professores homenageados.

É oportuno mencionar duas manifestações de professores, significativas na tessitura da dimensão afetiva. Ao afirmar que “trabalha no sentido de fazer os alunos acreditarem no seu potencial” e “acredita que é fantástica a aula em que os alunos ficam felizes” os professores dedicam seu exercício docente ao outro, descentram sua ação e objetivam, prioritariamente, o bem-estar e a auto-superação da pessoa que existe no aluno.

Ao serem convidados a refletir sobre sua prática e realizarem uma auto-avaliação de sua atuação os professores manifestaram o desejo de ampliar e aprofundar conhecimentos, ter mais clareza sobre a avaliação, aproveitar melhor os recursos tecnológicos e “articular a questão pedagógica”.

A experiência profissional, o conhecimento teórico e o conhecimento “*sobre o que se passa dentro da instituição*”, bem como a dimensão ética, do ser verdadeiro, autêntico, curioso, simples e alegre, integraram o conjunto de referências sobre o professor do ensino superior. A pesquisa como ferramenta de construção do conhecimento foi citada somente por um professor o que pode significar uma incipiente vinculação entre ensino e pesquisa. Corroborando a presença dos sentimentos e da dimensão pessoal da docência, no momento de caracterizar o professor de ensino superior, foram registradas falas sobre o compromisso de “*dar vida, energia e dinamismo ao curso e aos alunos*”, “*ter entusiasmo pelo trabalho*” e “*gostar do que faz*”.

A indissociabilidade entre o pessoal e o profissional fica evidente no conjunto das falas de professores e, mesmo no ensino superior, a afetividade ocupa um espaço significativo. Essa constatação retoma a reflexão sobre ensino a distância, ensino presencial e o uso das tecnologias e das redes interativas nas aprendizagens, além de promover o pensar e o pensar sobre o pensar (metacognição) em relação às funções de um professor no presente tempo e espaço da educação.

3. Perspectivas dos alunos: um encontro esperado.

A inclusão da palavra encontro neste segmento do texto é intencional e significativa; refere-se às escolhas, às perspectivas e às expectativas dos alunos em relação aos seus professores, que a lógica do processo avaliativo deveria apresentar, como requisito de confiabilidade e coerência.

As primeiras dificuldades para entrevistar alunos, causadas pela limitação de horários, pela inibição ou pelo receio de opinar sobre professores, foram superadas pela riqueza de

informações que os 30 participantes trouxeram à investigação e ao trabalho das bolsistas de iniciação científica.

Inicialmente 50% dos entrevistados elogiaram a iniciativa de “*ouvir os alunos*”.

Os alunos referendaram as concepções dos professores nas diferentes dimensões, usando formas próprias de se manifestar. Merecem ser destacados nesta análise as seguintes evidências:

- a concepção sobre o ensino e a aprendizagem mantém profundas raízes na crença de que o professor é quem sabe e o aluno é o depositário deste conhecimento, que lhe será transmitido em aulas diversificadas;
- o pensamento dicotômico em relação à teoria e prática está mais consolidado entre os alunos (oito alunos fizeram referências a aulas em que os professores “*dão a teoria e depois a prática, como exemplos, exercícios e sugestões de como podem ser trabalhados*”, evidenciando agrado e aprovação);
- a incoerência entre o discurso e a prática, a arrogância e a prepotência bem como a falta de critérios claros e justos para avaliar, são os fatores que, no entender dos entrevistados, são as marcas negativas da ação docente;
- por outro lado, o bom humor, a autenticidade, o abrir espaço para a participação dos alunos, o respeito à individualidade e a preocupação com a aprendizagem de cada um são, entre outros, os fatores que mais contribuem para “*um bom andamento das aulas*”;
- no domínio da dimensão procedimental, os alunos posicionaram-se favoráveis aos processos avaliativos formativos, “*que ajudam a superar dificuldades enquanto há tempo e permitem ressignificar os conteúdos*”.

Ao serem perguntados sobre aspectos da prática que deveriam ser aperfeiçoados pelos professores sobre os quais estavam sendo entrevistados, 16 dos 30 alunos disseram que nada deveria mudar, que deveriam “*continuar como está*”.

A admiração por professores contida em manifestações de alunos, o encontro entre perspectivas, o compartilhamento de expectativas e olhares, pode responder, mesmo que de forma transitória e incompleta, a questão inicialmente posta.

Os vínculos entre professores e alunos, a vida que percorre os espaços da superfície e os espaços ocultos das salas de aula, o jogo de interesses e as marcas sociais e culturais que permeiam as relações ainda constituem dilemas e desafios.

4. A transitoriedade dos dilemas resolvidos e as incertezas da avaliação

Entre convergências e divergências, entre encontros e desencontros, entre dar vez e voz aos professores e aos alunos, é possível tecer algumas considerações conclusivas desta pesquisa, sem o propósito de constituir verdades ou ditar modelos a serem seguidos. São reflexões e espaços em aberto.

