



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

DAYSE LAGO DE MIRANDA

**DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS ÀS EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS: DESAFIOS PARA OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS**

Salvador
2018

DAYSE LAGO DE MIRANDA

**DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS ÀS EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS: DESAFIOS PARA OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculada à Linha de Pesquisa: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Sandra Regina Soares

Salvador
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

Miranda, Dayse Lago de

De práticas pedagógicas inovadoras às experiências formativas: desafios para os docentes universitários / Dayse Lago de Miranda.-- Salvador, 2018.

164 fls : il.

Orientador (a): Prof.^a Dr^a Sandra Regina Soares. Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2018.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Ensino - Experiências. 3. Desenvolvimento Profissional - docente. I. Soares, Sandra Regina. II. Universidade do Estado da Bahia.

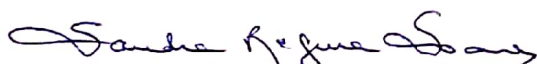
CDD: 371.13

TERMO DE APROVAÇÃO

DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS ÀS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: DESAFIOS PARA OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

DAYSE LAGO DE MIRANDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 08 de novembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



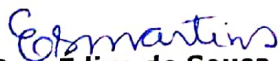
Profa. Dra. Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado Em Educação
Universit  De Sherbrooke, Usherb, Canadá



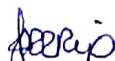
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
Doutorado em Educa o
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
Universidade do Minho - UMinho
Doutorado em Educa o
Universidade do Minho, UMinho, Portugal



Profa. Dra. Ediva de Sousa Martins
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educa o
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educa o
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

*Dedico este trabalho aos docentes que, com
otimismo e disposição, fazem frente às atuais
adversidades do cenário educacional brasileiro
desenvolvendo propostas pedagógicas
inovadoras,*

e

*A minha família, por despertar em mim um
profundo amor*

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Sandra Regina Soares cuja orientação vai além das questões acadêmicas: pela inspiração, afeto, cuidado, coragem e profissionalismo. Minha admiração e agradecimento.

À professora doutora Flavia Vieira, orientadora do meu Estágio na UMinho, pela acolhida cuidadosa e contribuição para o meu crescimento profissional.

Às professoras Maria Isabel da Cunha, Édiva Martins e Jane Adriana por todo o conhecimento produzido e, principalmente pelas preciosas contribuições dadas que enriqueceram esse estudo.

Aos meus pais, pois foi o grande valor por eles dado à educação que me impulsionou a buscar novos caminhos.

Ao esposo João Luiz, companheiro que estimula e apoi a minha vida profissional, e a meus filhos, Gustavo e Pedro, por quem e de quem tenho muito amor. Vocês me fizeram chegar até aqui.

Todo meu amor e gratidão aos irmãos, sobrinhos e cunhada: Dyone, Carlos (ainda presente no início dessa jornada), Denise, Diozinho, George, Guilherme, Vitória, Juliana e Antônia Jaci.

Às amigas-irmãs por me fazerem sentir que tenho sorte de tê-las em minha vida: Ana Karine, Edineiram, Flavia, Joelma, Maria Dorath e Rosana.

Ao grupo DUFOP pela partilha de momentos enriquecedores.

Aos Professores e técnicos do PPGEduC-UNEB pela atenção respeitosa dispensada aos seus estudantes.

Para Fabrício, Rita, Silvia e Viviane, pela convivência e por terem trazido leveza e risos nessa jornada.

À Equipe da PROGRAD/UNEB meu reconhecimento e gratidão pelo incentivo e apoio que foram fundamentais no processo.

À CAPES-CFT pelo apoio financeiro que me possibilitou aprendizagens e experiências significativas no estágio doutoral.

Por fim, agradeço a Deus por ter colocado pessoas especiais em minha vida e pelas bênçãos que me guiam.

RESUMO

Este estudo se insere no campo da pedagogia universitária e assumiu como objetivo compreender o papel da reflexão sobre a própria prática pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes e docentes na visão dos participantes da pesquisa. Adotou como questões de pesquisa investigar quais as principais contribuições da prática pedagógica inovadora para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes e quais as principais aprendizagens construídas pelos docentes participantes no processo de realização das práticas pedagógicas relatadas na *Série Práxis* na elaboração do relato analítico para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O referencial teórico contemplou os conceitos sobre práticas pedagógicas inovadoras, experiência e desenvolvimento profissional docente com base em autores como: Cunha (2005 2011); Lucarelli (2004); Soares e Cunha (2010); Day (2001); Masetto (2003); Nóvoa (1997); Vieira (2009, 2014); Pimenta e Anastasiou (2002); Pozo e Pérez Echeverría (2009); Santos (2010); Sanz Acedo Lizarraga (2010). Ancorou-se na metodologia qualitativa, utilizando para a construção de dados e para a análise documental e entrevista semiestruturada e para o tratamento dos dados construídos a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977). Os sujeitos da pesquisa foram sete docentes que publicaram na *Série Práxis e Docência Universitária*, Coletânea anual produzida pela Universidade do Estado da Bahia. Dentre os resultados, destacam-se as motivações dos docentes para desenvolverem as práticas pedagógicas: a ruptura da lógica de ensino tradicional; a busca de formação de profissionais críticos e autônomos, as necessidades formativas dos estudantes e o desejo e a disposição pessoal de inovar a docência. Sobressaem os objetivos de ensino voltados para o desenvolvimento de competências técnico-profissionais e políticas dos estudantes; a inserção destes no contexto da prática profissional e a participação ativa no desenvolvimento das práticas pedagógicas; a adoção de abordagens interdisciplinares e a concepção da docência como uma prática social e política. E ainda, as aprendizagens dos próprios docentes no âmbito pessoal, da condução das práticas, apresentando fatores dificultadores e desafiantes para a realização a partir de reflexões sobre pensar, agir e sentir.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Inovadoras. Experiências. Desenvolvimento Profissional Docente

ABSTRACT

This study is part of the field of university pedagogy and has as an objective to understand the role of reflection on the pedagogical practice itself for the personal and professional development of the students and teachers in the view of the participants of the research. As a research question, he investigated the main contributions of innovative pedagogical practice to the personal and professional growth of the students, and the main lessons learned by the participating teachers in the process of performing the pedagogical practices reported in the *Série Práxis* and in the elaboration of the analytical report for the personal and professional development. The theoretical framework contemplated the concepts about innovative pedagogical practices, experience and professional teacher development based on authors such as: Cunha (2005 2011); Lucarelli (2004); Soares and Cunha (2010); Day (2001); Masetto (2003); Nóvoa (1997); Vieira (2009, 2014); Pimenta and Anastasiou (2002); Pozo andb Pérez Echeverría (2009); Santos (2010); Sanz Acedo Lizarraga (2010). The qualitative methodology was anchored, using for the construction of data and for the documentary analysis and semi-structured interview and for the treatment of the constructed data the content analysis of the thematic type (BARDIN, 1977). The subjects of the research were seven teachers Who published in the *Série Práxis e Docência Universitária*, Annual collection produced by the Universidade do Estado da Bahia. Among the results, the motivations of teachers to develop pedagogical practices are highlighted: the rupture of the logic of traditional teaching; the search for training of critical and autonomous professionals, the training needs of the students and the desire and the personal disposition to innovate to the teaching. The teaching objectives aimed at the development of technical-professional and political skills of the students stand out; the insertion of these in the context of Professional practice and active participation in the development of pedagogical practices; the adoption of interdisciplinary approaches and the conception of teaching as asocial and political practice. Also, the teachers; own learning in the ersonal scope, the conduct of the practices, presenting difficult and challenging factors for the realization from reflections on thinking, acting and feeling.

Key Words: Innovative Pedagogical Practices. Experiences. Professional Development Teacher.

RESUMEN

Este estudio se inserta en el campo de la pedagogía universitaria y tomó como objetivo comprender el papel de la reflexión sobre la propia práctica pedagógica para el desarrollo personal y profesional de los discentes y docentes en la mirada de los participantes de la investigación. Se adoptó como cuestiones de investigación, estudiar cuáles son las principales contribuciones de la práctica pedagógica innovadora para el crecimiento personal y profesional de los estudiantes, y cuáles son los principales aprendizajes construidos por los docentes participantes en el proceso de realización de las prácticas pedagógicas relatadas en la *Série Práxis* e en la elaboración del relato analítico para su desarrollo personal y profesional. El referencial teórico contempló los conceptos sobre prácticas pedagógicas innovadoras, experiencia y desarrollo profesional docente con base en autores como: Cunha (2005 2011); Lucarelli (2004); Soares e Cunha (2010); Day (2001); Masetto (2003); Nóvoa (1997); Vieira (2009, 2014); Pimenta e Anastasiou (2002); Pozo e Pérez Echeverría (2009); Santos (2010); Sanz Acedo Lizarraga (2010). Se ancló en la metodología cualitativa, utilizando para la construcción de datos y para el análisis documental y entrevista semiestructurada y para el tratamiento de los datos construidos al análisis de contenido del tipo temático (BARDIN, 1977). Los sujetos de la investigación fueron siete docentes que publicaron en la *Série Práxis e Docencia Universitaria*, Recopilación anual producida por la Universidade do Estado da Bahia. Entre los resultados, se destacan las motivaciones de los docentes para desarrollar las prácticas pedagógicas: la ruptura de la lógica de enseñanza tradicional; la búsqueda de formación de profesionales críticos y autónomos, las necesidades formativas de los estudiantes y el deseo y la voluntad personal de innovar la docencia. Resaltan los objetivos de enseñanza dirigidos al desarrollo de competencias técnico-profesionales y políticas de los estudiantes; la inserción de éstos en el contexto de la práctica profesional y la participación activa en el desarrollo de las prácticas pedagógicas; la adopción de enfoques interdisciplinarios y la concepción de la docencia como una práctica social y política. Y además, los aprendizajes de los propios docentes en el ámbito personal, de la conducción de las prácticas, presentando factores dificultadores y desafiantes para la realización a partir de reflexiones sobre pensar, actuar y sentir.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas Innovadoras. Experiencias. Desarrollo Profesional Docente

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Arco da Problematização de Maguerez	34
Figura 2	Formação de Profissionais a partir da EXPERIÊNCIA	43
Figura 3	Modelo da cebola sobre os níveis na reflexão	47
Quadro 1	Indicadores para análise das práticas pedagógicas inovadoras	65-66
Quadro 2	Sistema de categorias da análise das entrevistas	68

-

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES/CFT	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior para Ciência e Tecnologia
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CIPAr.....	Congresso de Inovação Pedagógica de Arapiraca
CONSU	Conselho Universitário
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DPD.....	Desenvolvimento Profissional Docente
DUFOP	Docência Universitária e Formação de Professores
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
GGCA.....	Gerência de Gestão de Currículo Acadêmico
LDBN.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI.....	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PARFOR	Programa de Formação de Professores do Estado Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE.....	Plano Nacional de Educação
PPGEduC.....	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PGDP	Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
PROCAD	Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
UEFS.....	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ.....	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

UFBA.....Universidade Federal da Bahia
UFMG.....Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE.....Universidade Federal de Pernambuco
UFJFUniversidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS.....Universidade Federal de Rio Grande do Sul
UNEBUniversidade do Estado da Bahia
UNESCO.....*United Nation Educational, Scientific and Cultural
Organization*

SUMÁRIO

1	PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	14
1.1	IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA COM O OBJETO DE PESQUISA	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO CONCEITUAL DA INVESTIGAÇÃO	26
2.1	PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA	26
2.1.1	Atributos essenciais das práticas pedagógicas inovadoras	29
2.1.1.1	<i>Desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas, socioafetivas, tecnológicas</i>	29
2.1.1.2	<i>Reorganização dialética e dialógica da relação teoria e prática</i>	31
2.1.1.3	<i>Relação professor-estudante de respeito mútuo</i>	35
2.1.1.4	<i>Adoção de metodologias de ensino que impliquem o protagonismo dos estudantes</i>	37
2.1.1.5	<i>Enfoque nas experiências como geradoras de aprendizagens</i>	39
2.2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA UNIVERSIDADE	43
2.2.1	A reflexão sobre a prática docente como possibilidade para o desenvolvimento profissional	45
3	QUADRO METODOLÓGICO DA PESQUISA	54
3.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	54
3.2	ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	55
3.2.1	Técnica documental	56
3.2.2	A entrevista semiestruturada	56
3.2.2.1	<i>Elaboração do guia da entrevista</i>	57
3.3	COLABORADORES DA PESQUISA	59
3.3.1	Características dos sujeitos da pesquisa	59
3.4	DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA	60
3.5	ESTRATÉGIA DE TRATAMENTO DOS DADOS	63
3.5.1	Análise dos documentos escritos (artigos publicados na <i>Série Práxis</i>)	63
3.6	ANÁLISE DA ENTREVISTA	65
4	O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
4.1	DESCORTINANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA SÉRIE PRÁXIS	69
4.1.1	Motivações docentes para a realização das práticas pedagógicas	71

4.1.2	Pressupostos político-pedagógicos das práticas pedagógicas	77
4.1.3	Objetivos das práticas pedagógicas	92
4.2	REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS	96
4.2.1	Desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e técnico – profissionais	97
4.2.2	Desenvolvimento competências socioafetivas	102
4.2.3	Desenvolvimento de competências técnico – profissionais	107
4.3	APRENDIZAGENS DOCENTES EM FUNÇÃO DO DESENVOLVER DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS	113
4.3.1	Aprendizagens no âmbito pessoal	113
4.3.1.1	<i>Desenvolvimento do autoconceito e motivação para a docência</i>	113
4.3.1.2	<i>Reconhecimento de suas crenças, valores e posturas</i>	116
4.3.2	Aprendizagens relacionadas à própria docência	118
4.3.2.1	<i>Valorização do trabalho coletivo</i>	118
4.3.2.2	<i>Abertura para a pessoa do estudante</i>	121
4.3.2.3	<i>Reconhecimento da reflexão sobre a prática como estratégia formativa</i>	122
4.3.3	Aprendizagens acerca da prática pedagógica relatada	124
4.3.3.1	<i>Reconhecimento de limitações e desafios docentes</i>	125
4.3.3.2	<i>Reconhecimento da necessidade de formação político-pedagógica do docente universitário</i>	129
4.3.4	Identificação de fatores que reduzem o potencial formativo das práticas pedagógicas inovadoras	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICE A – GUIA DE ENTREVISTA	161
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	164
	APÊNDICE C – RESOLUÇÃO Nº. 828/2011	166

1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

O presente estudo situa-se no campo da formação de professores, em especial no contexto da Pedagogia Universitária. A formação pedagógica dos docentes universitários tem sido objeto de crescente interesse, levando-se em consideração os desafios contemporâneos provocados entre outros aspectos pelo contexto de democratização e massificação desse nível de ensino.

Com o intuito de delimitar o foco da nossa pesquisa, nessa seção, tecemos a problemática que consiste na escrita envolvendo elementos de naturezas diversas, cujo entrelaçamento permite compreender, de forma mais ampla e dialética, o fenômeno em estudo e desta forma discernir um ângulo desafiante e pertinente, em outros termos, o foco da investigação (SONNEVILLE, 2001).

Nessa perspectiva, partimos de uma reflexão sobre alguns elementos do cenário mais geral da sociedade contemporânea e sobre desafios decorrentes deste cenário para a pedagogia universitária. Inicialmente cabe destacar que a sociedade contemporânea está imersa em um fenômeno que se convencionou chamar de globalização. Embora este termo ficasse conhecido nos anos 80 com a difusão de novas tecnologias, possui sua origem no século XV e XVI, época das grandes navegações e descobrimentos marítimos, com a expansão mercantilista e cultural. A globalização se caracteriza pela abertura e crescimento dos negócios internacionais, bem como pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (CASTELLS, 1999). Não se restringe ao espaço geográfico, mas abarca aspectos relacionados à ciência, tecnologia, cultura, economia, política e educação (FRIGOTTO, 1996; PAULANI, 2006), desse modo, produzindo mudanças culturais, no processo de produção, no modo de pensar e agir dos indivíduos (POZO, 2009). Os novos conhecimentos gerados dão lugar também a uma explosão epistemológica. Essa multiplicidade de informações e diversidade de alternativas que nos afetam cotidianamente tem rompido com as certezas consagradas o que requer dos cidadãos e profissionais competências cognitivas complexas que lhes permitam comparar, relacionar, criticar, selecionar e construir conhecimentos. Em síntese, no cenário contemporâneo não é suficiente ter acesso à informação, é preciso ser capaz de selecioná-la, compreendê-la e transformá-la em conhecimento

e em saber. Sem isso o cidadão fica em condição de vulnerabilidade para colocar-se no mundo do trabalho e na vida cotidiana.

Em decorrência desse cenário, o processo de formação de profissionais promovido na universidade deve ser capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual do graduando, da sua capacidade de leitura do contexto e de construção da própria aprendizagem, da compreensão acerca do caráter provisório e relativo do conhecimento, capacitando-o a lidar com a incerteza, apostar no questionamento e sensibilidade diante do mundo, aspectos que caracterizam os profissionais éticos, autônomos e competentes requeridos pela sociedade. À vista disso, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998) pronuncia que: “os sistemas de educação superior devem fortalecer a sua capacidade de conviver com a incerteza, de mudar e provocar mudanças”.

A despeito dos aspectos positivos da redução das distâncias e da circulação da informação em velocidade vertiginosa, proporcionando ao sujeito globalizado os benefícios decorrentes do desenvolvimento tecnológico, social, econômico e crescimento cultural, paradoxalmente, outro elemento que configura o cenário contemporâneo é a intensificação de problemas socioeconômicos como o aumento da miséria, da pobreza, do desemprego, da violência e da marginalidade (SANTOS 2000). Nesse contexto se intensifica uma crise de valores na qual a competição e todas as formas de corrupção, o individualismo, a insensibilidade frente ao sofrimento do outro e a violência são fomentados e naturalizados.

A universidade e seus docentes não podem deixar de reconhecer essa realidade e nem de assumir a responsabilidade de confrontar esses valores e formar profissionais humanistas, críticos, reflexivos e éticos. Nessa perspectiva, a pedagogia universitária está desafiada a ultrapassar a lógica tradicional livresca e intelectualista que privilegia a transmissão de uma gama expressiva de conteúdos em detrimento da qualidade da aprendizagem, ou nos termos de Morin (2001), privilegia cabeças cheias no lugar de cabeças bem feitas. Está desafiada, ainda, a ultrapassar a perspectiva de formação de profissionais estritamente técnica, em conformidade com os critérios que regem o mercado, centrada em procedimentos, receitas, protocolos assimilados e transpostos mecanicamente para a prática. E, em contrapartida, está impelida a incorporar no processo formativo a reflexão sobre atitudes e valores para não assumir de uma forma puramente mimética os valores que na atualidade regem a sociedade globalizada e neoliberal (TRILLO, 2000).