A vivência investigativa desta pesquisa permitiu inferir que o contexto institucional em que os professores atuam é um dos condicionantes de seu processo formativo e de sua atuação profissional. Ao mesmo tempo em que traz satisfações o contexto faz exigências de cunho pessoal e profissional. Os participantes da pesquisa evidenciaram identificar-se com os princípios que regem a instituição e alguns manifestaram seu orgulho por pertencer ao quadro de professores.

Outro condicionante é o processo avaliativo realizado neste contexto, tanto o institucional quanto o educativo; a avaliação continua a ser um grande desafio. Informalmente quatro professores afirmaram “*que não fazem nenhum esforço para serem bem avaliados*” e que “*alguns colegas são prejudicados pelas árduas disciplinas que ministram*”. A cultura da avaliação ainda não está suficientemente impregnada no cotidiano da educação superior. O

olhar sobre a avaliação ainda é de seleção, de classificação, de julgamento como um fim em si mesmo, percebido, inclusive nas concepções dos entrevistados.

Na dimensão cognitiva ou de competências foram identificados aspectos que favorecem a aceitação de professores pelos alunos. Estes revelaram que gostam de professores que pensam sobre sua ação, são críticos, reflexivos e conectados com a realidade.

No domínio das habilidades, do saber fazer, desponta, na perspectiva dos alunos, a capacidade de organizar situações de ensino diversificadas, a utilização de diferentes recursos, principalmente os tecnológicos.

Surpreende e merece destaque a dimensão afetiva revelada pela pesquisa. A cultura acadêmica não tem reconhecido a importância da afetividade no ensino superior. Os alunos apreciam professores simples, comunicativos, bem-humorados, éticos e responsáveis e, principalmente, “*que gostam do que fazem*”. Isaia (2003, p. 249) entende que “as vivências afetivas brotam na dimensão pessoal e se expandem para a profissional, voltando a incidir novamente sobre a primeira, em um movimento recorrente e espiralado”. O efeito desse movimento repercute nas formas de perceber a profissão, o aluno e a si mesmo como educador.

O desejo de aperfeiçoamento em questões pedagógicas e de avaliação, revelada por parte dos entrevistados, permite entender e referendar o que pesquisas (ISAIA, 2002) e observações anteriores já comprovaram: ao assumirem os encargos docentes muitos professores contam apenas com suas aptidões pessoais e experiências profissionais. Esse fato talvez explique alguns resultados da avaliação, mas não pode ser tomado como parâmetro. É difícil, quase impossível, especificar claramente se o produto do trabalho docente foi realizado.

O caminho aberto por esta pesquisa remeteu a novas trajetórias de investigação e de reflexão. A complexidade da avaliação exige movimentos de construção e desconstrução, de crítica e de compreensão das possibilidades que este processo pode ter no ensino dedicado à aprendizagem.

B) Pesquisa: Formação Continuada e Docência no Ensino Superior

1. Os motivos e trajetória da pesquisa

A pesquisa “Formação Continuada e Docência no Ensino Superior” foi proposta em função da pesquisa anteriormente detalhada e constituiu uma continuidade de estudos sobre o exercício da docência no ensino superior. Desenvolvida na UNIVATES, novamente envolveu professores e alunos desta instituição e, por isso, delimitar o ponto de partida deste processo é tarefa difícil, porque ele representa a continuidade de uma história marcada pelos questionamentos que acompanham o cotidiano das vivências docentes.

Na pesquisa realizada anteriormente, buscamos entender as concepções sobre ensino e sobre aprendizagem de professores que atuam em diferentes níveis de ensino em diferentes tempos e espaços e conhecer as práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula. Confirmamos que existem desencontros entre a teoria e a prática, alguma superficialidade do conhecimento teórico e a ausência de estudos continuados; permanecia entre os professores a crença na formação inicial como responsável pelo desempenho profissional ao longo da vida.

Considerando que a investigação e as atividades desenvolvidas junto a professores como integrante do NAP apontavam a competência didática como fator decisivo na aceitação de professores pelos alunos, foi possível entender que essa competência estava focalizada na capacidade de organizar situações de ensino, de desenvolvê-las de forma diferenciada, de considerar conhecimentos prévios de alunos e de avaliar desempenhos de forma coerente e diversificada. Além disso, outros componentes didáticos emergiram como aspectos de alto significado para uma docência bem avaliada: a postura ética do professor, tanto no relacionamento com os alunos quanto na identificação com os princípios institucionais, a evidência do “gostar de ser professor” e o comprometimento com as aprendizagens dos alunos.

Abordar a questão da competência docente é percorrer terreno instável e movediço tanto na dimensão conceitual quanto na ideológica e epistemológica. No campo conceitual das competências existem concepções, crenças, teorias e perspectivas, relacionadas com

experiências de vida, com histórias profissionais e espaços de atuação que vão delineando uma identidade, um jeito de ser e agir.

Uma leitura atenta dos achados da pesquisa e a análise dos mesmos à luz de pressupostos teóricos mais recentes aproximaram-nos da discussão sobre os saberes docentes, seus condicionantes, trajetórias de construção e transposição para a prática educativa.

Os saberes que servem de base para o ensino “abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o seu trabalho” (TARDIF, 2004, p. 61) e, segundo o autor, “não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educação” (ibidem). Qual é então a fonte destes saberes?

Para Tardif (ibidem) a fonte privilegiada do saber ensinar é a experiência de trabalho que traz à tona conhecimentos e manifestações bastante diversificadas, de natureza diferente. O ser e o agir de um professor podem ser vistos como resultados dinâmicos da transação entre o que eles são e o que fazem como atores sociais de uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas e de disciplinas escolares.

Com o objetivo de identificar esses programas, disciplinas e práticas e seus efeitos na prática pedagógica universitária conversamos com os alunos concluintes de diferentes cursos, procurando entender as concepções que habitam o pensamento daqueles que avaliam o professor.

2. Os alunos: concepções e perspectivas

A consulta a duzentos e setenta e dois alunos de dez cursos de graduação constituiu fase preliminar da pesquisa e foi o instrumento basilar na trajetória que buscou confirmar, complementar, reformular ou contrapor argumentos às hipóteses previamente conhecidas sobre a relação entre a formação continuada e as características da docência valorizada no ensino superior, pelos alunos. Buscamos identificar a situação acadêmica e profissional dos alunos participantes da pesquisa, considerando “que uma característica fundamental dos

estudantes universitários é que são sujeitos adultos, ao menos legalmente, em total posse de sua capacidade de decisão” (ZABALZA, 2004, p.187).

Encontramos uma heterogeneidade bastante significativa no que se refere à composição das turmas, níveis de adiantamento e situação pessoal e profissional. Grande parte dos alunos revelou ter interesses profissionais definidos e claros projetos de vida traçados a partir dos fatores econômicos, sociais e culturais presentes nas suas experiências anteriores. Essas condições são apontadas por Zabalza (2004) como ponto de partida para inovações na universidade, nos aspectos estruturais e metodológicos.

Percebemos que as experiências de vida, em especial as relacionadas a atividades profissionais, estavam presentes nas descrições sobre o que é *um bom professor*.

Alunos ligados a cursos como Administração, Ciências Contábeis e Comércio Exterior apreciam professores que relacionam teoria e prática, que *trazem a realidade de empresas, balanços e negócios para a sala de aula*. Alunos de cursos como Farmácia e Enfermagem preferem professores atualizados, conhecedores da realidade e das últimas descobertas científicas. Os alunos de cursos como Letras, Ciências Biológicas e Ciências Exatas entendem que o bom professor é aquele que tem amplo e profundo conhecimento do conteúdo e sabe, por experiências práticas ou capacidade comunicativa, assegurar o conhecimento do aluno. A docência valorizada nos cursos de Pedagogia envolve capacidade de organizar situações de ensino diferenciadas, bom relacionamento interpessoal, dedicação e criatividade.

Reunindo as concepções por aproximação temática ou dimensão do exercício docente, percebemos que alunos apreciam professores que:

- têm pleno domínio dos conteúdos inerentes à disciplina que ministram, têm conhecimento avançado e consistente fundamentação teórica;
- são críticos, atualizados, bem informados e possuem capacidade comunicativa;

- são criativos, dinâmicos, dedicados, alegres e compreensivos;
- são responsáveis, comprometidos com a profissão e revelam gosto pelo que fazem;
- sabem relacionar teoria e prática, são desafiadores, problematizadores;
- organizam situações de ensino prazerosas, motivadoras, abertas à participação dos alunos e planejadas a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Encontramos nestes agrupamentos indícios da complexidade da tarefa docente no ensino superior, trazendo à tona a necessidade de conhecimentos e manifestações do *saber ser*, do *saber fazer*, do *saber conviver* e do *aprender a aprender* apontados no relatório para a UNESCO detalhado por Delors (1996) e da pluralidade do saber docente referido por Tardif (2004).

Confirma-se nos resultados da pesquisa e nos enunciados teóricos que ser professor universitário é atividade desafiadora e complexa.

Professores e alunos são sujeitos aprendentes numa sociedade aprendente que redimensiona tempos e espaços e exige a imersão em processos auto-organizativos marcados pela flexibilidade, pela circularidade e pela emergência do novo (ASSMAN, 1998). Essas marcas remetem a uma profissionalidade investigativa e reflexiva, de ação inter e transdisciplinar, na qual existe troca, colaboração e compreensão e na qual, de forma compartilhada e agregadora, se possam analisar os processos e as estratégias que alunos utilizam para aprender, os problemas que vão enfrentar nesse processo e a forma como a aprendizagem é afetada pela incorporação de tecnologias e pelas incertezas em relação ao futuro. Traduzimos nossa curiosidade científica na pergunta feita por Tardif (2004, p. 154): “A ação do educador pode ser comparada ao criar do artista, ao fazer do técnico, ao pesquisar do cientista, ao modelar do artesão, ao produzir do operário, ao agir do político?” Se a resposta for sim, compete perguntar: Como os professores constroem essas capacidades e habilidades?