Outro aspecto do cenário contemporâneo que tem forte repercussão na docência universitária é a ampliação do acesso à educação superior a jovens de camadas da sociedade antes excluídas e com limitações de natureza cognitiva decorrentes de um processo de escolarização pública precária. Fenômeno que decorre, por um lado, da expansão de instituições de ensino superior e, por outro, de políticas de inclusão adotadas pelo governo brasileiro na gestão do Partido dos Trabalhadores que redundaram na inclusão de 20,4% de estudantes oriundos de camadas populares, conforme dados do Enade¹.

Assim, nas últimas décadas, o número de instituições de ensino superior cresceu 30% em todo o país. A ampliação e a diversificação da educação superior deram-se em número de instituições, cursos, modalidades, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes, em sua maioria, através da iniciativa privada, em grande parte orientadas pelos pressupostos neoliberais comprometidos com o lucro (LAMPERT, 2010). Com efeito, a massificação do ensino trouxe a ideia de uma educação superior brasileira considerada como serviço, porquanto a formação nela desenvolvida estivesse voltada à adaptação das pessoas ao mundo do trabalho. Conseqüentemente trouxe desdobramentos na profissão docente evidenciando a sua complexidade. O desafio urgente e necessário das instituições e dos docentes universitários é compreender as implicações dessas mudanças para a formação de profissionais e criar condições para a ressignificação das práticas pedagógicas com vista ao desenvolvimento dos estudantes.

A despeito da ausência de uma problematização coletiva desse cenário, brevemente apresentado nesta problemática, diversos docentes universitários, das mais variadas áreas, tocados pela realidade atual da sala de aula na universidade, vêm se arriscando a empreender práticas pedagógicas inovadoras, com o objetivo de auxiliar os estudantes na construção de competências cognitivas complexas e de formar profissionais com atitudes e valores éticos. Cabe destacar que o fazem, quase sempre, sem o estímulo e o apoio efetivo das instituições de educação superior.

2 - Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) exame obrigatório conforme Lei nº 10.861/2004, Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

Essas iniciativas docentes, em geral, não têm visibilidade na academia, na atualidade, mais interessada em divulgar resultados de pesquisa. Desse modo, perde-se o seu potencial de contribuir para que essas iniciativas potencializem aprendizagens significativas para a própria docência e sensibilizem outros docentes a investirem em práticas da mesma natureza.

Todavia, algumas universidades, ainda que discretamente, vêm investindo na direção de divulgar práticas inovadoras de seus docentes a exemplo das que são apresentadas a seguir.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) criou, em 2009, o Projeto Aula em Vitrine que premia ações pedagógicas inovadoras na graduação, com o objetivo de criar uma cultura de inovação pedagógica na Universidade e propor alternativas ao modelo tradicional de ensino.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) criou, em 2011, o periódico científico Revista Docência do Ensino Superior que se apresenta como um espaço para resultados de pesquisa ou relatos de experiências que abordam questões relacionadas à docência no ensino superior.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), através da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROCAD), realizou, no ano de 2014, o I Seminário Inovando Graduação a fim de conhecer e socializar as práticas de inovação pedagógica desenvolvidas por seus professores e buscar motivar os professores na busca por uma formação mais significativa e humanizadora.

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) promoveu no ano de 2015 o I CIPAr - Congresso de Inovação Pedagógica de Arapiraca a fim de propiciar o intercâmbio de práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento dos laços de colaboração entre pesquisadores da área da Educação.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *locus* desta pesquisa, visando dar visibilidade às práticas pedagógicas inovadoras, mediante articulação entre a Pró-Reitoria de Ensino de graduação e o grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), tem assumido duas importantes ações: a organização bianual, desde o ano de 2009, do *Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade* e a publicação anual da *Série Práxis e Docência Universitária*.

A *Série Práxis Pedagógica e Docência Universitária* aprovada pelo Conselho Superior da UNEB (CONSU), em 2011, faz parte de uma política institucional de

valorização e formação da docência universitária da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Resulta da parceria entre o Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) e a Editora desta universidade. Consiste em publicações anuais, no formato de livro impresso, com relatos analíticos e fundamentados de práticas pedagógicas inovadoras na educação superior, concebidas como:

[...] aquelas que ultrapassam o ensino tradicional, centrado em aulas expositivas ou magistrais, situando o estudante no lugar de receptores dos saberes docentes, sem espaço para questionamento e reconstrução dos conhecimentos. Em contrapartida, as práticas pedagógicas inovadoras oportunizam uma relação dialética entre teoria e prática profissional, com o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e reflexivo e de competências sociais dos estudantes, bem como estabelecem formas de relação entre professor e estudantes baseadas na proximidade e parceria, aspectos fundamentais para a conquista da autonomia e do protagonismo discente. (SOARES E FIGUEIREDO, 2014, p.8)

Esta *Série* tem como objetivos contribuir para dar visibilidade à docência universitária; suscitar a necessidade de inovação e formação permanente para seu exercício de forma responsável e competente técnica, política e eticamente; contribuir para desenvolver a cultura, entre os docentes, da investigação, reflexão e escrita da própria prática pedagógica; socializar as práticas educativas inovadoras de docentes da UNEB, de todas as áreas de formação, e de outras instituições de ensino superior; valorizar o ensino de graduação e estimular a reflexão sobre a ação educativa como estratégia privilegiada de capacitação dos docentes da universidade.

Assume como pressupostos teóricos a compreensão de que a investigação e a escrita sobre a própria prática é um caminho privilegiado de formação/desenvolvimento profissional docente; o entendimento de que a docência inovadora se nutre da práxis, entendida esta como o fazer no qual o autor é responsável pelo desenvolvimento de sua própria autonomia, num processo em que a teoria e prática são integradas dialeticamente na tessitura da ação educacional; a concepção acerca da importância das instituições universitárias fomentarem a divulgação de práticas pedagógicas inovadoras.

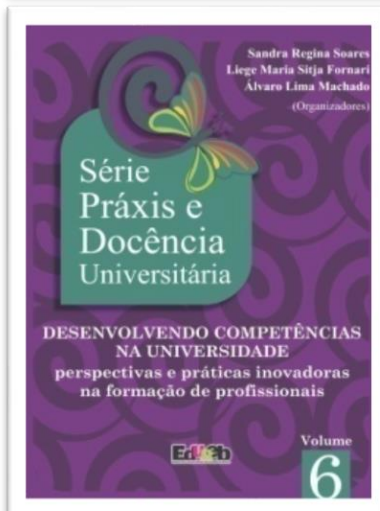
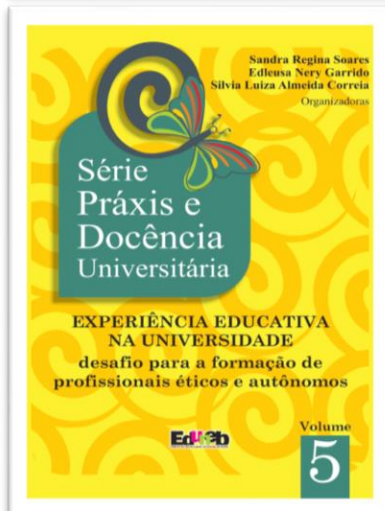
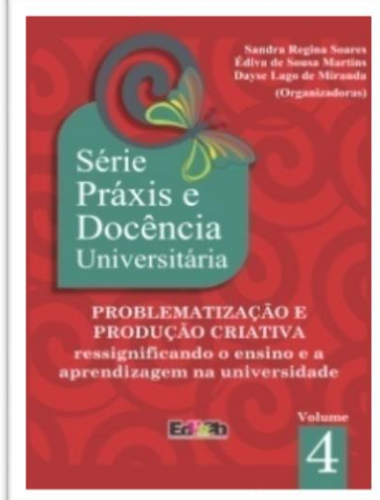
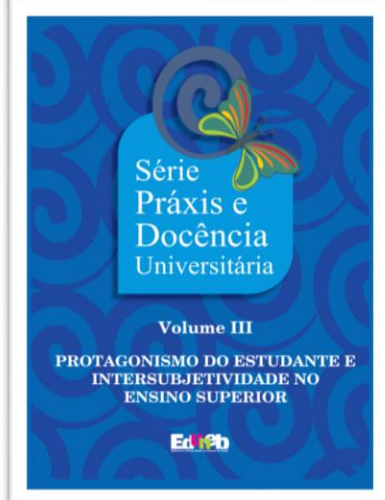
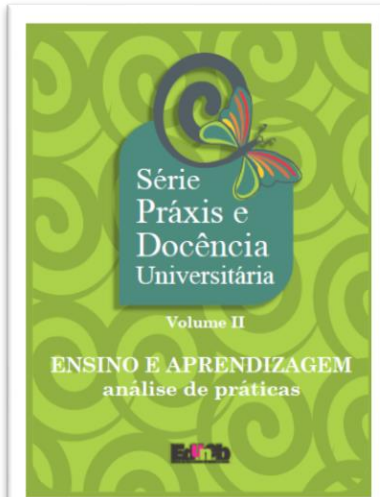
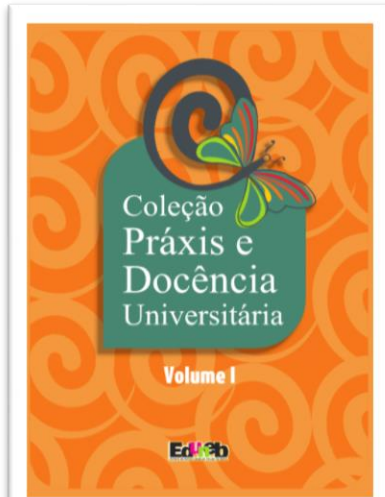
Para compreensão da natureza dos documentos analisados, cabe ainda registrar as etapas do processo de produção de cada volume da *Série Práxis*, quais sejam:

- Chamada pública por meio digital e impresso para submissão de artigos reflexivos sobre uma prática pedagógica inovadora desenvolvida em sala de aula da universidade e de outras instituições de ensino superior. Esta divulgação além de explicitar os objetivos da *Série Práxis* e informações sobre o formato dos artigos, também estabelece a sua natureza e estrutura geral: tratar de experiência desenvolvida pelos docentes com o conjunto dos estudantes da disciplina/componente curricular; contextualizar/problematizar a prática pedagógica desenvolvida; fazer descrição minuciosa da execução das ações dessa experiência de ensino-aprendizagem tecendo reflexões sobre elas em diálogo com estudos do campo da educação; contemplar fundamentação teórica relativa aos aspectos da prática pedagógica desenvolvida; destacar as principais contribuições da experiência, na ótica dos docentes/autores e dos estudantes, e o impacto para a construção de sua identidade profissional; evidenciar as repercussões da experiência para o aperfeiçoamento das concepções e práticas docente dos autores.
- Submissão dos artigos enquadrados à avaliação de pareceristas *ad hoc* especialistas do campo da pedagogia universitária e do tema da prática relatada;
- Emissão de parecer síntese da comissão organizadora do volume a partir das contribuições dos pareceristas *ad hoc* e dela própria, escrito na perspectiva de estimular o autor a investir na escrita reflexiva, com sugestões de aprofundamento, melhor explicitação da prática, entre outros aspectos. Aqui cabe destacar que conforme os organizadores dos diversos volumes da *Série Práxis*, raramente os textos, por melhores que sejam, não suscitam complementações e aperfeiçoamentos na lógica da docência universitária. Assim, a experiência tem evidenciado a fragilidade dos docentes em explicitar, muitas vezes para si mesmos, as motivações e pressupostos para a adoção das práticas.
- Encontro, presencial ou virtual, entre os organizadores do volume e autores. Esta foi uma etapa inserida a partir do segundo volume, pois a experiência do primeiro evidenciou que não bastavam os comentários e questionamentos por escrito da comissão organizadora para os autores, uma vez que muitos deles, por razões diversas, não conseguiam decodificá-los, o que implicava muitas reformulações e desgastes de ambos os lados. Assim, os organizadores

passaram a adotar, a realização de, no mínimo, um encontro, presencial ou virtual, logo após a recepção e análise pelo autor, do parecer da comissão. De forma geral, esses encontros têm boa repercussão entre os docentes, em vista disso, alguns que após a leitura do parecer tinham a pretensão de desistir, de não investir no texto, mudam de ideia e reconhecem que o artigo submetido à *Série Práxis* não é somente um título a mais a adicionar ao *Lattes*, mas uma oportunidade de crescimento e aprendizagem sobre a docência universitária.

- Reescrita(s) dos artigos pelos autores. A partir das trocas referidas, os autores, em geral, reescrevem, reformulam seus artigos buscando contemplar as solicitações, sugestões, indicações de referências bibliográficas etc.;
- Seleção de oito artigos e organização do volume contemplando quatro artigos de docentes da UNEB e quatro artigos de docentes de outras instituições de ensino superior do Brasil e de outros países.

Até o momento de fechamento desta tese a *Série Práxis* contava com seis volumes publicados anualmente intitulados: Ensino e aprendizagem: Análise de práticas (volume 1); Ensino para a autonomia: inovando a formação profissional (volume 2); Protagonismo do estudante e intersubjetividade no Ensino Superior (volume 3); Problematização e produção criativa: ressignificando o ensino e a aprendizagem na universidade (volume 4); Experiência educativa na universidade: desafio para a formação de profissionais éticos e autônomos (volume 5) e Desenvolvendo competências na Universidade: perspectivas e práticas inovadoras na formação de profissionais (volume 6), conforme ilustram suas capas apresentadas a seguir.



Os elementos supramencionados evidenciam o potencial da *Série Práxis* para a reflexão dos docentes sobre a própria prática podendo assumir um caráter formativo. Nesse sentido, formulamos como objetivo da pesquisa compreender o papel da reflexão sobre a própria prática pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes e docentes na visão dos participantes da pesquisa.

Na perspectiva de alcançar o objetivo do estudo ora proposto, formulamos as seguintes questões que nortearam a pesquisa:

- Quais as principais contribuições da prática pedagógica inovadora, relatada na *Série Práxis*, para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes na visão dos docentes participantes da pesquisa?
- Quais as principais aprendizagens construídas pelos docentes participantes no processo de realização da prática pedagógica relatadas na *Série Práxis* e de elaboração desse relato analítico para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?

1.1 IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA COM O OBJETO DE PESQUISA

A minha reflexão sobre a docência universitária iniciou-se no ambiente acadêmico dos departamentos de Alagoinhas (Campus II) e Juazeiro (Campus III), onde fiz as graduações em Pedagogia e Letras respectivamente, tendo em vista que me proporcionaram experiências antagônicas: de um lado, debates sobre questões que afetavam a comunidade interna e externa e nos permitiram experiências importantes para o reconhecimento do papel do professor e da Universidade frente às diferentes exigências do contexto social em que se encontrava inserida. Do outro lado, vivências nas quais o ensino era caracterizado pela transmissão de conhecimento, tarefa esta assumida quase que exclusivamente pelo professor. Embora essas experiências tenham resultado na compreensão da necessidade de práticas docentes voltadas para a construção de profissionais críticos e autônomos, e de que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na universidade é um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão, ao assumir a função de docente universitária, encontrei dificuldades em propor práticas pedagógicas que respondessem aos desafios que se apresentaram no contexto de sala de aula e enfatizassem processos da aprendizagem dos estudantes numa perspectiva transformadora, porquanto ainda estavam arraigadas em mim as

experiências formativas que me envolveram em situações de ensino e aprendizagens rígidas e coercitivas.

Assim, diversos elementos de minha trajetória como docente universitária, iniciada em 1998, em cursos de licenciatura em história e pedagogia para futuros professores e em cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes de ensino municipal e estadual, concorreram, e ainda concorrem, para aprofundar minhas inquietações relacionadas ao ensino universitário. Os perfis diferenciados destes estudantes me fizeram perceber que para a construção de uma identidade profissional é necessária uma cultura acadêmica que leve em conta o seu campo de atuação e suas necessidades formativas.

Ao ingressar na Universidade como docente, a acolhida não somente se restringiu à orientação quanto ao cumprimento dos aspectos burocráticos administrativos sob minha responsabilidade e dos aspectos didático-pedagógicos “conteudistas” dos componentes curriculares. Faltava-nos assistência e apoio para investigações sobre o próprio ensinar, na perspectiva de compreendermos a lógica do paradigma orientador desse processo, seus pressupostos conceituais e metodológicos. Tendo em vista que nesses espaços acadêmicos não havia tempo reservado à reflexão do ensino universitário, eu enfrentava solitariamente os desafios da docência, fundamentando-me no bom senso, na experiência construída nas séries iniciais na educação básica e da universidade e no desejo de inovar.

Ao assumir a coordenação do Curso de Pedagogia no Campus XVI/Irecê, nos anos de 2003 e 2004, tive a oportunidade de integrar a comissão de reformulação dos cursos de licenciatura da UNEB, em atendimento às Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, do Ministério de Educação/MEC, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica com os seguintes princípios: o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o aprimoramento em práticas investigativas; o desenvolvimento de competências para o trabalho em equipe, entre outros. Para a construção do novo projeto político pedagógico-institucional que contemplasse as singularidades próprias de uma universidade *multicampi* e que considerasse as demandas da sociedade contemporânea, foram necessários encontros com coordenadores dos cursos de Pedagogia de toda a Uneb, e com docentes desse curso do referido campus, a fim de refletir sobre a construção do projeto do curso inspirado nas orientações legais e as novas implicações em seu trabalho formativo.

A partir desse novo desenho, passamos a experimentar uma prática pedagógica que contemplava as questões trazidas pelos estudantes, relacionadas à sua realidade. Entretanto, as novas demandas do currículo requeriam um novo paradigma de docência universitária com práticas pedagógicas desafiadoras, como por exemplo, a capacidade de trabalhar em grupo e interdisciplinarmente. Como não tínhamos a formação pedagógica para a docência universitária, não conseguíamos romper com nossas práticas centradas no ensino transmissivo.

As práticas que propunha para o estudante em geral eram semelhantes às vivenciadas na minha trajetória estudantil na universidade, ou seja, o docente e o ensino eram o centro do processo formativo. Eu não percebia que isto poderia provocar desinteresse e apatia nos estudantes. Considerava que as dificuldades encontradas diziam respeito aos discentes que não se interessavam por sua formação profissional. Apesar disso, comecei a me inquietar com aquela realidade buscando meios para ajudar os estudantes a conseguirem resultados satisfatórios através de conversas com os docentes do curso e leituras de produções no campo da pedagogia universitária que me proporcionaram a compreensão que a mudança de atitude dos estudantes frente ao ensino implicava modificações no processo de ensinar.