3. Os professores: olhares sobre a sua docência

O instrumento de pesquisa utilizado para investigar concepções também solicitou a indicação de professores do curso que correspondessem ao conteúdo dos enunciados sobre o *bom professor*. Apesar do grande número de docentes nominados foi possível identificar os profissionais que reúnem grande parte das características desejadas e esperadas pelos alunos de diferentes cursos. Os indicados passaram a ser sujeitos da pesquisa e, através de entrevistas semi-estruturadas e relatos sobre seu cotidiano docente, ofereceram a possibilidade de, em primeiro lugar, ouvir histórias de vida profissional, com particularidades próprias, objetivos bem definidos, muitas superações e comprometimento com a função.

Houve um tipo de fio condutor, um elo de ligação entre os depoimentos dos entrevistados, o que nos permite entender que existem certas características comuns, entendimento esse confirmado pelas observações em sala de aula, cujos registros podem ser reunidos em torno de aspectos como ambiente de tranquilidade e descontração, bom aproveitamento do tempo, respeito mútuo, consideração às manifestações dos alunos, atividades diversificadas, preocupação com a cientificidade e epistemologia construtivista, marcada pela problematização e pelo fazer pensar.

Reunindo as informações obtidas nas entrevistas e nas observações, é possível considerar que os professores escolhidos:

- a) **Possuem formação de alto nível:** seis professores com Mestrado, dois em processo de doutoramento, um Doutor e um em Pós-Doutorado. Todos afirmam estar em constante busca de aperfeiçoamento, são conectados à realidade, atentos ao que acontece no mundo, curiosos, questionadores e críticos.

Tudo indica que os saberes adquiridos na trajetória pré-profissional ou em cursos de qualificação profissional que formam pesquisadores e pessoas socialmente integradas “têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional o no próprio exercício do magistério” (TARDIF, 2004, p. 69). Estes saberes fazem parte de uma tessitura de crenças, de concepções, de hábitos e de rotinas de ação que foram sedimentadas

ao longo de uma história de vida. Perrenoud, (2000, p. 155) ao afirmar que “uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia”, propõe que os saberes sejam conservados por seu exercício regular, não pelo exercício repetitivo de procedimentos e sim pela capacidade de selecionar os saberes e os fazeres mais apropriados aos diferentes momentos e situações.

b) Revelam coerência entre o discurso e a prática.

Apesar dos indícios de dicotomia entre teoria e prática, os professores refletem sobre este complexo desafio e procuram superar procedimentos segmentados.

c) Gostam do que fazem, são entusiasmados, ativos e inovadores.

Gil (2006) cita os resultados do trabalho de uma pesquisadora americana chamada Elaine McEwan que confirmam essas dimensões da docência. O trabalho apresenta as características do professor altamente eficaz. Os três primeiros traços são pessoais, ou seja: o professor eficaz é apaixonado e dirigido para a missão (tem interesse em ajudar os alunos a aprender e a crescer); é positivo e real (humano, tem empatia, é justo e respeita os alunos); é um líder (afeta positivamente as vidas dos estudantes).

d) Relacionam-se bem com os alunos e atuam de forma satisfatória em turmas com grande número de alunos.

“A interação professor-aluno, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e de co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno” (MASETTO, 2003, p. 48).

Entre os achados da pesquisa consideramos válido registrar as referências ao “contrato pedagógico” (PERRENOUD, 2000, p. 73) acordado entre professores e alunos e que estabelece *as regras do jogo* das atividades e atitudes individuais e grupais, dos procedimentos avaliativos e da relação dialógica e ética desejada no período de convivência e

estudo. Alunos apreciam sobremaneira a transparência e a clareza de propósitos apresentados pelos professores no início dos períodos letivos.

e) Valorizam a pesquisa como fonte de construção de conhecimento necessário à atuação no ensino superior.

A relação ensino e pesquisa é uma discussão em aberto que não podemos aprofundar neste espaço. Seleccionamos o pensamento de Demo (2000, p. 150): “Se a autonomia (do pensamento) é a grande meta, a pesquisa é o grande instrumento”.

4. As questões que permanecem

Iniciamos com perguntas, caminhamos perguntando e encerramos a etapa investigativa com muitas questões em aberto. Sabemos que enunciados e registros, depoimentos e concepções estão impregnados de valores, marcas culturais, interesses e poderes não confessados ou não percebidos.

Encontramos pensamentos convergentes e divergentes e percebemos que a teia de relações que envolve o conhecimento como a categoria fundante do processo educativo na sala de aula, é imprescindível e exige inserção profunda em estudos, participação em debates, pesquisas e reflexão sobre a prática desenvolvida em tempos e espaços diferentes, envolvendo sujeitos diferentes. A formação continuada pode ser um dos instrumentos ou o instrumento por excelência desta percepção.

Perrenoud (2000) insere a capacidade de administrar a própria formação contínua no elenco de competências profissionais do professor, atribuindo a esta competência o poder de alavancar a atualização e o desenvolvimento de todas as outras.