Algumas variáveis dificultaram as modificações em meu modo de agir em sala de aula, tais como a ausência de formação continuada para os docentes universitários unebianos; do espaço e tempo destinado a reflexões sobre a complexidade do ensino universitário e a diversidade de fatores que o influenciam, sobre as práticas pedagógicas vivenciadas e seus pressupostos teóricos; bem assim, a inexistência de ações institucionais voltadas para a valorização do ensino, entre outras.

No ano de 2010, assumi a função de gerente da Gerência de Gestão de Currículo Acadêmico- GGCA, na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD. Ao acompanhar o desenvolvimento dos cursos de graduação de oferta regular, percebi que a maioria dos docentes da UNEB apresenta dificuldades em experimentar práticas pedagógicas inovadoras, quer seja por questões estruturais, quer seja de formação, muito embora alguns experimentassem novas práticas por iniciativas individuais. Assim como, constatei que a Universidade ainda não tinha instituído estratégias formativas para que seus docentes debatessem acerca de

aspectos da docência em sua dimensão profissional, pessoal, e organizacional (CUNHA, 2009).

Passados doze anos de admissão na Universidade, ingressei no Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação Professores – DUFOP. Aqui pude refletir e atribuir sentido à minha prática, através da teoria/prática ancorada na reflexão sobre questões relativas à pedagogia universitária. Considero que a partir desse momento meu processo reflexivo foi potencializado, tendo em vista que o grupo tem desenvolvido estudos e investigações sobre o desafio de formar profissionais críticos, reflexivos, autônomos e comprometidos com a qualidade de ensino. Passei a reconhecer a prática pedagógica como ponto de partida para rever meus conhecimentos incorporados pela hegemonia da concepção positivista de ciência.

O DUFOP, em articulação com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/PROGRAD e Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas/PGDP, tem desenvolvido ações para produção e ampliação de conhecimentos científicos na docência universitária, apoiando novos modos de ensinar na universidade mediante pesquisas e publicação de seus resultados em livros, artigos, dissertações e teses; realizando o Colóquio de Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade e a criação da *Série Práxis e Docência Universitária*, com a publicação anual desde 2012.

Mobilizada pelo interesse na docência universitária e em aprender a investigar a minha própria prática, tenho me perguntado sobre o lugar da experiência na formação continuada do professor unebiano. As políticas internas e a cultura acadêmica nem sempre reconhecem a legitimidade dessas iniciativas, responsabilizando individualmente o professor por sua formação. Daí surgiu o meu interesse em cotejar as práticas dos docentes universitários publicadas na *Série Práxis e Docência Universitária* adotadas por docentes frente ao contexto institucional de uma universidade pública *multicampi*.

Por fim, considero que meu interesse pelo objeto de pesquisa está marcado por leituras, vivências e inquietações sobre a prática docente construídas na minha trajetória acadêmica e profissional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO CONCEITUAL DA INVESTIGAÇÃO

Esta seção contempla o referencial teórico orientador da construção e análise dos resultados desta pesquisa cujo objetivo foi compreender o papel da reflexão sobre a própria prática pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes e docentes universitários na visão dos participantes da pesquisa. Em consonância com este objetivo foram assumidos como conceitos-chave: prática pedagógica inovadora e desenvolvimento profissional docente. O texto apresentado está estruturado na perspectiva de estabelecer relação entre esses conceitos, possibilitar uma compreensão mais ampla do fenômeno em estudo, bem como, fornecer insumos para a construção de interpretações consistentes, críticas e criativas acerca das contribuições dos depoentes, portanto, não tem a finalidade de esgotar os conhecimentos produzidos sobre esses conceitos.

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA

O termo inovação surge no campo da economia numa perspectiva mercantilista, como a capacidade de gerar desenvolvimento econômico. Do ponto de vista etimológico, deriva do latim *innovare* que apresenta três componentes lexicais: *in*, *nova* e *ação*. O prefixo *IN* significa “em, o termo novo ou *NOVUS*, significa “recente” e *ACTIUM*, que significa “ação”. Em síntese, o termo inovação tem o significado de renovar, mudar, realizar algo novo.

No contexto educacional é possível identificar, *grosso modo*, duas grandes concepções de inovação da prática pedagógica. A primeira se constitui conforme os pressupostos da racionalidade técnica que se ancora na ciência moderna positivista. Surgida no século XIX, as suas principais características são: o currículo da formação profissional estruturado com base na relação hierárquica entre a teoria e a prática na qual, a teoria, o conhecimento científico, é mais valorizado e pode antever e dirigir os resultados da ação prática, deixando à margem os desafios da experiência educativa, tais como singularidades, incertezas, imprevistos, dilemas; a prática profissional é assumida como espaço de aplicação de conhecimento técnico-científico construído, exterior a ela; a principal atribuição do professor é repassar os conhecimentos validados e mensurar o nível de aquisição destes pelos estudantes, futuros profissionais dos quais se espera uma vasta bagagem de conhecimentos e técnicas. O conhecimento se restringe ao domínio de regra definida que permite o

prognóstico dos fenômenos e, conseqüentemente, seu controle e resultados previstos.

Nesse sentido, a prática pedagógica inovadora se define pela inclusão de novidades tecnológicas, pela introdução de modificações nas rotinas pedagógicas, nem sempre associadas à superação de processos pedagógicos tradicionais (ZABALZA, 2014).

A segunda concepção de natureza construtivista e emancipatória, assumida neste estudo, diz respeito à ruptura com a lógica da racionalidade técnica e com os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem, contempla uma mudança na forma de entender e construir o conhecimento, considerando o seu caráter histórico-social (CUNHA, 2005). Parte do reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências com o fito de promover aprendizagens construtivas e autorais dos estudantes (MASETTO, 2012; CUNHA, 2005; LUCARELLI, 2010; SOARES E MIRANDA, 2012). Portanto, valoriza resultados qualitativos, novos saberes, atitudes e competências construídos no processo de atribuição de sentidos pelos sujeitos participantes da experiência educativa.

Essa perspectiva, portanto, pressupõe a ressignificação dos conceitos de ensino e aprendizagem. O ensino está empenhado não com a mera transmissão e assimilação da informação, conforme anuncia o paradigma tradicional; possui o sentido de promover situações favoráveis para a aprendizagem significativa, para o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de atitudes e valores, elementos fundamentais para formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. Nos termos freirianos, o ensino está empenhado em criar as possibilidades para a construção do conhecimento e formação como seres humanos e cidadãos autônomos e éticos (FREIRE, 2011).

A aprendizagem na perspectiva da prática pedagógica inovadora, construtivista e emancipatória, em contrapartida à lógica tradicional, é concebida como um processo de construção de conhecimentos e significados, no qual as novas informações, de naturezas diversas (conceituais, procedimentais, atitudinais) se articulam às estruturas e conhecimentos prévios do indivíduo e adquirem significado para ele, resultando, conseqüentemente, em novas aprendizagens (AUSUBEL, 1983). Abrange o pensar complexo, definido por Morin (2001) como o resultado da articulação do conhecimento com diferentes níveis de realidade, que presume uma compreensão do mundo de uma maneira global, processual e

sistêmica, de maneira que contextualizam e articulam termos como ordem/desordem, positivo/negativo, universal/singular, corpo/alma, sujeito/objeto, sentimento/razão, sem desconsiderar um pelo outro. O pensamento complexo abarca as respostas intelectuais, emocionais, sensoriais, musculares e físicas da memória, que se desvela a partir de processos reflexivos descontínuos e em constante fluxo.

Tal perspectiva encontra-se fundada na teoria piagetiana na qual a aprendizagem é um processo permanente, marcado por continuidades e desequilíbrios cognitivos; e o sujeito que aprende é parte do meio sendo, portanto, passível de desequilíbrio, em função das alterações desse meio. Desequilíbrios que suscitam esforços de adaptação com vistas à restituição do equilíbrio. A adaptação envolve dois processos distintos, porém indissociáveis, que são a assimilação e a acomodação. Na assimilação a nova informação se integra de forma complementar às estruturas prévias de conhecimento do sujeito, a partir de suas necessidades biológicas, psicológicas e sociais. A acomodação, por sua vez, representa a modificação de um esquema de conhecimento prévio do sujeito, porque a nova informação coloca em questão aquele esquema previamente existente. As acomodações realizadas desafiam a alteração dos esquemas anteriores do indivíduo para regulá-los a cada nova experiência, acomodando-a às estruturas mentais existentes (PIAGET, 1970).

Apesar de considerarmos que não é possível estabelecer critérios únicos para se caracterizar como uma prática pedagógica inovadora, nem analisá-la de forma dissociada do seu contexto histórico-social, delineamos alguns atributos que configuram-na como inovadora, construtivista e emancipatória. Tais atributos resultam da integração de estudos diversos Cunha (2005, 2011); Soares e Cunha (2010); Masetto(1998); Zabalza, (2014); Libedinsky, (2010) e da experiência de organização dialógica dos diversos volumes da *Série Práxis e Docência Universitária*. Não necessariamente todos precisam estar presentes para se considerar uma prática pedagógica como inovadora. Todavia, a prática pedagógica se configura como inovadora na perspectiva construtivista e emancipatória quanto mais implique, sensibilize os sujeitos nela envolvidos, sejam os discentes ou os docentes.

2.1.1 Atributos essenciais das práticas pedagógicas inovadoras

Dentre os atributos essenciais das práticas pedagógicas inovadoras, construtivistas e emancipatórias destacamos: desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas, socioafetivas, tecnológicas; reorganização dialética da relação teoria e prática; enfoque nas experiências como geradora de aprendizagens; adoção de metodologias de ensino que promovam o protagonismo dos estudantes; reconfiguração da relação professor-estudante no processo formativo.

2.1.1.1 Desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas, socioafetivas, tecnológicas

A ruptura com o processo de ensino-aprendizagem tradicional reprodutivista reconhece a necessidade do desenvolvimento integral dos sujeitos, isto é, compreende o desenvolvimento de suas competências em todas as suas dimensões- cognitivas complexas e de atitudes e valores. Conforme Zabala e Arnaud (2010) o ensino voltado para o desenvolvimento de competências emerge como forma de confrontar o ensino transmissivo, essencialmente cognitivista, centrado na transmissão de conteúdos que modela, enquadra, limita o processo compreensivo e criativo.

Cumpramos ressaltar que, nesta tese, competência é compreendida como a capacidade de responder, mobilizar, de modo eficaz, um conjunto de saberes para enfrentar situações complexas, do contexto da prática real, logo não se restringe aos recursos mobilizados, mas na própria mobilização destes (ZABALA e ARNAUD, 2010; PERRENOUD, 2002). Em outros termos:

[...] consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA E ARNAUD, 2010, p. 37)

Diante da complexidade e abrangência do conceito existem várias classificações de tipos de competências. Entretanto, as competências a serem desenvolvidas na perspectiva da prática pedagógica inovadora construtivista e emancipatória aqui assumidas contemplam a orquestração de competências cognitivas, metacognitivas, socioafetivas, tecnológicas para enfrentar um conjunto de situações complexas, conforme apresentadas por Sanz Acedo Lizarraga (2010):

- a) **Competências cognitivas:** aquelas que dizem respeito ao sistema intelectual do ser humano e abrangem as capacidades de análise, síntese, solução de problemas, tomada de decisões, busca e gestão de informações provenientes de fontes diversas, habilidades críticas e autocríticas, autonomia intelectual;
- b) **Competências metacognitivas** dizem respeito, entre outras coisas, à tomada de consciência do próprio conhecimento e das competências indispensáveis para o cumprimento da tarefa, envolvendo a avaliação, controle ou autorregulação dos próprios processos cognitivos;
- c) **Competências socioafetivas** equivaleriam aos aspectos interpessoais, à comunicação em uma relação social, ao convívio com outras pessoas, ao trabalho equipe, à capacidade de se colocar no lugar do outro, ao domínio das emoções, dentre outros aspectos (SANZ ACEDO LIZARRAGA, 2010);
- d) **Competências tecnológicas** abarcam a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos através da tecnologia da informação e comunicação compreendendo a aplicação do conhecimento.

Embora essas competências possam ser analisadas isoladamente elas se relacionam e são requeridas na atuação profissional, independentemente da área de atuação. Sua aprendizagem não pode se fixar no investimento de uma só competência, posto que desarticulá-las corresponderia a desconsiderar a condição humana.

A prática pedagógica inovadora na perspectiva construtivista, comprometida com a formação de profissionais autônomos, investigativos, reflexivos e éticos além de focar no desenvolvimento de competências cognitivas complexas se compromete com a formação de atitudes e valores coerentes com esse perfil profissional.

O desenvolvimento de atitudes e valores não é percebido como fundamental para a atuação profissional, ou o é como uma decorrência natural do conhecimento e aceitação explícita das prescrições contidas nos códigos de ética de cada profissão. Os currículos universitários dedicam pouco do seu espaço para o desenvolvimento dessas competências e privilegiam aspectos mais instrucionais com ênfase na transmissão de conteúdos disciplinares. Zabalza, (2000) compreende que, desde a educação infantil à universidade, deve-se assumir a importância do desenvolvimento dessas competências no ensino como uma missão educativa, através de um trabalho didático continuado e sistemático com a participação explícita dos estudantes. Conforme esse autor as atitudes são modificáveis,

duradoras, aprendidas por experiências e estão vinculadas a valores (ZABALZA, 2000).

Na literatura há diversas definições para o termo atitudes. Este conceito apontado por Bolívar (*apud* TRILLO, 2000, p. 137) corresponde a

[...] predisposições, adquiridas ao longo da aprendizagem, que impelem a manifestar-se de determinadas formas perante os objectos ou situações. Costumam ter na sua base, alguns valores e crenças (aspecto cognitivo) e, para além disso, coadjuvam factores afetivos (sentimentos positivos ou negativos) com um carácter motivacional e tendências para actuar (comportamental). (BOLÍVAR, 2000), p. 137)

As atitudes decorrem de três componentes básicos intimamente interligados e que se influenciam reciprocamente: o cognitivo (os pensamentos que se elabora sobre o objeto social); o emocional (os afetos que esse objeto provoca no indivíduo) e o comportamental (as ações relacionadas com objeto da atitude) ZABALZA, (2000, p. 27). Não podem ser compreendidas como algo fixo, estável e endógeno ou estrutural no indivíduo. Outrossim, são passíveis de modificação ao longo do tempo e este processo de transformação ocorre mais facilmente quando há mudança de atitude por razões próprias, e a própria pessoa confira significados ao processo de mudança.

Enfim, as competências não se ensinam, compreende Perrenoud, (2013, p. 23). São construções de carácter processual que acontecem num contexto dialógico, problematizador e reflexivo entre teoria e prática, como veremos no atributo seguinte. O desenvolvimento integral dos sujeitos abarca o desenvolvimento articulado das dimensões cognitivas, política, técnica, socioafetiva e de atitudes e valores. Não há possibilidade de fixação do desenvolvimento de competências relacionadas aos conteúdos científicos e técnicos específicos de uma profissão se o que se pretende é a formação de profissionais mais autônomos, problematizadores, investigativos, críticos, humanistas, comprometidos socialmente e com base em valores éticos.

2.1.1.2 Reorganização dialética e dialógica da relação teoria e prática

O desenvolvimento de competências cognitivas complexas e profissionais, bem como, a resignificação de atitudes e valores passa necessariamente pelo investimento na relação teoria e prática dialética, problematizadora e reflexiva.

Nesse sentido, essa relação é outro atributo de uma prática pedagógica inovadora numa perspectiva construtivista e emancipatória. Compreender essa relação pressupõe uma reflexão sobre as concepções de teoria e de prática adotadas.

A relação entre teoria e prática pode ser baseada em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade. A primeira está centrada na separação entre teoria e prática, com ênfase no isolamento e autonomia de uma em relação a outra (CANDAUI & LELIS, 1999). A prática é vista como uma aplicação da teoria e só possui importância na medida em que reproduz os parâmetros desta. Cumpriria aos teóricos pensar, elaborar, refletir, planejar, e aos práticos, executar, agir e fazer, possuindo cada um desses polos e lógicas distintos.

Entretanto numa visão associativa ou de unidade, estes polos não são opostos, ou seja, reconhecidos como dois componentes inseparáveis da práxis, explicada como “atividade material definidora e ajustada a objetivos” (VASQUEZ, 1977, p. 208), isto é, uma atividade teórico-prática na qual os seus elementos só podem ser dissociados artificialmente. Portanto, Contrapõe-se a perspectiva dicotômica que compreende a teoria e prática como componentes isolados e polos opostos com lógicas próprias.

Dentro da perspectiva desse atributo, teoria e prática dialogam continuamente. A prática refere-se a uma dimensão da práxis compreendida como atividade social conscientemente orientada, transformadora das atividades de natureza objetiva como criação de objetos, instrumentos, tecnologias; e também uma dimensão subjetiva (relacionadas ao próprio homem) que, através da interação pode modificar a realidade sobre a qual irá atuar, modificando-a e, ao mesmo tempo, modificar-se (VASQUEZ, 1977; FREIRE, 1987). Neste sentido, a teoria não é apenas retratadora ou constatadora do existente, é também orientadora de uma ação que permita mudar a realidade, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática (VASQUEZ, 1977).

Em outras palavras, a prática não é vista relacionada à técnica, como aplicação da teoria e privada de sentido; mas é percebida como um novo modo de construir sentidos, significados e de produção novas teorias que originarão tantas outras práticas. É um círculo vicioso de promoção de diversas situações de aprendizagens que se constituem no plano da inovação, por duas razões básicas: primeiro por ser transgressora de uma tradicional, e segundo por ser experiencial,

que se principia no fundamento da reflexão que o sujeito desenvolve pela sua própria experiência.