“A formação contínua conserva certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias” (PERRENOUD, 2000, p.155) afirma o teórico acrescentando que “os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução”.

Os resultados confirmam, com alguns acréscimos, a hipótese de que existe uma estreita relação entre a formação continuada e a docência bem sucedida ou aceita no ensino superior. Referimo-nos não somente à titulação, mas principalmente ao espírito de busca, de investigação que acompanha o cotidiano de atuação. Os professores entrevistados revelaram humildade e necessidade de estudo, de mais conhecimentos, não somente como um fator de satisfação pessoal, mas também como uma forma de favorecer seus alunos. Formação continuada é, no nosso entender, um estado de espírito, é uma construção, uma aprendizagem. Como é possível favorecer esta construção e este aprender a aprender?

PROPOSTAS DE AÇÕES INSTITUCIONAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Apoiada nos resultados das pesquisas e na experiência permitida pelas atividades desenvolvidas na Comissão de Avaliação Institucional (CAI), no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), na coordenação e docência na Metodologia do Ensino Superior na UNIVATES, bem como nas pesquisas realizadas de forma integrada com a equipe da PUCRS e os contatos com integrantes da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), apresento como proposta de formação em serviço as seguintes sugestões:

1. Adesão ao programa de um ou mais módulos da Metodologia do Ensino Superior ministrada na UNIVATES.

A UNIVATES oferece duas formas de cursar Metodologia do Ensino Superior:

- a) matrícula em um, dois ou mais módulos, de forma independente, como disciplina que prepara para a docência em cursos de graduação;
- b) matrícula no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, no qual, além dos módulos de 60 horas-aula, cada o aluno deverá cursar a disciplina Ensino e Pesquisa na Educação Superior (Metodologia da Pesquisa) e elaborar uma monografia ou texto, devidamente orientado por um professor da equipe docente.

Os módulos oferecidos são os seguintes:

- Fundamentos Epistemológicos e Práticas Docentes
- Aprendizagens para a Prática Docente no Ensino Superior

- Processos Avaliativos no Ensino Superior
- Tecnologias na Educação Superior
- Processos Comunicativos e Relacionais
- Vivências Docentes no Ensino Superior.

O curso ou disciplina Metodologia do Ensino Superior desenvolvido na UNIVATES mantém o compromisso com a formação atualizada e contextualizada e espera que os egressos agreguem aos seus conhecimentos as seguintes competências e habilidades:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem diferenciadas, investigativas e construtivas.
- Planejar o ensino considerando conhecimentos prévios, diretrizes institucionais, realidades sociais e culturais, pressupostos teóricos cientificamente reconhecidos e demandas profissionais.
- Acompanhar a progressão das aprendizagens e apresentar alternativas de regulação e remediação.
- Integrar equipes de trabalho, contribuindo com projetos que promovam a qualificação do processo educativo desenvolvido em sala de aula e no contexto da instituição.
- Utilizar novas tecnologias, explorando as potencialidades didáticas dos programas e das ferramentas multimídia.
- Administrar heterogeneidades no âmbito das turmas, com atenção especial aos portadores de necessidades especiais.
- Participar da vida da instituição, engajando-se em projetos e ações de caráter pedagógico, social e cultural.
- Administrar os deveres e dilemas éticos da profissão, lutando contra preconceitos e discriminações.
- Aprimorar a capacidade comunicativa e relacional.
- Manter uma postura de comprometimento e interesse pela profissão.
- Exercer a docência apoiado em referenciais epistemológicos, éticos, políticos e sociológicos consistentes e coadunados com o contexto temporal e espacial.

- Refletir sobre a sua prática e sobre o seu pensamento sobre a prática pedagógica, mantendo uma postura de questionamento e de auto-crítica.
- Desenvolver a habilidade de pesquisar como instrumento do saber pensar, da autoria e da autonomia no exercício docente.
- Zelar pela sua formação contínua e pelo aprimoramento das dimensões subjetivas, envolvidas no relacionamento interpessoal e intrapessoal.

O curso pretende atender demandas e contribuir com a qualificação do exercício docente, tanto no interior da UNIVATES quanto no cumprimento da função social da instituição.

A equipe responsável pelo desenvolvimento do curso promove reuniões sistemáticas e estudos em grupo e individuais e busca manter e estreitar os contatos com a RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior) e com profissionais de outras instituições nacionais ou estrangeiras de forma a integrar o trabalho às diretrizes e tendências universais e ao mesmo tempo manter a coerência com os pressupostos teóricos que norteiam as práticas dos professores do curso, em especial a concepção de processo em mudança que necessita de decisões coletivas e de um constante (re)pensar sobre suas finalidades e resultados.

Um aspecto fundamental a ser registrado na concepção do programa é o de que, mesmo tendo como foco de discussão diferentes dimensões do ato educativo, cada módulo deverá zelar pelas abordagens referentes:

- a) à investigação de conhecimentos prévios ou representações dos educandos e dos educadores;
- b) ao planejamento como processo coletivo, contextualizado e passível de reorganização ou redimensionamentos;
- c) a dinâmicas de sala de aula, metodologias, recursos, formas de envolver alunos nas atividades;
- d) ao processo avaliativo como base de planejamento e como forma de acompanhar as reais aprendizagens dos alunos e selecionar procedimentos que permitam a regulação e a remediação.

e) à ética profissional e ao compromisso social da educação superior.

2. Seminários de discussão e reflexão

Os seminários serão organizados em torno de uma temática, decidida após pesquisa entre os professores. No caso de diversificação de interesses poderão ser formados pequenos grupos para apresentação e discussão. Os seminários serão precedidos de leituras prévias, indicadas pelos coordenadores dos grupos. As leituras poderão estar apoiadas em livros, capítulos de livros ou textos publicados em revistas ou na internet e envolverão sempre o pensamento de diferentes autores sobre o assunto, com o objetivo de apresentar pontos de vista convergentes e divergentes e permitir ao professor a formação de conceitos e tomada de posicionamentos sobre a questão. O estudo de diferentes autores permite a identificação de epistemologias e a contraposição de idéias; evitará a instituição de “verdades pedagógicas” ou linearidade de pensamentos, características limitadoras de aprendizagens necessárias ao contexto de complexidade ou da metacognição exigidas pela contemporaneidade.

Em cada seminário haverá dois ou três grupos responsáveis pela apresentação de um autor e após as apresentações e debates os participantes deverão elaborar uma síntese conclusiva e o possível aproveitamento para sua disciplina ou disciplinas.

As sínteses serão apresentadas aos colegas que poderão emitir pareceres e apresentar sugestões de complementação.

Todas as sínteses serão organizadas em portfólios pelos respectivos autores.

O coordenador, a ser designado pela Pró-Reitoria de Ensino ou pelo NAP, terá como responsabilidade:

- a) selecionar bibliografias, textos ou *sites* para pesquisa na internet;
- b) coordenar os seminários;
- c) orientar a elaboração e proceder a leitura das sínteses;
- d) apresentar sugestões aos professores.

A coordenação será um trabalho eventual, voluntário e será atestado como assessoria pedagógica.

3. Encontros para análise de filmes.

Todos os professores assistem a partes de um ou dois filmes ou de documentários, durante aproximadamente uma hora. Logo após, organizados em pequenos grupos, deverão realizar tarefa solicitada que poderá envolver, entre outras:

- a) a seleção, análise e interpretação do grupo sobre cenas assistidas;
- b) escrita de críticas sobre cenas ou mensagens implícitas;
- c) construção de relações entre a ficção e a realidade acadêmica do ensino superior na UNIVATES;
- d) apresentação de possibilidades de aproveitamento para as disciplinas ministradas pelos participantes.

4. Tutoria

A Pró-Reitoria de Ensino, juntamente com o NAP, convida um grupo de professores para serem tutores. Os tutorados serão os professores novos ou aqueles cuja avaliação não vem atingindo escores satisfatórios.

Os tutores terão como tarefa:

- a) conceder uma ou mais entrevistas ao tutorado;
- b) permitir ao tutorado a análise de seu plano de ensino ou da disciplina;
- c) permitir que o tutorado assista uma, duas ou três aulas;
- d) orientar o tutorado na elaboração de um plano de aula;
- e) assistir o tutorado em atividade docente. Esta atividade pode ser na sala de aula do tutor ou na do próprio professor tutorado;
- f) apresentar suas observações ou sugestões, com cópia para o NAP.

- Observações: 1. Os professores tutores deverão atuar voluntariamente e receber atestado.
2. A análise da atividade docente poderá ser feita a partir da filmagem da aula.

5. Monitoria Docente

Na mesma linha da tutoria, a monitoria docente tem como diferencial a orientação continuada a professores que apresentam o mesmo tipo de dificuldades. Essa orientação pode ser realizada por um integrante do NAP ou por um professor designado, especialista na área a ser estudada (a especialização não se refere obrigatoriamente à titulação; pode contar com experiências bem sucedidas de professores naquela área). O professor designado integrará temporariamente o quadro de docentes do NAP e atuará de diferentes formas:

- a) análise conjunta da situação-problema;
- b) indicação de leituras;
- c) elaboração conjunta de atividades-sugestão;
- d) análise dos resultados e planejamento de continuidades ou reformulações.

O professor ou a professora beneficiado/a pela monitoria terá a responsabilidade de organizar um dossiê ou portfólio, reunindo todos os materiais sugeridos ou elaborados e deverá, ao final de determinado período, escrever um relatório no qual serão detalhados os resultados obtidos.

6. Cursos Progressivos

Os cursos progressivos serão etapas de trabalho marcado pela continuidade e progressividade.

Os participantes poderão participar de uma etapa inicial com 20 horas-aula, durante a qual apresentarão um relato de suas experiências e, pelo conjunto de relatos, será definido o primeiro assunto a ser estudado. O assunto deve obrigatoriamente estar vinculado à prática

pedagógica no ensino superior e abordará a relação teoria e prática, com primazia para a prática, devidamente fundamentada.