Assim, a relação teoria e prática é centrada numa perspectiva de unidade, partindo do pressuposto de que a relação teoria e prática dialógica é concebida como um contexto complexo e imprevisível, portanto vemo-nos diante da necessidade de situações práticas reais como o ponto de partida e chegada para a compreensão e enfrentamento dos desafios do contexto profissional. O que dá sentido às atividades práticas é essa dinâmica que acontece a partir da reflexão, problematização e a resolução de problemas concretos e desafiantes do campo profissional interligando teoria e prática e a articulação do pensar, sentir, agir por meio da reflexão dos processos vividos. (SOARES, MARTINS, MIRANDA, 2015. P. 17). O confronto entre as teorias e as práticas, a análise sistemática das práticas à luz das teorias é fundamental para a construção da identidade profissional, afirmam Pimenta e Anastasiou (2002)

O conceito de problematização é evocado na filosofia, através de Platão e Sócrates, com a ideia de que a construção das ideias dá-se a partir da reflexão sobre a realidade, fonte e o destino dos conhecimentos, e sobre as respostas obtidas de perguntas (maiêutica socrática). Em outros termos, a problematização representa o momento do processo pedagógico em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento, podendo ser a via que possibilita o espírito do educando para a aprendizagem significativa. (GASPARIN, 2007, p. 35). Nos dizeres de Saviani (2009), um método que, partindo da visão sincrética da realidade, fazendo a análise a partir da teoria e chegando à síntese – leva a uma compreensão mais elaborada da realidade inicial.

Nesse atributo, problematizar corresponde à habilidade de solucionar, de maneira coerente e sequenciada, um conflito que o problema traz, tendo em vista transformar aquela realidade, ao tempo em que, também, é por ela transformado (ZANNOTO, 2003; FREIRE, 2008; 1996; DIAZ BORDENAVE E PEREIRA, 2015). Portanto, a ação de problematizar suscita o delineamento de etapas como vistas à “construção do problema” (SCHÖN, 2000). Dentre diversas proposições,

apresentamos a seguir as etapas propostas na metodologia do Arco de Charles Maguerez² (1966), para desencadear o processo de problematização:

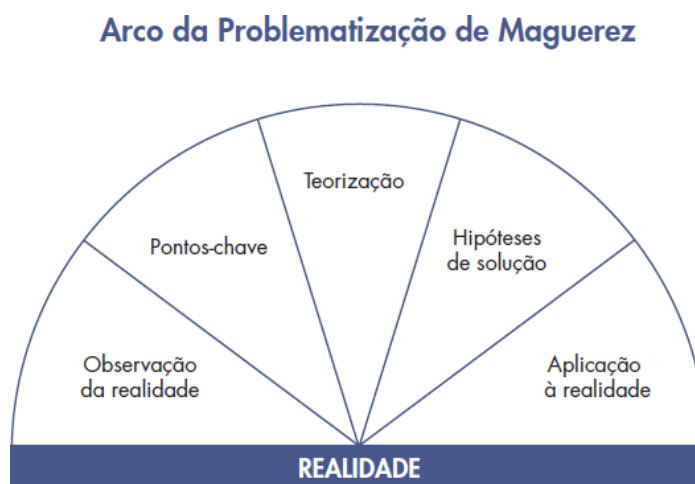


Figura 1. Arco da Problematização de Maguerez (BORDENAVE E PEREIRA, 2015, p. 130)

- a) Identificação de um problema a ser investigado a partir da observação de um contexto real dos sujeitos envolvidos no processo. Situações conflitivas não trazem em si a necessidade de investigação, é preciso que o docente as transforme numa necessidade cognoscitiva. Os critérios a serem observados nesta etapa deverão ser se o problema diz respeito ao sujeito e à situação profissional vivida por ele; se é relevante e objetivo.
- b) Teorização ou investigação propriamente dita, corresponde à análise sobre as causas do problema, partindo do confronto das experiências dos sujeitos, seus conceitos e valores com o que observam e com base no conhecimento científico, a fim de entendimento do estudo. É preciso considerar se as explicações são suficientes e pertinentes para elucidar o problema.
- c) Preparação (produção) dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas detectados, a partir dos conhecimentos construídos na teorização.

2 MÉTODO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS criado pelo francês Charles Maguerez, em 1970. Parte da observação das necessidades da realidade social, para uma discussão considerando os conhecimentos, experiência dos sujeitos, para se chegar à criação da solução do problema naquela realidade observada.

d) Transformação conceitual nos sujeitos ou transformação da realidade investigada; Proposição de resolução com intervenção na realidade. (mudança conceitual). As soluções propostas devem ser exequíveis pelo sujeito, e adequadas conforme o problema identificado e a teorização desenvolvida.

O processo de problematização, a nosso ver, promove no estudante o desenvolvimento cognitivo, de atitudes críticas, científicas, políticas e éticas para uma atuação consciente perante da realidade. A metodologia da problematização prepara o futuro profissional para o aprendizado contínuo, considerando demandas de uma sociedade em constante transformação.

Das afirmações acima, concluímos que a relação dialética e dialógica entre teoria e prática se configura como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento integral dos sujeitos, futuros profissionais.

2.1.1.3 Relação professor - estudante de respeito mútuo

A prática pedagógica inovadora numa perspectiva construtivista e emancipatória pressupõe a configuração de relações interpessoais entre professores e estudantes de natureza mais horizontal e pautada no respeito mútuo, na qual ambos se posicionam como sujeitos protagonistas e aprendizes no processo formativo. O estudante, que no ensino tradicional, é mero depositário das informações desconectadas da realidade e da prática profissional, fornecidas numa relação fortemente marcada pela sujeição ao professor, é concebido como capaz de aprender tarefas complexas e significativas e de operar conscientemente mudanças na realidade.

Por sua vez, há um “giro copernicano” na atuação docente. Assim, diferentemente da lógica da racionalidade técnica na qual ele busca exercer o controle absoluto, transmite o conhecimento, avalia a aprendizagem, passa a organizar e assegurar as condições necessárias para que os estudantes construam aprendizagens e estabeleçam as relações existentes entre si e sua aprendizagem (MASETTO, 1998).

Nesse sentido,

[...] o papel do docente em lugar de centrar-se na explicação de conteúdo, assume o caráter de estimulador, mediador e criador de cenários e ambientes [...] O docente não determina mais as aprendizagens (mudança), mas as sugere, estimula incentivando, cria

condições e meios para que seja o próprio alunos que as construa. (TORRE, 2000, p.9)

O conceito de mediação atravessa todos os estudos de Vygotski. Na concepção do autor, o sujeito nasce social e constrói sua autonomia a partir das mediações os sujeitos. Estes, não atuam de forma direta e imediata no mundo físico e social, mas mediado por signos e instrumentos. A mediação cognitiva é aquela que sustenta dispositivos internos de cada indivíduo (conhecimento, prática, vivência) para apreensão da realidade externa.

A mediação didática, portanto, diz respeito em estabelecer as condições ideais para ativação do processo de aprendizagem. Abarca desde as relações presentes no exercício cotidiano do magistério, que promovem a aproximação entre o estudante e o objeto do conhecimento, até as dimensões mais amplas, como: filosófica, social, política, ética, científica, técnica, estética. (D'ÁVILA, 2008, p.77 *apud* BERALDO, 2012, 75).

Nessa perspectiva de que o docente medeia à relação entre sujeito e objeto que ele deve problematizar a reflexão com a finalidade de aprendizagem. Isso porque,

[...] ao criar o caminho mais fácil e cômodo para assimilar conhecimento, ao mesmo tempo paralisa na raiz o hábito do pensamento independente, tira da criança essa preocupação e afasta conscientemente da educação todos os momentos de elaboração complexa da experiência, exigindo que todo o necessário seja levado ao aluno em forma desmembrada, mastigada e digerida. (VYGOTSKI, 2010, p. 237-238).

Segundo esse entendimento o processo de ensino e aprendizagem se realiza a partir de desafios cognitivos que permitem que os estudantes se mobilizem para pensar, refletir e buscar respostas.

Todavia, o processo de cognição em tal perspectiva não pode ser dissociado dos aspectos afetivos.

Assim, é fundamental destacar que, o processo de mediação do professor deve seguir alguns princípios básicos, conforme apontado abaixo a partir de adaptação dos pressupostos de Tébar, (2001): acompanhamento e proximidade, a experiência formativa deve ser significativa e prazerosa para o educando, cercado de acompanhamento diversificado durante a formação; propiciar experiências afetivas, posto que a conduta é uma ação cognitivo-afetivo, portanto complementares; construção de olhar investigativo e problematizador; favorecer a

construção de estratégias de aprendizagem através de situações desafiadoras e geradoras de desequilíbrios sociocognitivos; desenvolver a autoestima e autonomia intelectual nos educandos e ajudá-los a adquirir dentre outras. Isso pressupõe a reflexão permanente sobre o próprio trabalho, suas finalidades, pressupostos, crenças, valores e representações a fim de ressignificar o que é necessário para ações mais efetivas.

Deste modo, são necessárias estratégias pedagógicas que contemplem situações autênticas da prática, que coloquem o estudante em situações complexas, suscitando a mobilização dos seus conhecimentos, opondo-se assim a uma postura aplicacionista, que parte do pressuposto de que bastará fornecer os recursos para que os estudantes sejam capazes de mobilizar seus conhecimentos num problema complexo. Distancia-se, assim, de uma concepção tayloriana, prescrição estrita e fundada num contexto laboral caracterizados pela repetição e execução de instruções, passando a adquirir um sentido mais global, que se define em termos de um saber-agir e reagir ante as situações novas e complexas de forma adequada e criativa.

2.1.1.4 Adoção de metodologias de ensino que impliquem o protagonismo dos estudantes

Como assinalado anteriormente, a prática pedagógica inovadora crítica e transformadora ressignifica as concepções de ensinar e aprender tradicionais, exigindo que os papéis do docente e discente também sejam reconfigurados. Pois se aprender não é memorizar e sim construir representações mentais próprias acerca dos fenômenos investigados e estudados, em outros termos, compreender ou tomar para si, como afirma Anastasiou e Alves (2004), requer do estudante uma ação constante e consciente.

A participação do estudante é fundamentada em condutas autônomas, nas quais assume uma posição comprometida com sua própria aprendizagem, a partir de desafios que o levem a construir o pensamento crítico, compreensivo e criativo tomar decisões sobre o seu processo formativo (SANZ ACEDO LIZARRAGA, 2010). Estes pressupostos são defendidos por Freire (2011) quando considera a educação como um processo que não é realizado por outrem, porém efetivado na interação entre sujeitos históricos por meio de suas ações e reflexões.

Nesse contexto, a prática pedagógica inovadora não pode ser impositiva. Deve ser um processo pactuado e de parceria que propicie o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

Concorrem para um ambiente propício à aprendizagem significativa metodologias de ensino participativas, ou seja, aquelas de caráter interativo que investem no protagonismo dos estudantes ou do grupo nos processos de ensino e aprendizagem,

[...] trata del conjunto de procesos, procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente el alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir se trata de un enfoque metodológico de carácter interactivo basado em la comunicación dialógica profesor/alumno y alumno/alumno que potencia la implicación responsable del estudiante y que conlleva satisfacción y el enriquecimiento, tanto del docente como del alumno [...] (NOGUERO, 2012 p.93,94).

As metodologias participativas se configuram como caminhos, para além do investimento de assegurar o protagonismo dos estudantes no processo formativo numa relação horizontal entre professor-aluno. São processos interativos que durante o seu desenvolvimento permitem adaptação, conforme necessidades do projeto e dos sujeitos envolvidos, por isso demandam reflexões constantes, a fim de aperfeiçoamento do ato educativo (GEILFUS, 1997). Dessa forma, a educação nos moldes participativos exprime um caráter transitório no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que o objetivo principal das metodologias participativas é o desenvolvimento das pessoas que integram os atos de ensinar e aprender, os contextos pedagógicos devem investir na colaboração coletiva para a resolução dos problemas e construção dos conhecimentos, mediante clima favorável a partilha de poderes, conhecimentos, valores, sentimentos, dentre outros.

Experimentar conflitos sociocognitivos, que necessariamente emergem num contexto de metodologias participativas, favorece a construção de habilidades de cooperação e interação social.

As metodologias participativas repercutem no processo de aprendizagem pois estimulam a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante, a disposição de pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão (BERBEL, 2011).

Cabe considerar que quanto mais os estudantes se envolvem com o objeto e o processo de sua aprendizagem melhor realizarão suas construções e o desenvolvimento de competências que a formação profissional requer. Isso é possível na medida em que essas metodologias diversificadas e apoiadas na interdisciplinaridade possibilitam a interação dos estudantes com situações concretas e desafiadoras do campo profissional e implicam os estudantes na reflexão dos processos vivenciados.

A partilha de responsabilidades e intervenções nas atividades pedagógicas promove uma vinculação entre docente e estudantes nas atividades a serem desenvolvidas. Essa partilha pode ser em intensidades diferentes e envolve aspectos distintos: indicação e priorização das necessidades e possibilidades dos protagonistas envolvidos; concretização dos objetivos; planejamento de ações e conteúdos e conhecimento das aprendizagens construídas (MONESCILLO *apud* NOGUERO, 2012).

Noguero (2012) apresenta como características de uma metodologia participativa: o caráter grupal, (dinâmica que primará o grupo e sua consolidação no processo de aprendizagem); crítico, (fundamenta-se na indagação, análise crítica e confronto de opiniões); experiencial, (parte de experiências pessoais e práticas contextualizadas); processual, (considera o caráter gradual e continuado no desenvolvimento das atividades); comunicacional, (busca o diálogo e intercâmbio entre os sujeitos do processo), construtivo (reconhece os conhecimentos que os estudantes possuem como pilar para novas aprendizagens) e participativo (implica a interação do estudante/estudante, estudante/professor no desenvolvimento da atividade).

Todavia, essa mudança não é simples de ser efetivada, posto que requer a concepção de ensino como uma atividade investigativa, distante de práticas pedagógicas assentadas nas aulas magistrais dos docentes. Desafiam competências pedagógicas específicas dos docentes, que por sua vez se desenvolvem no processo de sua experimentação e reflexão, especialmente coletiva.

2.1.1.5 Enfoque nas experiências como geradoras de aprendizagens

O destaque nas experiências constitui-se num outro atributo que caracteriza as práticas pedagógicas inovadoras. Nelas a imersão no contexto da

prática profissional de forma investigativa, reflexiva e propositiva tem forte potencial de provocar experiências formativas. Pensar a prática como elemento fundante de produção de experiências, significa concebê-la como um espaço de formação que converge para possibilitar a aprendizagem experiencial, compreendida aqui como uma construção de saberes tecida nos acontecimentos que ocorrem com o sujeito, e que de algum modo, os toca, os modifica e os motiva a pensar sobre o próprio acontecimento. Isso implica em reconhecer que a experiência é o motor do processo de aprendizagem que segue um caminho inverso à lógica de acumulação de conhecimentos exteriores ao sujeito, na medida em que a experiência é geradora de saberes, posto que integra o pensar, sentir e agir. A experiência do sujeito, bem como as aprendizagens que ela possibilita são singulares.

Não há experiência fora do sujeito, como não se pode pensar o sujeito fora da experiência. Daí a ideia de que a minha experiência não é a do outro. Assim, a experiência é a base do processo de construção reflexiva por meio da qual o sujeito toma consciência e se permite ser tocado pelos acontecimentos da vida e, por conseguinte, de seu processo de formação. Nesta lógica, as práticas que os professores promovem, e das quais os estudantes participam, são o *locus* da produção experiencial de cada sujeito, que precisa ser potencializado pelos docentes seja contemplando os emergentes, as necessidades dos discentes, fazendo as adaptações às práticas planejadas, seja provocando reflexões na sala de aula sobre questões essenciais na perspectiva de integrar todas as dimensões do sujeito.

A experiência não é aqui compreendida como associada ao empirismo sequer definida como acúmulo de “prática da vida” ou de conhecimentos vivenciados ao longo da vida, como usualmente empregados. Assumimos a acepção de Larrosa Bondía (2002) na qual a experiência não é algo exterior ao sujeito, se realiza numa ligação entre interior e exterior; logo, o sujeito que a vive, consente que algo lhe aconteça, que algo lhe toque, lhe suceda. O sujeito da experiência é consciente de sua condição de construtor do seu conhecimento, de sua personalidade e de sua formação.

A concepção do protagonismo do sujeito, a que alude Larrosa Bondía (2002), aproxima-se da ideia expressa na obra deweyana de que uma “simples atividade não constitui experiência” (DEWEY 1959b). A experiência educativa se dá quando há interação entre o ser e o ambiente implicando modificações significativas nas

peças e em sua realidade, e conseqüente construção de novos saberes e novas formas de apreensão e compreensão dos fenômenos envolvidos. Assim, as práticas pedagógicas inovadoras somente se constituem como experiências se são suscetíveis de incorporar os sujeitos que aprendem, de afetá-los, de provocar a reflexão e a construção de sentidos e saberes de naturezas diversas. A prática não é elemento isolado, que surge da experiência de um único sujeito, mas vai ganhando contorno e dimensões formativas a partir das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos no movimento de sua realização.

Entretanto, é necessário que se diga que a experiência pode não ser de caráter educativo, pois pode provocar uma aprendizagem que necessariamente não seja educativa, mesmo porque o valor da expressão educativa tem a ver com o modo como vemos uma experiência. Experiências que provoquem descontinuidade ou que impossibilitem o crescimento posterior do sujeito são deseducativas. Podem provocar rigidez e insensibilidade, restringindo a capacidade do sujeito de se adaptar a situações complexas e de responder desafios.

Para Larrosa Bondía (2002) o estilo de vida do sujeito moderno, como o excesso de informação, sua efemeridade, o ritmo de vida acelerado, entre outros, são inibidores de experiências. As condições ideais para que experiências educativas aconteçam, tanto para Dewey quanto para Larrosa, incluem situações nas quais o sujeito seja autor e protagonista do processo de conhecer, aprender. Assim, segundo este autor a experiência é algo que acontece com o sujeito e não com o outro, é algo que acontece comigo, que me move e provoca em mim condições de pensar sobre os efeitos e sentidos do acontecido. Desta forma, não é em si a determinante dos efeitos, mas o que dela provém na base da construção de saberes. Do mesmo modo que os sujeitos são diferentes, diferentes são as experiências com as quais convivem e produzem socialmente nas relações que estabelecem como mundo, com o outro e consigo mesmo.