O estudo será orientado por um professor ou professora ou por uma equipe designada pela Pró-Reitoria de Ensino.

Ao final da primeira etapa os participantes levarão como tarefa a aplicação das sugestões elaboradas coletivamente e terão como desafio a adequação das sugestões à realidade de sua disciplina.

Na segunda etapa, todos deverão apresentar os relatos das experiências e dos resultados obtidos. A partir destes relatos e resultados serão planejadas as próximas atividades que poderão representar uma ampliação e um aprofundamento ou um redimensionamento das propostas pedagógicas.

O curso seguirá esta modalidade e será desenvolvido durante o tempo necessário ao aperfeiçoamento didático-pedagógico e epistemológico dos participantes.

7. Organização de dossiês e/ou portfólios

Os dossiês ou portfólios são recursos de investigação, estudo e organização de materiais sobre determinado assunto.

Dossiê é uma compilação ou recompilação de documentos realizados ou estudados no contexto de um projeto ou tema de estudo. O dossiê inclui, habitualmente, documentos tais como, definições, resenhas, ilustrações, resumos, fichas de trabalho, textos enumerativos, expositivos, prescritivos ou literários.

A elaboração do dossiê requer tarefas adicionais como: elaboração da capa, índices, apresentação, análises críticas, etc. e exige leitura, organização pessoal, revisão contínua, capacidade de decisão e atitude de busca.

O portfólio é um instrumento que permite a compilação de todos os trabalhos realizados pelas pessoas durante um curso, disciplina ou atividade especial. Nele podem ser agrupados dados de visitas técnicas, resumos de textos, projetos, informações e anotações diversas. O portfólio inclui, também, as tarefas escritas (provas e outras) e as autoavaliações das pessoas.

A finalidade deste instrumento é ajudar a desenvolver a capacidade de avaliar o próprio trabalho, promovendo a reflexão sobre o processo e a melhoria do produto. Para o avaliador ou orientador, o portfólio oferece a oportunidade de definir parâmetros e níveis de desempenho dos avaliados, a partir de análises individuais que traduzem a evolução de cada pessoa no decorrer do processo de formação.

Os portfólios não envolvem somente a compilação de trabalhos. Como instrumento de motivação do raciocínio reflexivo, propiciam oportunidades de documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem. É graças a essa reflexão que aquele que aprende pode, com ajuda de quem ensina, identificar os aspectos de seu desempenho em que necessita melhorar. Por outro lado, o portfólio permite ao avaliador conhecer melhor o avaliado, suas idéias, expectativas, sua concepção de mundo. O portfólio tem uma função estruturante, organizadora da aprendizagem e uma função reveladora e estimulante dos processos de desenvolvimento pessoal.

O portfólio é um instrumento de diálogo entre avaliador e avaliado, que não é produzido ao final de um período letivo, mas elaborado e reelaborado na ação, de maneira que possibilita novas formas de ver e interpretar um problema e de solucioná-lo. Dessa forma um portfólio não pode ser escrito em um final de semana ou num fim de tarde de um dia qualquer, pois são amplos registros sempre enriquecidos por novas informações, novas perspectivas, novas formas de pensar soluções.

Algumas questões que podem ser usadas na construção de um portfólio.

- Que atividades do curso/disciplina mais influenciaram minha aprendizagem?
 - O que ganhei (ou perdi) com cada atividade?

- Como as discussões que tive com meus colegas e orientadores modificaram meus pontos de vista sobre o assunto?
- Que contribuições dei ao curso/estudo?
- Onde estou neste momento?
 - Quais são meus pontos fortes, meus valores, meus planos?
 - O que representam para mim estas dimensões?
 - Qual é o meu nível de competência na área de estudo que escolhi?
- Onde quero ir agora?
 - Que posso demonstrar meu interesse a partir de agora?
 - Qual é o melhor caminho para explorar meu interesse?
 - Que desejo de minha vida hoje e daqui a dois ou três anos?
 - Como encontrar respostas para estas questões?

O TelEduc, como ferramenta de rede que permite o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento de aprendizagens, prevê o portfólio como recurso da avaliação, com as devidas e possíveis adaptações a cada disciplina ou temática em estudo.

8. Grupos para Estudo de Casos

Esta modalidade de estudo prevê basicamente uma atividade interdisciplinar e cooperativa e conta com a troca de experiências e compartilhamento de sugestões para a solução de problemas encontrados em sala de aula, tanto em questões pedagógicas quanto em relacionais.

O professor ou a professora que encontrar alguma dificuldade em suas aulas na graduação ou quiser colocar em debate um aspecto da prática docente, elaborará, por escrito, um relato da situação problema. O relato constituirá o caso a ser estudado. Será apresentado e discutido em pequenos grupos, formados pela organização das reuniões sistemáticas com os TCs ou lançados como tema nos fóruns virtuais.

Os participantes do pequeno grupo deverão contribuir com sugestões para a solução da situação-problema, acompanhadas preferencialmente pela devida fundamentação teórica e pela indicação de bibliografias.

9. Encontros de orientação para pesquisa em sala de aula

Um grupo de professores (podem ser os integrantes da Câmara de Pesquisa) preparam e apresentam em reuniões sugestões para o desenvolvimento de pesquisas em sala de aula, como procedimento por excelência da relação teoria e prática e da aprendizagem autônoma. Em momentos posteriores ou de forma intercalada ou integrada às orientações teóricas e práticas, são selecionadas algumas experiências para serem relatadas ao grupo.

Os relatos devem ocupar curto espaço de tempo e precisam, impreterivelmente, apresentar os resultados alcançados na construção do conhecimento por parte dos alunos.

10. Encontros de orientação para avaliação em sala de aula

A avaliação em sala de aula, como atividade direta entre professores e alunos, tem como pressuposto o fortalecimento da cultura da avaliação como processo de aperfeiçoamento do ensino, através de procedimentos dialógicos, transparentes e relacionais.

Os encaminhamentos desta atividade podem ser similares aos do item anterior, tendo presente o cuidado com as questões culturais, epistemológicas e contextuais presentes nesta ação. É preciso preparar professores para o convívio com as diferentes opiniões e posturas, para a reflexão descentrada sobre a sua prática e para a necessidade de eventuais mudanças no seu fazer cotidiano.

Sugere-se agregar a este trabalho um curso ou leituras orientadas sobre relações inter e intrapessoais e sobre a subjetividade e intersubjetividade.

Mantendo o princípio da autoria, deixo de citar neste espaço atividades como o **fórum virtual**, já em realização na UNIVATES. Defendo, no entanto, a busca de novas formas de comunicação e estudo através da rede e o aproveitamento dos recursos que a instituição oferece. Essa busca pode ser um dos propósitos de grupos constituídos para tal fim ou uma tarefa para todos os grupos e indivíduos.

CONCLUSÃO

Os diferentes itens da proposta de formação em serviço na perspectiva de formação continuada pretendem manter um enfoque globalizador, interdisciplinar, transdisciplinar. Pretendem respeitar individualidades e posicionamentos, considerar singularidades de cada

área de atuação, mas também pretendem promover o trabalho coletivo, a instauração de equipes interdisciplinares, a conjugação de esforços e a descentralização da atividade didático-pedagógica.

No caminho da construção do conhecimento e da autonomia existe um fazer, um refazer, um pensar junto, um aliar-se a outros. Pensadores contemporâneos como Tardif (2001, 2004), Charlot (2002), Zabala (2002) e Zabalza (2004) expressam claramente que a competência pedagógica é resultado de experiências pessoais, de investigação, de vivências docentes e de disposição para estudos, principalmente os realizados em grupos e marcados pelo diálogo e pela reflexão, pela crítica e pela auto-crítica, pela capacidade de identificar possibilidades e limitações e, principalmente, de agir diante das realidades constatadas.

Inspirada em Delors (1996) que apresenta os pilares de educação e analisando resultados de pesquisa e a própria prática docente, percebe-se que *aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser e a conviver* são conquistas gradativas, são processos de auto-avaliação e auto-superação que encaminham para aprendizagens e conhecimentos sempre marcados pela incerteza, pelo inesperado, pelas modificações trazidas pelos avanços científicos e tecnológicos.

Tendo em vista ser a aprendizagem o foco central de toda atividade acadêmica, é preciso considerar toda complexidade que acompanha este processo de múltiplas dimensões. Aprender é um desafio, orientar outros nas suas aprendizagens é um desafio maior; transpor a paradigmática dicotomia entre teoria e prática, conviver com situações desafiadoras e muitas vezes limitadoras e, ao mesmo tempo, com as expectativas de alunos, colegas, gestores e sociedade, que esperam resultados, no mínimo, satisfatórios, é tarefa difícil, que pode ser cumprida se compartilhada, discutida, analisada e, se preciso, redimensionada.

Conviver com a perspectiva da incompletude, da incerteza e da reconstrução criativa pode ser um referencial para a docência no ensino superior. Acreditar na força da intersubjetividade e da ainda atual crença nos valores humanos pode ajudar cada professor a integrar-se a um projeto coletivo de formação pessoal e de aprimoramento do exercício profissional, com repercussões na vida dos educandos e da instituição como um todo.

A proposta aqui contida está em aberto. Pode ser complementada ou modificada. Deverá estar em constante contextualização de tempo e espaço; deverá analisar estereótipos e culturas cristalizadas, ser criada e recriada para que favoreça a qualidade da formação docente e discente.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, H. **Reencantar a educação**. Rumo à sociedade aprendente. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2.ed. Lisboa: Edições ASA, 1996.

DEMO, P. **Conhecer & Aprender**. Sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GIL, A.C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001

HUBERMAN, M. *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris/Neuchâtel: Delachau et Niestlé, 1989.

ISAIA, S.A Formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M.C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MARCONI, M.A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

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

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11 – 30.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1993.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. In: **Caderno Educação**. Fa/UPFEL, Pelotas: Ed. UPFEL, 2001. p.15 – 47.

_____ **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa. Como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

_____ **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário – seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ANEXOS