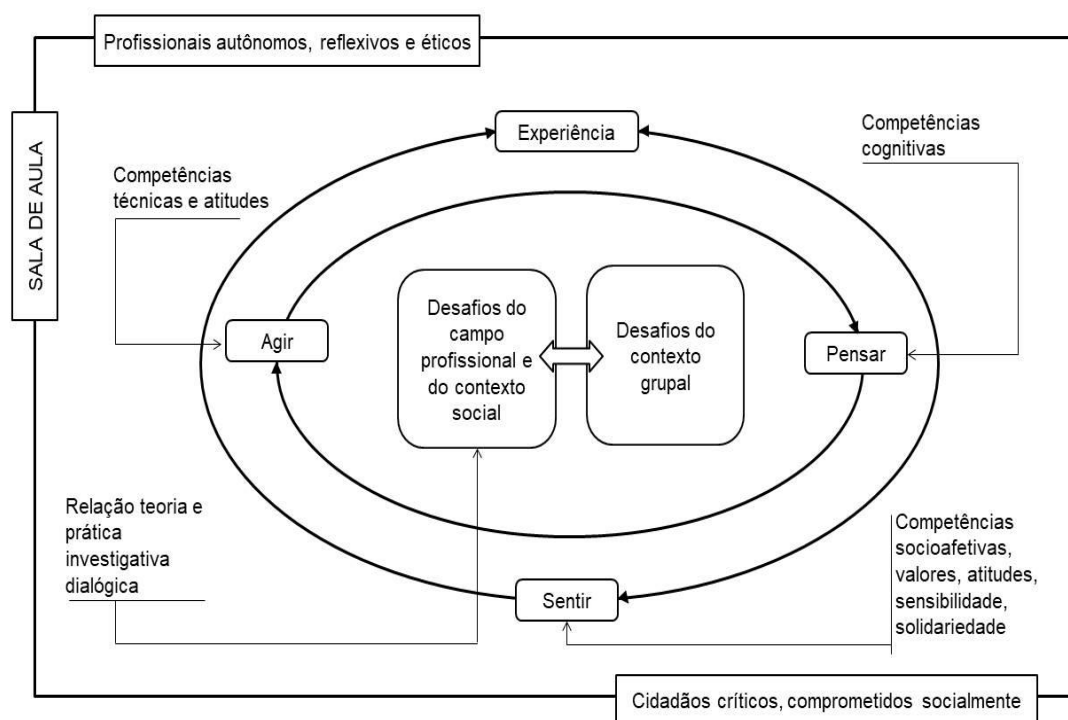
Assim, viver uma experiência “significa que nos coloquemos no caminho ou espaço que ela nos abre: um espaço de questionamento e transformação, simultaneamente promissor e indeterminado” (VIEIRA, 2012, p.26). Desta forma, a experiência está intimamente relacionada com o escopo das práticas pedagógicas inovadoras, objeto de investigação desta tese.

O esquema da figura 2 abaixo, adaptado a partir das contribuições de Soares (2019, no prelo), sintetiza os atributos analisados e a complexidade das práticas

pedagógicas inovadoras propostas nesta tese. Caso a prática pedagógica postule uma ruptura com o paradigma da formação de profissionais diversa da racionalidade técnica, perspectiva ancorada no pressuposto de que o domínio do conhecimento específico e das condições instrumentais é suficiente na resolução de problemas, é indispensável convertermos a prática pedagógica num espaço de conexão com as situações problemáticas e desafiantes do contexto profissional. Por fim, lembra a autora, que as orientações voltadas para a formação de uma profissão, devem guiar-se na “compreensão de que a teoria e prática articuladas entre si se constituem nos alicerces da formação profissional compromissada com a formação de cidadãos, competentes cognitiva, técnica e eticamente e capazes de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes”, (SOARES, 2019, no prelo).

É possível concluir que uma prática pedagógica inovadora se processa em um contexto histórico e social, por isso o sentido dessa análise não foi prescrever regras universais, até porque sendo práticas contextualizadas devem ter em conta as condições de atuação do docente, as necessidades formativas dos estudantes que, por sua vez, variam no tempo e no espaço, o contexto da prática, dentre outros aspectos. Essa análise tem o mérito de evidenciar que tais práticas, se configuram verdadeiramente como experiências para todos os atores envolvidos sendo assim, além de oportunizarem o crescimento pessoal e profissional dos estudantes, futuros profissionais, necessariamente contribuirão para o desenvolvimento profissional docente, como veremos a seguir, quando analisarmos este conceito que é chave neste estudo.

Figura 2 Formação de Profissionais a partir da EXPERIÊNCIA



Fonte: Arquivo de Sandra Soares (SD)

2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Nos últimos anos, o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido no discurso educacional global em razão da intervenção de organismos internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a OCDE (FELDFEBER, 2010). Apesar disso, no cenário brasileiro, poucas vezes foi incorporado nos documentos oficiais que dizem respeito às políticas de formação e carreira dos docentes universitários, conforme aponta Oliveira (2010).

No entanto, na literatura educacional universitária o termo DPD tem sido utilizado em três perspectivas distintas: desenvolvimento de conhecimentos e competências; desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo; e desenvolvimento como mudança ecológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Na primeira perspectiva o termo é utilizado na acepção da racionalidade técnica na qual o docente vivencia a sua formação num movimento de "fora para dentro". Refere-se à "aquisição de destrezas de ensino e conhecimentos relativos ao

conteúdo ou a matéria a ensinar” (DAY, 2001, p.20). Desse modo, a formação visa a aquisição de conhecimentos técnicos e dos campos específicos independentemente do contexto no qual desenvolve a atividade profissional.

A segunda perspectiva centra-se no indivíduo e pressupõe o desenvolvimento pessoal do docente através da busca de novos significados para a sua atuação, redimensionamento de seus conceitos, pensamentos crenças, valores e atitudes. Estamos, pois, “numa visão do homem como pessoa integrada, organismo vivo que pensa, sente e responde às circunstâncias, não direta e linearmente” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.231). Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é concebido numa visão holística.

Na terceira perspectiva de DPP, denominada de desenvolvimento ecológico, há uma valorização do laboral no contexto, ou seja, as condições de trabalho dos professores são levadas em consideração, assim como as condições de seu contexto pessoal: histórias de vida, experiências, expectativas, necessidades formativas (KELCHTERMANS, 2009, p.78). Numa formação contextualizada há maior possibilidade de alcançar resultados satisfatórios.

Autores como Imbernón (2001), Day (2001) defendem que o DPD abarca tanto a dimensão profissional quanto a pessoal, como também o contexto institucional, incluindo políticas de valorização profissional, condições de trabalho e legislações. Para esses autores, as dimensões pessoais e profissionais são desenvolvidas simultaneamente e são construídas na medida em que os docentes ampliam sua vivência na prática, a sabedoria e a consciência profissional.

Imbernón (2001) destaca que o desenvolvimento profissional docente pode ser facilitado pela instituição educativa quando esta envolve os docentes nos processos de gestão e de planejamento coletivo, concebendo-os como “capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (IMBERNÓN, 2001, p. 48).

O desenvolvimento profissional docente ocorre, em longo prazo, quando associado ao desenvolvimento da dimensão social e pessoal numa perspectiva de atualização permanente; em curto prazo como atividade pontual, na aquisição e transmissão de conhecimentos aquisição de experiência (FLORES *et al*, 2009).

Assim, o DPD é um processo interno, intra e intersubjetivo de mudanças dos docentes de “revisão, renovação e aperfeiçoamento do pensamento e da ação e,

sobretudo, do compromisso profissional dos professores” (DAY, 2001, p.20). Em outras palavras:

É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 21)

Além dessa perspectiva de mudança pessoal dos envolvidos, o DPD é também entendido como um conjunto de processos de iniciativa dos docentes, individual e/ou coletiva, ou organizados, pontual ou sistematicamente pelas instituições educativas em prol do aperfeiçoamento das concepções e práticas docentes com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos futuros profissionais. Em qualquer dos casos, o DPD pressupõe o engajamento, a implicação e portanto, a reflexão dos docentes.

2.2.1 A reflexão sobre a prática docente como possibilidade para o desenvolvimento profissional

O termo reflexão vem do verbo latino *reflectere* que significa retroceder, “voltar para trás” e “recurvar” (INWOOD, 1997, p. 278). É, pois, um repensar sobre os nossos passos, ou seja, um ato de retomar, revisar, examinar detidamente. Segundo Abbagnano (2007, p.986), significa "ato ou processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações". Tem como função:

[...] transformar uma situação no qual se tenham experiência caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbada, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa. (ABBAGNANO e VISALBERGHI, s/d, p. 766)

Os docentes, na maioria das vezes, dedicam pouco ou nenhum tempo para reflexões críticas sobre a própria prática, embora esta tenha sido apontada por estudiosos como Alarcão (1996), Dewey (1959), Korthagen (2009), Marcelo Garcia, (1999), Nóvoa (1995), Schön (2000), Zeichner (1993), Freire (2011) como princípio basilar para a formação profissional, por oportunizar a compreensão tanto das concepções que referenciam as práticas docentes, quanto dos resultados da ação educativa e das condições de trabalho ou da carreira docente.

A indagação e reflexão sobre as práticas e experiências docentes se configuram como caminho essencial para o desenvolvimento profissional, colocando

os docentes como protagonistas de sua formação. Assim, as experiências formativas “quanto mais aproximam as condições de formação com as de trabalho, mais poderão ter sentido e significado nos contextos em que atuam” (CUNHA, 2016).

Esse novo *status* do campo da prática, no qual se reconhece o potencial desta para a construção de conhecimentos específicos e para orientar as experiências profissionais tem origem nas contribuições de Dewey, para quem há duas ações reflexivas distintas: a ação rotineira orientada pela emoção, impulsos e vivências; e a ação reflexiva ancorada no exame criterioso de várias perspectivas de solução de um problema.

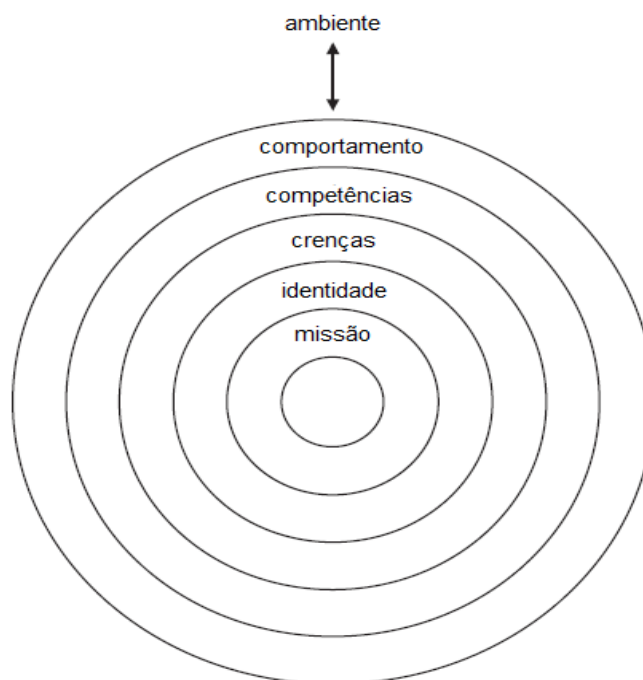
O pensamento reflexivo exige esforço consciente e voluntário. Tem por objetivo sempre chegar a uma convicção. Pressupõe a adoção de estratégias que permitam o seu desenvolvimento. Assim, conforme Dewey (1959a, p.6):

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam e das conclusões a que chega. [...] para firmar uma crença em sólidas bases de evidência e raciocínio é necessário um esforço consciente e voluntário.

Portanto, é através da reflexão que o indivíduo poderá justificar suas crenças e compartilhá-las com base em evidências. Esta ação do pensamento no tratamento de um problema ou questão determinada é denominada por Dewey como *investigação*, isto é, “ação consciente e disciplinada orientada pela dúvida e determinada para um fim específico” (DEWEY, 1959, p. 7.)

A reflexão, conforme Korthagen (2009), envolve seis níveis ou camadas expressas no que denominou “modelo da cebola” (Figura 3).

Figura 3 – Modelo da cebola sobre os níveis na reflexão



Fonte: Korthagen (2009, p. 54)

Através deste modelo, observamos que o autor ilustra uma forma de aprender de forma reflexiva sobre a prática profissional. Ressalta a relevância da consciência por parte dos docentes da sua identidade como professores, da sua missão pessoal e das suas relações com o comportamento profissional. Com esse objetivo, Korthagen (2009) propôs o “modelo da cebola” que inclui seis níveis ou camadas a serem percorridos pelos docentes em seu processo reflexivo. No primeiro nível refletem sobre o ambiente, o que nele encontra e como estão a lidar; no segundo nível, refletem sobre o que fazem, seu comportamento pedagógico; no terceiro nível, contempla as competências e habilidades em mediar suas práticas pedagógicas; no quarto nível dá início a uma reflexão mais aprofundada através dos questionamentos acerca de suas crenças; no quinto nível indaga sobre sua identidade pessoal ou profissional ou quem é no seu trabalho; por fim, no sexto nível se encontram as reflexões referentes à missão como professor. o que lhe inspira.

No “modelo da cebola”, a reflexão nos níveis mais superficiais refere-se aos questionamentos ao meio ou ambiente na qual se efetiva a prática pedagógica, enquanto nos mais profundos, aparecem as qualidades nucleares das pessoas e

aquelas que, geralmente, os docentes não possuem consciência, tais como as crenças, ideias e pressupostos morais, ainda que estejam sempre em contato com as mesmas.

Acreditamos que esse modelo de formação evidencia a complexidade do processo de reflexão docente. Possibilitar a reflexão contemplando o desenvolvimento dos níveis internos pode influenciar os níveis externos, de modo consequente, possibilitar o desenvolvimento profissional docente, contribuindo para que o envolvido analise e compreenda o seu contexto de trabalho, práticas pedagógicas e crenças implícitas, sua identidade profissional e a missão no exercício da docência.

O modelo de formação de professores que contempla a reflexão a partir de situações práticas reais do professor como possibilidade formativa foi defendido por Schon a partir dos anos 80. Ele propõe um programa de formação de professores baseado nas competências subjacentes a prática dos profissionais, ou seja, fundado na epistemologia da prática. A realidade educacional é apresentada como um contexto complexo e imprevisível, cujas soluções advêm da problematização e da reflexão, exigindo do profissional não só interpretar o problema, como também organizar os objetivos e caminhos a serem usados para atingi-los. A esta ação Schön (2000) denomina de “construção do problema”, em contraste à “resolução instrumental do problema”.

De acordo com Schon (1995) podemos responder a experiências inusitadas, que não estão segundo nossos planejamentos e expectativas por meio de três formas de reflexão, quais sejam, a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Esta última concebido por Alarcão (1996) como sendo de natureza metacognitiva (pensar sobre o pensar).

- a) O termo reflexão na ação é usado para referir-se ao pensar retrospectivamente sobre a ação em curso, ou seja, é o processo de pensar o que se faz enquanto desenvolve a ação. Trata-se do modo de conhecer os fenômenos ou as formas de concebê-los.
- b) Reflexão sobre a ação constitui-se nas atitudes, estratégias e pensamentos após a conclusão da ação, isto é, quando a ação é analisada fora do contexto. Nesta etapa tomamos consciência do conhecimento tácito, (o conhecimento automático, espontâneo e sem deliberação consciente evidenciado pelos

profissionais na execução da ação) e modificamos o pensamento na ação tentando analisá-la.

c) Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é entendida como o processo de questionamento do saber e da experiência, que exige do profissional uma atitude compreensiva de si mesmo e do contexto. Para Alarcão, (1996, p. 17) este processo ajuda a determinar nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. Diz respeito à reflexão sobre a ação, o que aconteceu, o que se constatou, qual o significado conferido ao que aconteceu (SCHÖN, 1995).

Há, na perspectiva de Zeichner (1993), uma reconfiguração na profissão docente e no do papel dos professores, uma vez que não são vistos apenas como consumidores de investigação, mas que devem exercer um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho, como também assumir funções protagonistas nas reformas curriculares e escolares. Todavia, a reflexão não pode ter um viés individualista. As situações problemáticas enfrentadas em sala de aula precisam ser submetidas à análise crítica e à discussão coletiva. É no confronto com outros pontos de vista que o trabalho docente pode ser compreendido e ganhar força para ser transformado.

Em grupos podemos apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros, como consequência acabamos por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com as estruturas das escolas e os sistemas educativos. (ZEICNHER, 1993, p. 23)

O autor recomenda, ainda, que a reflexão do professor não seja desconectada de questões mais amplas sobre a educação. Restringir-se ao que fazem na sala de aula e a seus estudantes, não discutir o contexto do trabalho docente, dificulta o alcance dos objetivos educacionais e mina o potencial da ação reflexiva contribuir para o desenvolvimento dos docentes.

O mesmo Zeichner referenda as três atitudes necessárias para a reflexão, quais sejam, a *mentalidade aberta* que implica na capacidade de escuta a diferentes perspectivas e possibilidade do reconhecimento do erro; a *responsabilidade* que se relaciona a levar em conta cuidadosamente as consequências de uma determinada ação ou ações, consequências estas que podem ser *pessoais*, ou o efeito do seu ensino no autoconceito de seus alunos; *acadêmicas*, ou o impacto do ensino no desenvolvimento intelectual de seus alunos; e *consequências sociais e políticas*, que

resultam no efeito do ensino na vida dos alunos. Por fim, dentre as atitudes referendadas pelo autor, elenca-se o *entusiasmo*, isto é, a predisposição para aprender e inovar.

O movimento da prática reflexiva envolve três níveis de reflexão, segundo Zeichner (1998). O primeiro nível, denominado de *reflexão técnica*, enfatiza a reflexão técnica do que é observado e das ações que o professor faz em sala de aula; o segundo nível implica *análise sobre o planejamento*, relacionado com o desenvolvimento da ação e os conhecimentos que o professor possui sobre os interesses, dificuldades, processos e modos de aprendizagem dos alunos, natureza da disciplina, objetivos da ação, das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes; o terceiro nível, o das *considerações éticas e políticas* que implica na análise contextual das ações do professor e no modo como as questões estruturais impactam o seu trabalho. Este último considerado por Zeichner como indispensável para a construção de uma consciência crítica dos professores sobre o seu ensino e suas condições sociais. Por isso este autor propõe que a prática reflexiva do professor deve levá-lo a considerar “situações de desigualdade e de injustiça dentro da sala de aula” (ZEICNHER, 1998, p.26) e encará-las de modo concreto.

Não obstante, conforme afirmou Zeichner (1993), a literatura pedagógica possui cinco variedades de práticas reflexivas, a saber:

- a) Versão *acadêmica*: diz respeito à reflexão acerca das disciplinas e da tradução do conhecimento disciplinar em matérias com o propósito de possibilitar a compreensão dos estudantes.
- b) Versão de *eficiência social*: condiz com a reflexão de aplicações de estratégias de ensino fundamentadas pela pesquisa em casos concretos.
- c) Versão *evolutiva*: refere-se a um ensino articulado às pautas do desenvolvimento evolutivo dos estudantes e do desenvolvimento profissional e pessoal do professor;
- d) Versão de *reconstrução social*: ressalva a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos e destaca ainda as possibilidades de contribuição para a promoção da igualdade e justiça social, nos espaços de sala de aula e sociedade;
- e) Versão *genérica*: conforme o próprio nome assinala, são reflexões generalizadas, sem especificação dos objetivos ou conteúdo da reflexão.

Decerto que a reflexão sobre a prática profissional, suas condições e contexto de execução podem se configurar como potencial transformador e de êxito no processo de desenvolvimento profissional, mas, por si só, não asseguram o desenvolvimento profissional docente. Faz-se necessário um mergulho sobre as próprias reflexões ultrapassando a sua descrição ou narração. Outrossim, um grande esforço para a tomada de consciência e interpretação dos processos metacognitivos dos professores e as possíveis transformações poderão incidir sobre ela.

Metacognição é o conhecimento que o sujeito possui sobre o seu próprio processo e produto cognitivos, ou a qualquer fato pertinente a eles, isto é, o auto monitoramento ativo de qualquer iniciativa cognitiva. Esta capacidade diz respeito ao conhecimento sobre os objetos cognitivos, emoções e motivações, como também ao acompanhamento dos processos de pensamento. Metacognição consistiria no:

[...] “ conhecimento do indivíduo acerca de seus próprios processos cognitivos ou qualquer coisa relacionada a eles, por exemplo, as propriedades de informação ou dados relevantes à aprendizagem [...] a metacognição refere-se, dentre outras coisas, ao monitoramento ativo e à consequente regulação e orquestração daqueles processos cognitivos ou dados com os quais eles corroboram, usualmente durante a realização de um objetivo concreto (solução de problemas)” (FLAVEL apud Rosa: 2011 p. 51)

Segundo Figueira (2003), Flavel aponta quatro elementos centrais que podem, a partir de relações articuladas, aprimorar a consciência metacognitiva. São eles:

- a) O conhecimento metacognitivo que corresponde ao conhecimento consciente que o sujeito dispõe sobre os conceitos, práticas, habilidades dos processos ou ações desenvolvidas e, também, à maneira como essas interferem no resultado da cognição.
- b) As experiências metacognitivas que se referem aos processos conscientes que ocorrem durante o processo da resolução do problema e permitem ao sujeito o controle e autorregulação sobre suas atividades. Tais experiências dizem respeito às impressões ou sensações conscientes que podem ocorrer durante o planejamento, execução e avaliação do processo cognitivo.
- c) Objetivos cognitivos, nomeados por Flavell de objetivos implícitos ou explícitos, que tem a função de estimular e acionar as estruturas cognitivas.

d) Ações ou estratégias cognitivas, recursos empregados para estimular e avaliar o progresso cognitivo, podem ser as que estão a serviço da avaliação da situação, e as que visam a atingir um objetivo cognitivo.

Considera o autor que esses elementos estão integrados, “pois o conhecimento permite interpretar as experiências e agir sobre elas. As experiências, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento e a modificação desse conhecimento” Flavell (apud RIBEIRO, 2003, p.111). Portanto, há uma linha tênue que separa os limites entre ações e objetivos cognitivos, considerando que a metacognição diz respeito à tomada de consciência e à avaliação da cognição.

Quando estuda metacognição, Brown (1987), lido em Sanz Acedo Lizarraga (2010) apresenta três componentes essenciais ou estratégias metacognitivas, quais sejam: a) a consciência dos próprios processos mentais, conteúdos, crenças e motivações; b) o conhecimento da própria capacidade cognitiva e afetiva e como estes relacionam-se; c) a regulação da mente e da conduta entendida como a faculdade de planejamento das atividades, sua regulação no decorrer do trabalho e sua avaliação, e ainda trata da transformação que o sujeito poderá construir a partir da experiência vivida.

A prática reflexiva através da metacognição incide num processo de investigação capaz de evidenciar a distância entre o discurso e a prática, a intenção e a ação, o ideal e o real. Boggino e Rosenkrans (2004) assim definem a metacognição:

La metacognición refiere al conocimiento o a la consciencia que se tiene de los propios procesos psíquicos que intervienen en el proceso de conocimiento y al control de dichos procesos por medio de la autoevaluación que se puede ejercer sobre los mismos.
(BOGGINO e ROSENKRANS, 2004: P. 161)

Os autores assinalam ainda que a metacognição remete à possibilidade de que o docente supervisione e controle seus próprios processos cognitivos.

Sobre a prática reflexiva, Perrenoud (2002) diz que o professor, ao exercitá-la, é convocado a clarificar as suas próprias intenções e seus mecanismos essenciais nas diversas funções, bem como a aprender com a experiência, levando em conta os erros de estratégias e os limites. Propõe a recuperação da razão prática; a aprendizagem por meio da experiência e a utilização da partilha na (re) construção do saber profissional docente.

Nesse sentido, a prática assume uma função essencial na formação do professor, através de sua análise e reflexão. A formação docente deve ser fundada na apropriação dos conhecimentos teóricos que dão suporte as suas práticas educacionais. Schön (1995, 2000), segundo Duarte (2001), posiciona-se sobre o assunto defendendo a formação baseada na prática cotidiana, na qual a vivência e a reflexão sobre as ações são responsáveis pela concepção pedagógica.

De acordo com Alarcão (2001), esse conhecimento que se origina da reflexão sobre a prática é central na construção da identidade docente e caracteriza o ser humano como criador e não como executor de ideias e práticas alheias. Assim,

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (ALARCÃO, 2001 p. 5)

Logo, a reflexão sobre a prática surge como uma estratégia possível para a construção do saber profissional. Consente uma articulação ente a teoria e a prática e instiga a ressignificação dos saberes científicos relacionados à representação pedagógica.

As práticas pedagógicas relatadas pelos docentes na *Série Práxis e Docência Universitária*, analisadas nesta tese, são concebidas como espaço de possibilidades para que os professores investiguem sobre o próprio ensino. Em concordância com Kincheloe (2006, p. 70-71), os docentes tornam-se “trabalhadores do conhecimento”, perscrutando e dando novas significações para seus conhecimentos e práticas, logo se constituem um campo fértil para o fortalecimento da pedagogia universitária.

3 QUADRO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente seção expõe o percurso metodológico adotado na investigação, evidenciando sua perspectiva epistemológica e metodológica, incluindo os instrumentos construídos para a construção de dados, os sujeitos da pesquisa, e as estratégias de construção e de análise dos dados, visando responder o seu objetivo de compreender o papel da reflexão sobre a própria prática pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes e docentes na visão dos participantes da pesquisa.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia da pesquisa, entendida como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p. 16), assumida neste estudo, em consonância com seu objetivo, foi a qualitativa. Esta abordagem se configurou como a mais coerente, uma vez que possibilita ao pesquisador apreender os significados, as experiências e intencionalidades atribuídas pelos sujeitos pesquisados ao fenômeno da investigação. Isto porque a pesquisa qualitativa

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.21- 22).

Ademais, ela tem como pressuposto a perspectiva epistemológica de base construtivista, a qual concebe que: “O mundo é socialmente construído – o que sabemos acerca do mundo envolve sempre um conhecedor e aquilo há conhecer. O modo como o conhecedor constrói o conhecido constitui o que entendemos por realidade” (KINCHELOE, 2006, p.10). Isso implica que, conforme afirmou Piaget (1970), o conhecimento não provém nem das estruturas internas do sujeito, nem dos objetos que *a priori* se constituem externamente ao sujeito. Logo, o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e o objeto, interação na qual ambos se engendram mutuamente.

Assim, a abordagem construtivista “coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 7). Esta característica foi fundamental no presente estudo

considerando que nosso objeto de pesquisa, além de pouco explorado, possui natureza marcadamente subjetiva, portanto a sua construção pressupõe uma espécie de diálogo entre pesquisador e pesquisados.

Dessa forma, conforme Alves-Mazzoti (1998, p.131) a pesquisa construtivista “requer um olhar atento e criterioso da realidade para as diferentes nuances do objeto a ser pesquisado situando-o no interior do amplo processo das relações como o todo do qual faz parte”. Portanto, o desempenho do investigador é fundamental na perspectiva de suscitar e apreender importantes informações.

Neste estudo, o processo teórico-metodológico da pesquisa não pôde ser tecido segundo os modelos tradicionais em que os parâmetros e limites são definidos a priori, ou seja, numa abordagem de hegemonia positivista. Outrossim, foi tecida no desenvolver da pesquisa, norteada por meio dos pressupostos metodológicos denominado de paradigma construtivista, ou seja, diz respeito a uma avaliação responsiva, na qual as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse apresentam-se como pilar organizacional para as construções de informações (GUBA E LINCOLN 2011). Os processos interativo e de negociação envolveram todos os participantes da pesquisa proporcionando o desenvolvimento dos participantes no decorrer do processo investigativo, em razão de todos afirmarem que ao revisitar a prática pedagógica puderam perceber mais claramente seus pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos, resignificando-os. Além do que, durante o processo de investigação houve uma disposição desta investigadora em mudanças no guia de entrevista e procedimentos metodológicos a partir do movimento da pesquisa

Como afirma Furtado (2001), a metodologia de pesquisa não se resume em uma soma de técnicas e instrumentos para construções de dados. Nesta investida funcionou como oportunidade para rever os caminhos da investigação, bem como operou no desenvolvimento profissional dos envolvidos nesta pesquisa, conforme relatos dos participantes.

3.2 ESTRATÉGIAS DECONSTRUÇÃO DOS DADOS

As estratégias de construção de dados assumidas nesta investigação foram a técnica documental e a entrevista semiestruturada, ao passo que, para o seu tratamento foi utilizada a análise de conteúdo, que serão apresentadas na sequência:

3.2.1 Técnica documental:

Esta técnica, cujos documentos foram artigos reflexivos sobre práticas pedagógicas inovadoras na universidade, publicados na *Série Práxis e Docência Universitária*, foi adotada considerando que esses artigos relatavam práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelos autores, docentes universitários, que passaram por um processo intenso de reflexão até sua redação final e publicação em algum dos volumes dessa *Série*, o que nos ajudaria a responder ao objetivo da pesquisa, bem como a apresentar informações sobre o contexto onde a prática pedagógica foi desenvolvida. Para Ludke e André (1986, p. 39), os documentos constituem também uma fonte “natural” e poderosa de informação da qual podem ser retiradas evidências capazes de fundamentar ações e declarações do pesquisador. Assim, surge num determinado contexto e fornece informações sobre ele.

Esta fonte é significativa, especialmente na presente pesquisa, pois possibilita uma análise da prática pedagógica partindo da perspectiva de quem a produziu, podendo ser consultada sempre que necessário, fornecendo segurança e confiabilidade aos resultados adquiridos. Segundo, Guba e Lincoln (2011), se constitui como benefício para o pesquisador.

A escolha da *Série Práxis*, como documentos deste estudo, foi relevante, pois estes resultaram de um processo seletivo, prévio a esta pesquisa, em que a reflexão foi um dos critérios de inclusão. Nesse sentido, esses artigos se configuraram como fonte importante para se compreender, mediante um processo sistemático de pesquisa, o espaço da experiência no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas inovadoras na universidade. Dentre os quinze artigos de autoria de docentes da UNEB, sete foram assumidos como documentos para análise desta pesquisa: um artigo publicado no volume I; um no volume II; três do volume III e dois no Volume IV. Seus autores se enquadravam nos critérios apresentados no item 3.3 e aceitaram voluntariamente participar da técnica de entrevista.

3.2.2 A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi adotada neste estudo pelo seu potencial de aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes, docentes da UNEB, autores de artigos da *Série Práxis*, intencionando reconstituir acontecimentos

do passado, fazer emergir aspectos não destacados na escrita do artigo, bem como provocar a construção de novos sentidos e descobertas sobre o processo de desenvolvimento da prática. Isto seria possível, na medida em que esta técnica, considerada como fonte significativa de informações na pesquisa qualitativa, se configura como uma forma de interação verbal conduzida de maneira flexível pelo pesquisador (SAVOIE-ZJAC, 2000), e se realiza por meio de interrogações estruturadas em um guia aberto "à especificidade do caso e à realidade do ator" (PAILLÉ, 1991, p. 4).

3.2.2.1 *Elaboração do guia da entrevista*

O guia da entrevista (Apêndice 1) foi construído em sintonia com o objetivo e as questões da pesquisa. O processo de sua elaboração se inspirou na proposição de Paillé (1991) que consiste em seis etapas: elaboração de uma primeira versão, reagrupamento temático, estruturação interna dos temas, aprofundamento dos temas, gerando uma segunda versão, e experimentação e finalização do guia.

O processo de experimentação, da segunda versão do guia foi realizado através de uma entrevista-piloto com a autora de artigo publicado no volume II da *Série Práxis e Docência Universitária*. A escolha deu-se considerando que a docente desenvolve suas atividades num curso de bacharelado, no qual a linguagem pedagógica ainda está à margem do cotidiano universitário. Essa entrevista permitiu verificar as questões de difícil compreensão para os docentes em geral e, especialmente, para os de bacharelado. Atentou-se para aspectos como questões com pouca objetividade; o potencial do caso para mobilizar a reflexão sobre a prática; coerência entre as questões; questões indutoras de respostas; se faziam sentido para os participantes; adequação da duração do tempo da entrevista, entre outros.

Após a sua transcrição e análise, algumas alterações foram feitas, a exemplo da reelaboração do caso, com vistas a apresentar maior objetividade; supressão de perguntas que não auxiliariam na compreensão do objeto de pesquisa, a exemplo de quantidades de docentes que ministram aulas no departamento/curso em que atuava; maior ênfase na questão que tratava da repercussão da prática pedagógica na prática docente, dentre outras.

A entrevista-piloto, além de contribuir para o aperfeiçoamento do guia, forneceu importantes insumos sobre a condução do processo de entrevista inclusive

no manusear dos equipamentos para registro do áudio; reelaborarão de questões visando fomentar os sentimentos dos sujeitos da pesquisa, e se as perguntas faziam sentido para os participantes; adequação e acompanhamento do tempo para o seu cumprimento. Cabe destacar que a entrevistada, por iniciativa própria comentava sobre determinados aspectos contidos no guia o que contribuiu para despertar a atenção da pesquisadora para não verbalizar as questões referentes a esses aspectos. Além disso, como em outros momentos as respostas eram vagas, no processo de análise foi identificada a necessidade de explorar os sentidos que os entrevistados dão para algumas respostas, principalmente, aquelas evasivas. Desse modo, na sequência, o processo da entrevista poderia ficar mais tranquilo.

A versão final do guia está estruturada em duas partes. A primeira consiste na apresentação de um caso, uma situação de ensino-aprendizagem envolvendo aspectos como relação docente-discentes; postura docente frente a resistências discentes e situações de conflito etc., acerca do qual os participantes eram convidados a se posicionar sobre a forma de agir dos atores envolvidos no caso e a formular proposições alternativas.

O caso, de acordo com Alarcão (2003.p. 52) é a expressão:

(...) do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações.

Trata-se de seleção narrativa de uma situação-problema da vida cotidiana que exige decisão, portanto suscita a análise de ideias, a discussão e a compreensão da situação em apreço, possibilitando o exercício de atividades intelectuais como a análise, comparação, avaliação e síntese, bem como a articulação entre teoria e prática (RICHARDSON et al. 1999).

A inserção do caso no guia, envolvendo situações comuns no cotidiano acadêmico, possíveis de acontecer com os próprios participantes, teve como objetivo iniciar o processo de análise partindo de uma situação mais neutra, sem colocar a prática do participante como o foco e estimular a reflexão sobre o seu próprio caso, ou seja a prática relatada.

A segunda parte do guia envolvia questões abertas voltadas para a investigação sobre a prática relatada no artigo, por exemplo: na experiência que você relatou na *Série* como os alunos reagiram à proposta da prática? E como você

lidou? A adoção desta prática implicou alguma mudança em relação a seus pressupostos e suas práticas anteriores? Percebeu obstáculos à implementação desta prática; Quais? Essa entrevista possibilitou novas reflexões sobre a prática? Você poderia dar exemplo de algum aspecto? Enfim, questões que contribuiriam para provocar nos participantes a expressão de situações que evidenciassem se a prática pedagógica se configurou em experiência, portanto se afetou os sujeitos e provocou reflexão.

3.3 COLABORADORES DA PESQUISA

Uma vez que esta investigação visava identificar o espaço da experiência no desenvolvimento da prática pedagógica inovadora relatada na *Série Práxis e Docência Universitária*, a escolha dos sujeitos pesquisados, autores da *Série*, se baseou em critérios como: ser docente da UNEB - Instituição promotora da publicação da *Série Práxis e Docência Universitária*; lecionar em diferentes cursos e departamentos; autores de artigos dos volumes 1 a 4 da *Série* e disposição voluntária de contribuir com a pesquisa.

A escolha de docentes da UNEB buscou contemplar autores dos quatro volumes da *Série Práxis* que ministrassem aula em cursos de graduação de bacharelados e licenciaturas de departamentos da capital e interior do Estado da Bahia. Foi estabelecido o limite de sete participantes dentre aqueles primeiros respondentes ao convite para participação da pesquisa que estivessem dentro destes critérios.

A participação de sujeitos de diversas áreas resulta em dados fornecidos que poderiam ser mais uma experiência formativa a dar subsídios para a elaboração de políticas de formação do docente da universidade. Ademais, o fato de a pesquisadora atuar nesta mesma instituição facilitaria o acesso e a adesão dos participantes.

3.3.1 Características dos sujeitos da pesquisa

Como anunciado anteriormente, fizeram parte desta investigação sete docentes do quadro efetivo da UNEB que atuam nos cursos de licenciatura em pedagogia, letras, engenharia de produção civil, e enfermagem. Seis são do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto à idade, encontram-se na faixa etária de

40 (quarenta) e 60 (sessenta). Com referência ao grau acadêmico, todos os docentes possuem pós-graduação em nível de mestrado e dois estão cursando doutorado.

No tocante ao regime de trabalho, seis possuem o regime de dedicação integral (60 horas) desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão e um, com carga horária de 40 horas. No que tange ao tempo de exercício da docência no nível superior 2 docentes tinham entre 1 e 10 anos; 2 deles tinham entre 11 e 20 anos; 2 docentes tinham entre 20 e 30 anos.

Dentre os participantes, seis participam de grupos de pesquisa e extensão na UNEB e um participa de atividades extensionistas na instituição.

A partir das informações acima foi possível verificar algumas características do perfil de entrevistados que parecem contribuir para o desenvolvimento de práticas inovadoras na universidade:

- a) Todos os professores tem formação em nível de pós graduação *stricto sensu*. Apenas dois estão concluindo o doutorado;
- b) Quase a totalidade dos docentes participam de grupos de pesquisa pertencentes à Universidade;
- c) Apenas um docente não possui o regime de dedicação integral às atividades universitárias.
- d) A maioria atua em cursos de formação docente.

3.4 DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

Na fase inicial do encontro buscamos garantir aos participantes um momento de acolhimento que facilitou a criação de um clima de confiança prévio às entrevistas que foram iniciadas sempre com uma conversa informal sobre questões relacionadas ao cotidiano do professor.

Considerando as recomendações de Ludke e André (1986), no tocante à necessidade de alguns cuidados durante a realização da entrevista, tais como sigilo das informações, respeito pelos valores e opiniões do entrevistado, cumprimento de horário da entrevista, capacidade de escuta e mediação para que os entrevistados possam ficar à vontade a fim de expressarem-se livremente, informamos os docentes sobre os propósitos da pesquisa, buscando sensibilizá-los quanto a importância do estudo e de sua colaboração no processo de investigação, o sigilo das fontes de informação, duração estimada da entrevista e ainda foi solicitada a

permissão para a gravação. Foi disponibilizado tempo para leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (apêndice2) para permissão da realização da pesquisa. O local e o horário de suas realizações foram conforme a disponibilidade e conveniência dos sujeitos entrevistados com a intenção de garantir um clima descontraído e acolhedor.

A disponibilidade para a entrevista provavelmente foi facilitada pela relação de certa proximidade entre a pesquisadora e os participantes, decorrente de convívio em diversas circunstâncias, especialmente da pesquisadora ter assumido a Gerência de Acompanhamento de Currículos da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, e do fato de alguns deles atuarem no mesmo departamento da pesquisadora.

Das sete entrevistas, seis foram realizadas no ambiente de trabalho do professor, na modalidade presencial e uma por videoconferência, no caso de uma docente que atua num *campus* do interior do estado distante da capital sede da UNEB. A utilização deste recurso, bastante usual na UNEB, que possui *campus* espalhados em 28 municípios do estado, transcorreu sem nenhum prejuízo para a entrevista.

Entre a realização de cada entrevista, foi destinado um tempo necessário para a sua transcrição, avaliação da condução, dificuldades enfrentadas - questões pouco entendidas pelo entrevistador - controle do tempo, escolha do local, clareza das questões, de forma a aperfeiçoar o desenvolvimento da entrevista seguinte. Esse processo, associado à realização de uma entrevista-piloto, facilitaram enormemente os trabalhos desenvolvidos nessa etapa.

Assim, de forma geral, a realização de cada entrevista transcorreu com tranquilidade, sem interrupções, falhas nos equipamentos ou resistências por parte dos entrevistados.

Como esperado, foi observado que os docentes que não possuíam formação inicial em licenciatura requeriam mais explicações sobre as questões de cunho pedagógico do que os que possuíam aquela condição, ou mestrado e doutorado em educação. Explicações estas que foram fornecidas sempre que a situação exigia. Cabe destacar que o guia traçado, mesmo elaborado cuidadosamente, não podia dar conta das situações singulares e inesperadas.

Por ser uma entrevista semiestruturada, o desenrolar e a mediação dependiam de cada entrevistado e do clima relacional estabelecido. Ao responder as

questões, alguns demoravam, outros silenciavam, levando-me a ficar atenta sobre a melhor forma de agir, respeitando o silêncio necessário para a construção de sentido diante de questões muitas vezes não pensadas antes. Os temas foram explorados na medida em que emergiam no discurso dos participantes, independentemente da ordem proposta pelo guia de entrevista, evitando assim a mudança de temas pelo entrevistador.

Conduzir da melhor forma possível a entrevista na direção da clarificação do pensamento dos participantes, por exemplo, retomando certos aspectos formulados com vistas a confirmar a adequação de nosso entendimento, permitiu que os participantes explicitassem ou aprofundassem certos aspectos. Assim, eles, em interação com a pesquisadora desenvolveram um certo trabalho de estruturação e de organização de seus pensamentos em relação aos aspectos discutidos durante a entrevista.

Jogar o papel de facilitadora da expressão do pensamento dos respondentes nos colocou no lugar de alguém “capaz de entender, mas sem ser indiferente, que não sugere, nem avalia, nem argumenta” (BERTHIER, 1998, *apud* HASNI, 2001, p. 186). Em outros termos, adotamos a postura de escuta ativa, verbal e não verbal. Desta maneira, contribuímos para criar uma ambiência de confiança que permitiria tornar explícito o universo de sentido do outro, um dos objetivos que foram tocados da entrevista semidirigida (SAVOIE-ZAJC, 2000), o que pode ser demonstrado nos depoimentos:

Voltar a essa pesquisa foi muito bom. Foi visitar um momento muito interessante da minha vida acadêmica. Foi muito bom participar (Relato escrito – P1).

Nessa entrevista eu estou revivendo de como estou conseguindo fazer isso que pode não ser o melhor, mas eu estou conseguindo fazer, eu estou tentando fazer, eu acho isso muito bom, a entrevista me oportuniza isso, relatar e analisar ao mesmo tempo se a minha prática está coerente com meu discurso (Relato escrito – P2).

Amei a entrevista. Acredito que essas entrevistas possibilitem uma autoavaliação. É o momento que você para, avalia. É um momento de formação. Participar desse momento me deu a oportunidade de vivenciar uma experiência formadora. É uma experiência formadora porque tive que parar, organizar minhas ideias, avaliar para narrar. É interessante e faz com que eu pense em fazer novamente a atividade e anotar o que não deu certo (Relato escrito – P3).

Essa entrevista me colocou no lugar de revisitar de reconstruir temporalmente essa narrativa. Relembrar, reviver, construir novos

sentidos, experiências e dizer coisas sobre, que não estavam expressas no artigo. Para mim, estão claros mas você me provoca a pensá-los novamente, a redimensioná-los (Relato escrito – P4).

Olá, continuando aqui no zap para agradecer pela entrevista e reafirmar a importância desse momento que me fez pensar sobre os sentidos, que nem eu mesmo conhecia ou que não havia despertado até então [...] (Relato escrito – P4).

Acho que nossas pesquisas são de grande importância para a universidade, pois discutem a prática e aí a gente está discutindo o contexto. Quanto mais a gente agregar sujeitos para essa discussão é melhor. Até para a gente não “engavetar” coisas que são extremamente importantes (Relato escrito – P5).

Eu gostei muito, fiquei lisonjeada em ter sido escolhida, porque eu sei que são várias pessoas, com mais competência e você me escolheu. Eu gostei e estou gostando de conhecer você nessa fase de traçar coisas novas, de aprender. [...] (Relato escrito – P6).

Eu acho legal esse trabalho que você está desenvolvendo. A sua pesquisa pode fazer com que a gente possa pensar, refletir sobre nossas práticas, abrir novos caminhos, novas perspectivas. (Relato escrito – P7).

Os depoimentos revelam que a entrevista se configurou como espaço de confiança, mais uma oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica relatada, pois os docentes puderam expressar desafios, sentimentos e emoções que foram silenciados no relato escrito, se configurando como uma construção de dados exitosa na perspectiva de evidenciar o espaço da experiência nas práticas pedagógicas analisadas.

3.5 ESTRATÉGIA DE TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados oriundos dos relatos escritos e orais foram submetidos à análise de conteúdo, cujas particularidades serão descritas na sequência.

3. 5.1 Análise dos documentos escritos (artigos publicados na *Série Práxis*)

A análise dos documentos foi delineada de modo a dar visibilidade à prática pedagógica, no que concerne a sua natureza, repercussão no desenvolvimento dos discentes e ressignificação da ação docente a partir de sua realização, a fim de subsidiarem e validarem a análise posterior das entrevistas.

Nesse sentido, foram construídos indicadores que serviram de referência para a análise das práticas pedagógicas dos docentes pesquisados,

fundamentados nos estudos desenvolvidos por Vieira (2009), adaptados conforme dimensões estabelecidas pelo DUFOP para publicação na *Série Práxis e Docência Universitária*, apresentadas a seguir:

<p>TEXTO: AUTORA: PUBLICADO EM: CONTEXTO:</p>		
DIMENSÃO	INDICADORES	
NATUREZA DA PRÁTICA	Motivação da prática	As motivações e razão de mudança para o desenvolvimento da prática pedagógica.
	Objetivos	O propósito e a intencionalidade da prática pedagógica.
	Pressupostos teórico-pedagógicos	Principais concepções expressas que direcionam a prática pedagógica.
	Caracterização dos aspectos centrais da prática	Características presentes na prática pedagógica que coadunam com uma prática pedagógica inovadora. Ex: protagonismo do estudante, relação teoria com a prática, inserção dos estudantes no contexto profissional numa perspectiva praxica; construção de uma atitude colaborativa entre os discentes; troca e partilha das aprendizagens desenvolvidas, dentre outras.
REPERCUSSÃO DA PRÁTICA NOS DISCENTES	Aprendizagens construídas pelos estudantes, sentimentos, emoções a partir do desenvolvimento da prática pedagógica.	Efeitos sobre a formação pessoal e profissional dos estudantes.
REPERCUSSÃO DA PRÁTICA NOS DOCENTES	Aprendizagens construídas pelos docentes, sentimentos, emoções a partir do desenvolvimento da prática pedagógica.	Efeitos sobre a formação pessoal e profissional dos docentes.

<p style="text-align: center;">RES</p> <p style="text-align: center;">SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA</p>	<p style="text-align: center;">Negociação</p>	<p>Alterações no decorrer da prática a partir do reconhecimento de inadequação de determinados pressupostos teóricos, postura dos estudantes.</p> <p>Reconhecimento de limitações e potencialidades da prática.</p> <p>Desafios e dilemas vivenciados pelos docentes e estudantes.</p>
---	---	--

Fonte: Adaptado pela autora a partir das contribuições de Vieira (2009; 2014).

Os indicadores acima propostos foram utilizados de forma flexível como prevê a abordagem qualitativa de pesquisa na qual os seus sujeitos e processos são levados em conta.

3.6 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Os dados oriundos da entrevista semiestruturada foram interpretados fundamentados na Análise de Conteúdo de Bardin (2009, p. 36), definida por esta autora como “[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Podendo ser caracterizada por várias fases: a descrição, a interpretação e a inferência. Esta última é uma etapa intermédia que possibilita a passagem explícita e controlada entre as duas primeiras. Pressupõe um processo que abrange as etapas de pré-análise, exploração de material e o tratamento dos resultados, a inferência, a interpretação que se sucederam conforme relato a seguir:

No primeiro momento, denominado de pré-análise, fizemos os primeiros contatos com o material da pesquisa realizado com o objetivo de familiarização dos conteúdos e escolha dos conceitos que serviram de categorias de análise. Esta etapa foi realizada através de leitura cuidadosa e atenta do material possibilitando uma organização das ideias sobre o material explorado, mediante este procedimento foram despontando os termos que compuseram as unidades de contexto.

Nesta etapa de exploração do material, os dados brutos foram codificados e organizados em unidades de sentido, para descrição das características pertinentes

do conteúdo. Foi um longo e desafiante processo, pois exigiu muitas idas e vindas ao texto para reorganização e reagrupamento dos dados.

A unidade de registro consiste no recorte da menor parte de uma ordem semântica que se apresenta no texto. É, portanto, a parte mais significativa da fala do sujeito no trecho estudado. É a partir da unidade de registro que surgem as unidades de sentido. A função da unidade de contexto é possibilitar compreender a unidade de registro, visto ser um trecho mais abrangente, pois, enquanto a unidade de registro pode abranger algumas palavras, a unidade de contexto refere-se a uma ou mais frases e parágrafos.

O processo de codificação foi iniciado distinguindo as unidades de sentido a fim de construção das proposições e temas. Em seguida a essa codificação, observamos a incidência de cada unidade de registro/sentido. Durante o processo de categorização, observamos as seguintes recomendações de Amado (2000): 1) Exaustividade – com a finalidade de abarcar todos os itens significativos para a discussão; 2) Exclusividade – atenção para que a unidade de registro fosse restrita à única categoria 3) Homogeneidade – cuidado para que um sistema de categorias fizesse referência a um único tipo de análise; 4) Pertinência – relacionar o conteúdo com a problemática e os objetivos da pesquisa; 5) Objetividade – esforço para impedir a presença de subjetividades e ambiguidades; 6) Produtividade – investimento para que o sistema de categorias oferecesse uma análise fértil, possibilitando discursos adequados e coerentes com os dados.

Na etapa exploração do material também foi feita a análise textual, ou seja, uma leitura com profundidade, buscando compreender cada conteúdo a partir de cada frase ou palavra encontradas nos textos selecionados como importantes segundo os objetivos da pesquisa. Do ponto de vista de sua execução, a análise textual demandou repetições até se esgotar a seleção das frases e palavras significativas do *corpus* que constituíram as unidades de contexto.

Na última etapa do processo, denominada por Bardin (2009) de tratamento dos resultados/inferência/interpretação, sucedeu a interpretação dos dados fundamentados no referencial teórico adotado nesta investigação. Foi uma etapa muito exaustiva, exigindo um retorno constante aos referências teóricos abordados para esta pesquisa. Esta inferência, como sublinha Bardin (2009) faculta a passagem da descrição à interpretação, através da elaboração de sentido das características do material recolhido.

As categorias de análise foram selecionadas tendo como referência o problema, objetivo e questões de pesquisa, e ainda o referencial teórico.

O processo de análise permitiu construir um quadro incluindo as categorias, as subcategorias, os aspectos e as nuances que se relacionam ao universo semântico dos entrevistados acerca do desenvolvimento da prática pedagógica inovadora. Certamente nem todos os dados serão utilizados na discussão que será empreendida na seção seguinte a essa do delineamento metodológico.

1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS.
1.1	CONCEITO DE INOVAÇÃO EDUCATIVA
1.1.1	Práticas pedagógicas construídas e articuladas no processo de ensino e aprendizagem.
1.2	CARACTERÍSTICAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS
1.2.1	Envolve a relação teoria e prática
1.2.1.1	<i>A teoria tem que fazer sentido para a prática (articular)</i>
1.2.1.2	<i>Contextualizada</i>
1.2.1.3	<i>Interação com o contexto de atuação</i>
1.2.1.4	<i>Sustentada no trabalho interdisciplinar</i>
1.2.2	Considera os estudantes como sujeitos da prática pedagógica e suas aprendizagens
1.2.2.1	<i>Investe na compreensão das causas das resistências</i>
a)	Considera a formação acadêmica dos estudantes
b)	Relacionada à execução da tarefa
c)	Relacionada à ruptura do paradigma no processo de ensino-aprendizagem
d)	Relacionada a resistência à autoridade docente
1.2.3	Provoca a construção de sentidos sobre a prática inovadora
1.2.3.1	<i>Relacionada à construção de competências profissionais</i>
1.2.4	Lida com flexibilidade
1.2.5	Problematiza
1.3	REPERCUSSÃO DAS PRÁTICAS INOVADORAS NOS DISCENTES
1.3.1	Na disposição de investir e engajar-se na formação acadêmica
1.3.2	No desenvolvimento de competências
1.3.2.1	<i>Competências cognitivas</i>
1.3.2.2	<i>Competências afetivos/relacionais</i>
1.3.3	Abertura para as novas tecnologias de comunicação
1.4	FATORES DIFICULTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA
1.4.1	Fragilidades docentes
1.4.1.1	<i>A falta de competências pedagógicas dos formadores de professores</i>
1.4.1.2	<i>A falta de formação continuada do docente universitário</i>
1.4.1.3	<i>Centrada na sobrecarga de trabalho docente</i>
1.4.2	Limitações da organização curricular
1.4.2.1	<i>Relacionadas ao contexto institucional</i>
1.4.3	Questões estruturais do campus
1.4.4	Fragilidades dos estudantes
1.4.4.1	<i>Relacionadas às competências afetivos/relacionais</i>
1.4.4.2	<i>Relacionadas à formação</i>
2.	REPERCUSSÃO DA PRÁTICA INOVADORA NO DESENVOLVIMENTO

	PROFISSIONAL DOCENTE (FOCO NO DOCENTE COMO A EXPERIÊNCIA MARCOU, CONTRIBUIU, OU NÃO)
2.1	CARACTERÍSTICAS
2.1.1	Abertura para o outro
2.1.2	Compreensão da negatividade da experiência
2.2	REPERCUSSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NOS DOCENTES
2.2.1	Dimensão pessoal (abertura para o outro)
2.2.1.1	<i>Necessidade de formação profissional</i>
2.2.2	Dimensão profissional
2.2.2.1	<i>Necessidade de planejamento</i>
2.2.2.2	<i>Necessidade de articulação entre os pares</i>
2.2.2.3	<i>Modificações na condução da própria prática</i>
2.2.2.4	<i>Possibilidade de investigação sobre o próprio fazer</i>
2.2.2.5	<i>Compreensão de reflexão como necessidade para o desenvolvimento da proposta</i>
2.3	CAMINHOS REFLEXIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
2.3.1	Compreensão de reflexão como necessidade formativa
2.3.2	A Série como locus de reflexividade
2.3.2.1	<i>Desafios para a sistematização escrita da prática</i>
2.3.3	A entrevista como locus de reflexividade
2.4	OBSTÁCULOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
2.5	SENTIMENTOS
2.5.1	Sentimento de desagrado
2.5.2	Sentimento de desagrado mas com compreensão de motivações
2.5.3	Postura docente

Quadro2- Sistema de categorias da análise das entrevistas

4 O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa construídos a partir da análise dos dados empíricos, oriundos dos relatos escritos (artigos) e dos relatos orais (entrevistas), tendo em conta a fundamentação teórica adotada, na perspectiva de responder ao objetivo da pesquisa, qual seja, identificar o espaço da experiência no desenrolar da prática pedagógica inovadora. Está estruturada em três subseções: a primeira denominada *Descortinando as práticas pedagógicas inovadoras na Série Práxis*, sistematiza os dados oriundos da parte documental constituída por artigos dos quatro primeiros volumes da *Série Práxis e Docência Universitária*; a segunda e terceira, denominadas, *Reflexão sobre a prática pedagógica e desenvolvimento profissional: evidências empíricas* e *Aprendizagens docentes em função do desenrolar das práticas pedagógicas inovadoras*, respectivamente, analisam os dados oriundos dos relatos orais e escritos que estão relacionadas às questões norteadoras da pesquisa.

4.1 DESCORTINANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA SÉRIE PRÁXIS

Iniciamos a discussão dos resultados analisando os elementos que se destacam nas práticas relatadas nos artigos selecionados, quais sejam, a motivação dos docentes para sua realização; os pressupostos político-pedagógicos adotados e seus objetivos. Antes de adentrar nessa discussão situamos brevemente cada um dos artigos.

O primeiro artigo apreciado neste estudo, publicado no volume 1 da *Série Práxis*, trata de uma prática interdisciplinar desenvolvida entre os componentes curriculares TCC, Estágio Supervisionado e Didática, em uma turma do quinto semestre de um curso de Pedagogia. Analisa o papel da relação ensino, pesquisa e extensão como elemento essencial das atividades desenvolvidas, considerando a riqueza da unidade teoria/prática de forma a contribuir com a difusão da concepção da articulação possível entre Universidade e Educação Básica, compreendidas como lócus de pesquisa e de construção da práxis.

O segundo artigo, publicado no volume 2 da *Serie Práxis*, contempla uma prática pedagógica no quinto semestre na disciplina Tópicos Especiais de Educação (TEEC) de um curso de Pedagogia, fundamentando-se na obra de Paulo Freire. A prática objetivou aprofundar a compreensão dos licenciandos sobre a complexidade do trabalho pedagógico, a sua natureza e princípios e o desenvolvimento da leitura e da práxis pedagógica. Considera que as perspectivas de formação de professores devem levar em conta estudos e práticas na perspectiva de mobilizar a reflexão crítica sobre o próprio processo de formação, a realidade social, as condições efetivas para a realização do trabalho pedagógico e as políticas públicas.

O terceiro, publicado no volume 3 da *Série Práxis*, expressa uma prática de ensino com pesquisa desenvolvida no segundo semestre do curso de Pedagogia, no componente curricular História da Educação Brasileira. Teve como objetivo o resgate das memórias dos familiares dos estudantes envolvidos integrando-se com os conteúdos a serem desenvolvidos pelo componente curricular. A articulação entre os conteúdos do componente curricular com a dimensão familiar possibilitou que tal vivência aproximasse os estudantes da docência, favorecendo a construção da identidade profissional.

O quarto artigo, publicado volume 3 da *Serie Práxis*, refere-se a uma prática interdisciplinar desenvolvida por três professores simultaneamente nas disciplinas Estabelecimento de Estudos Linguísticos, Significação e Contexto e Prática Pedagógica I no curso de Letras, dirigida a aproximação dos estudantes das práticas de ensino contextualizadas. De acordo com o autor a prática proporcionou aos estudantes possibilidades efetivas para realizar atividades similares na Educação Básica, e aos professores propiciou o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da reflexão acerca da sua formação universitária. O artigo apresenta as dificuldades de conceber a formação do professor sob a ótica de uma prática pedagógica interdisciplinar e sinaliza alternativas de superação dessas dificuldades.

O quinto artigo, publicado no volume 3 da *Serie Práxis*, diz respeito a uma prática desenvolvida na disciplina Saúde do Adulto, segundo semestre no curso de Enfermagem, com vistas a oportunizar discussões sobre temas técnicos da área da saúde e temas relacionados à formação cidadã. As autoras apontam que a ambiência pedagógica, intermediada pelo uso do *blog* e aulas presenciais, podem criar uma ambiência pedagógica que favorece a comunicação e a produção real de significados para o processo de aprendizagem do estudante. Destacaram que

através da liberdade da expressão possibilitada pelo blog favorecia aproximou os estudantes e a professora, assim como a desterritorialização oportunizou o aprendizado sem fronteiras geográficas ou temporais.

O sexto, publicado no volume 4 da *Serie Práxis* trata de prática interdisciplinar desenvolvida no quarto semestre do curso de Engenharia de Produção Civil, que visava a formação de sujeitos sociais autônomos, com capacidade técnica e valores humanísticos. Nessa prática, o Desenho Técnico foi empregado como suporte para a compreensão dos conteúdos de componentes curriculares ministrados entre o quarto e o nono semestre do curso, por auxiliar os discentes na compreensão da representação gráfica e no desenvolvimento da percepção espacial. A prática realizada destacou que, quando os estudantes compreendem a relação entre os conteúdos da matéria e a prática profissional, quando vivenciam atividades favorecem a construção do conhecimento, as aulas se tornaram estimulantes e oportunizam a aprendizagens significativas.

Finalmente, o sétimo artigo, publicado no volume 4 da *Serie Práxis*, corresponde a uma prática desenvolvida no quinto semestre do curso de Pedagogia, que assumiu a Sequência Didática (SD) como metodologia de ensino e também como instrumento avaliativo no contexto da formação inicial de professores da educação básica. Teve como objetivo à produção de textos acadêmicos poucos presentes com no ensino superior. Os estudantes tiveram possibilidade de rever e refazer suas construções reconsiderando conceitos sobre língua, linguagem, gramática, texto, literatura, aprendizagem e ensino, a partir de intervenções da professora e dos colegas. O processo avaliativo fundamentado na punição e ênfase do erro, foi desconstruído mediante exercícios de construção dialógica de textos avaliativos e prevendo o alcance de objetivos de aprendizagem.

4.1.1 Motivações docentes para a realização das práticas pedagógicas

Nos relatos das práticas, diversas motivações podem ser percebidas, a saber: contribuir para formar profissionais críticos e autônomos; confrontar a lógica de ensino tradicional, contemplar as necessidades dos estudantes; desejo de inovar a docência. Essas motivações se relacionam àquelas apontadas por Libedinsky, (2010) que são as demandas institucionais, sensibilidade do docente para as necessidades formativas dos estudantes, interesse em prepará-los para atuação profissional e reconhecimento profissional.

A motivação de confrontar a lógica de ensino tradicional, que prevalece na universidade, especialmente, no que concerne à fragmentação dos conhecimentos, à carga excessiva de conteúdos conceituais desarticulados entre si e da prática profissional objeto da formação, emerge nos relatos de todos os participantes, como ilustram os depoimentos:

[...] fomos desafiados pelas constantes ponderações dos alunos, que verbalizaram não compreenderem como os componentes curriculares se relacionam de modo a favorecer uma formação docente capaz de desenvolver competências e habilidades de ensino na área de língua portuguesa. [...] alegavam ter ele um caráter de bacharelado e não de licenciatura, uma vez que apresenta como eixo estruturante a pesquisa acadêmica desvinculada da prática de ensino (Relato escrito - P4).

Será que o ensino oferecido nos cursos de graduação tem favorecido a formação de profissionais capazes de atuar de modo responsável e competente para atender as atuais exigências da sociedade? Quais saberes são necessários para o desempenho do ofício de professor na contemporaneidade? Tais indagações nos impulsionam analisar e discutir sobre as práticas de ensino utilizadas no curso de licenciatura. (Relato oral – P3)

Os cursos de licenciatura, de forma geral, a despeito das orientações legais, ainda tem se configurado como espaço em que os currículos têm sido concebidos e organizados predominantemente disciplinar, descontextualizado, apresentado de forma fragmentada e hierárquica, ou seja, os componentes curriculares organizados em disciplinas, ensinadas separadamente e com maior tempo atribuído aos conteúdos conceituais, pois são considerados de maior importância em detrimento de outros, na maioria das vezes, organizados numa sequência linear e rígida.

Em contrapartida, nas práticas pedagógicas inovadoras os conteúdos não são apresentados sem relação com o cotidiano dos estudantes; predomina a ideia de que o conhecimento não está pronto e acabado e, o processo educativo que provoca desenvolvimento é aquele que coloca o sujeito em interação com o ambiente de forma problematizadora promovendo, além da aprendizagem significativa e construtiva, o desenvolvimento de competências cognitivas complexas.

Um dos aspectos importante das práticas pedagógicas inovadoras é ter como foco a formação de profissionais autônomos, críticos e criativos. Contribuir para formar esses profissionais. Outra motivação para a realização das práticas foi enfatizada pelo conjunto dos participantes. Nesse sentido um docente aponta:

[...] Acreditamos, também, que uma formação que permita ao futuro profissional atuar de maneira competente e dinâmica dentro da complexidade da prática precisa possibilitar ao estudante compreender que os conhecimentos trabalhados dentro do curso têm uma ligação entre si e com a sua atuação como futuro engenheiro, mediante práticas educativas integradoras. (Relato escrito – P6).

[...] estamos procurando construir um ensino como processo de formação de sujeitos sociais autônomos com capacitação técnica e profissional, imbuídos de valores humanísticos norteados pela ética (Relato escrito - P6).

A autonomia não é uma competência inata e sim uma construção cultural, que necessita da relação dialógica do sujeito com os outros e destes com o conhecimento. Significa autoria na forma de lidar com regras e pode ser compreendida como capacidade de autogovernar-se. Concebida como princípio educativo, é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade do indivíduo criar suas próprias representações do mundo, pensar estratégias para resolução de problemas e aprender a compreender-se como sujeito da história.

A educação superior, lugar por excelência de produção social do conhecimento, não pode jamais prescindir da lógica da dimensão fundamental da educação que é a produção de sujeitos autônomos, submetidos às determinações do mundo, mas não conformados a elas, criadores da cultura, gestores de si e não dependentes do outro. Ou seja, ela tem um acordo e uma responsabilidade ética e moral em relação aos sujeitos, sejam estudantes ou professores e pressupõe a existência de uma comunidade de aprendizagem, na qual as pessoas são livres para criar, investigar, formular proposições autorais.

É fundamental para construção de uma sociedade democrática e para criar condições de participação política, que as pessoas tenham vez e voz, digam o que desejam e que modelo de sociedade é melhor (FREIRE, 2011).

A concepção de profissional que orienta as práticas formativas, especialmente no que tange à capacidade de lidar com a complexidade e a incerteza, conforme alguns participantes, encontra-se em sintonia com demandas contemporâneas decorrentes de determinadas transformações na sociedade e no mundo do trabalho, relacionadas ao processo de globalização, aos avanços tecnológicos e à sociedade da informação, como atesta o excerto:

Vivencia-se a era das informações e transformações, com a globalização na qual é preciso conhecer mais e mais. Para isso é

necessário que os nossos licenciandos tenham uma boa formação, na qual aprendam a fazer ligações de fatos a conteúdos e vice-versa, retirando assim o máximo de aprendizado. (Relato escrito - P4).

Apesar do ambiente universitário ainda ser resistente à emergência de práticas pedagógicas que correspondam às demandas sociais relacionadas às novas tecnologias e linguagens, o depoimento aponta certo esforço desses docentes em identificar desafios para a formação de profissionais na universidade decorrentes de determinadas transformações que se desenrolam especialmente na sociedade do conhecimento.

A multiplicidade de saberes e conhecimentos, a heterogeneidade e rápida circulação e imediata absorção de ideias originada pelo contexto contemporâneo de novas tecnologias de informação, provoca “incertezas epistemológicas e ontológicas.” (BARNETT, 2005, p. 149). Com a tecnologia veio junto a complexidade e ambas trouxeram novas formas de exploração de mercados e a maneira das pessoas se relacionarem são mais dinâmicas e sem fronteiras. Conseqüentemente, instituíram a necessidade de profissionais flexíveis, com mais conhecimentos, capazes de lidar com mudanças e respeitar as diferenças. Aqueles que atenderem a essa demanda e melhor se prepararem para ela conseguirão atuar satisfatoriamente. Portanto, requer da universidade experiências formativas que possibilitem aos estudantes aprender para além dos espaços escolares e ampliar o pensamento divergente; além de possibilitar para que possa viver harmonicamente em um processo produtivo cambiante (HARGREAVES, 2003; LAMPERT, 2010). Podemos concluir que no depoimento que segue o docente apresenta uma compreensão desta necessidade: [...] é preciso averiguar se os cursos de licenciatura estão acompanhando os avanços científicos, tecnológicos e diferentes linguagens presentes na sociedade contemporânea (Relato oral – P3).

Reflexões sobre a formação na universidade têm sido cada vez mais frequentes, sobretudo nos cursos de graduação. A universidade tem sido convocada a reconhecer que vivemos em uma sociedade supercomplexa, caracterizada pela evolução da tecnologia, que alterou significativamente os meios de informação e de comunicação, e a necessidade de investir em uma formação profissional que possibilite seus estudantes lidarem de forma autônoma e crítica no contexto de complexidade e incerteza:

A universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas (p.223)

O reconhecimento da importância e inclusão das tecnologias da informação e comunicação enquanto fonte de conhecimento é inevitável, gerando, ao menos, a necessidade de repensar o modelo tradicional de ensino que está sendo oferecido na universidade. Segundo CUNHA (2005) “[...] as formas alternativas de trabalhos significam uma quebra na estrutura tradicional e interferem nas tensões que caracterizam os tempos de transição entre paradigmas” (p.31).

O entendimento e a conexão dos docentes com as necessidades dos estudantes se configuram como outra motivação para a realização das práticas pedagógicas relatadas na perspectiva de quatro participantes:

[...] Uma análise preliminar de relatos de professores que ministram o componente curricular “História da Educação Brasileira” apontou que os graduandos dos cursos de licenciatura em Pedagogia não se interessam pela disciplina por não reconhecerem a sua importância no processo de formação de professor. Na busca pela superação desse problema foi planejada uma prática de ensino com pesquisa a ser desenvolvida no referido componente (Relato escrito/ P3).

[...] A partir da experiência vivenciada pela docente, convivendo com um elevado índice de reprovação e diante do discurso de descontentamento dos alunos devido à sobrecarga de conteúdos teóricos que devam ser concluídos antes do início das atividades práticas, foi se evidenciando a compreensão da necessidade de implementação de uma nova prática baseada no blog educativo nesta disciplina presencial (Relato escrito/ P5)

Analisar necessidades pressupõe produzir objetivos de mudanças e de formação, como também conhecer os interesses dos sujeitos a serem construídos. O termo necessidade assume diversos significados, tais como indicar um desejo, uma vontade, uma aspiração ou uma exigência; ou ainda, como sendo aquilo que é absolutamente necessário; o que é inevitável. Concluímos, então, que as necessidades têm sua existência vinculada aos sentimentos do sujeito, provocadas pelos contextos sociais em que estes estão inseridos, são referentes às suas condições socioeconômicas até suas condições psicológicas. Assim, o atendimento das expectativas e necessidades dos discentes é fundamental para seu engajamento e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento pessoal e

profissional. Na fala destacada, a seguir, P6 manifesta uma compreensão das necessidades dos estudantes como ponto de partida para a formação profissional:

[...] buscamos desenvolver novas alternativas, novos métodos nos quais “o alvo e o referencial organizador fundamental é o aluno e suas necessidades educativas [...]” (Relato escrito - P6).

As reflexões sobre as necessidades formativas “estão associados às pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos professores”. (NUÑEZ; RAMALHO, 2006, p. 2) De Ketele e colaboradores (2007) explicam a ambiguidade do termo necessidade, tendo em conta conter conotações de caráter subjetivo e objetivo. Refere-se à distância do contexto real para o contexto ideal. Nesse sentido, analisar necessidades formativas pode partir de uma perspectiva de reflexão crítica sobre a profissão docente. (KRUG et al., 2013). Isso demanda compreender quais são e a origem dos desejos, os saberes, as percepções mobilizadas e vividas pelos estudantes no contexto de formação. Esse tipo de compreensão encontra ressonâncias naquilo que Lima (2013) denomina de polos de percepção das necessidades de formação:

[...] o da representação da situação atual, expressa em termos de problemas, de disfunções, de exigências, de dificuldades, de defeitos; o da representação da situação esperada, expressa em termos de desejo, de aspiração, de motivação; e o da representação das perspectivas de ação nas quais a necessidade é expressa em termos de ações a serem realizadas. (LIMA, 2013, p. 2)

É possível reconhecer que as necessidades formativas dos estudantes se aproximam do polo da situação esperada, abordado por Lima (2013), pois nesse polo focaliza-se uma representação expressa em termos de desejos, de motivações e de vontades do que seria o ideal para a formação.

O desejo e a disposição de inovar a docência se apresentam como mais uma motivação para realizar as práticas pedagógicas relatadas, por parte de alguns participantes. Vejamos o depoimento:

[...] eu não ousou entrar em uma nova turma de Estágio sem revisar meu objetivo geral, trazendo novas propostas, trazendo um elemento diferenciado naquele semestre, para que naquele semestre tenha até um tom diferente do anterior, para que eu possa também me mobilizar diante de desafios que não enfrentei em semestres anteriores (Relato oral – P1).

[...] a flexibilização é necessária para garantir que eu, inclusive, continue vivo e continue sempre autor de uma espécie de ineditismo

daquilo que eu faço, para não fazer sempre da mesma forma (Relato oral – P4).

[...] Fortalece uma ideia que eu tenho de sempre estar inovando, eu não consigo fazer a mesma disciplina, com a mesma [...] sempre quero encontrar algo que empolgue a turma, para envolvê-la, para se desafiar a fazer (Relato oral– P5).

[...] Daí eu fui vendo a necessidade da docência. Também que eu não gosto de estar ali só para cumprir carga horária, cumprir as coisas, sempre procurei fazer melhor. Até hoje a gente está aprendendo e quer fazer algo diferente. Tem horas que ficamos sem saber o que fazermos, mas pelo menos estamos tentando. (Relato oral– P6)

A despeito dos docentes estarem imersos em um cenário de pouco investimento institucional na docência universitária, que poderia se traduzir numa menor disposição para o investimento em inovação das práticas pedagógicas, eles empreendem um movimento de contracorrente, possivelmente desafiados pelas necessidades dos discentes.

A motivação relaciona-se com o seu envolvimento, satisfação e realização pessoal. (Esteve *et al.*, 1984, cit. por Jesus, 1996). Conforme refere Lévy-Leboyer (1994, 138),

[...] a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos [...] resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico.

Assim sendo, a motivação pode ser entendida como fomentador da qualidade de ensino. Segundo Jesus (2002), um professor com um maior nível de motivação poderá envolver e melhorar a atenção na aprendizagem do estudante; de outro modo, um professor que não consegue ultrapassar as dificuldades profissionais, que não acredite no seu trabalho terá menos êxito no seu processo de ensino-aprendizagem.

Certamente que a motivação docente poderá resultar na implicação de professor e estudantes, aproximando o processo de ensino e aprendizagem de um contexto experiencial.

4.1.2 Pressupostos político-pedagógicos das práticas pedagógicas

No que concerne aos pressupostos político-pedagógicos, entendidos aqui como concepções fundantes e norteadoras da prática docente, os participantes

assumem: a importância da inserção dos estudantes no contexto da prática profissional; a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento das práticas; a adoção de abordagens interdisciplinares e a concepção da docência como uma prática social e política.

A importância da inserção dos estudantes no contexto da prática profissional é um pressuposto político-pedagógico adotado pela totalidade dos participantes. Os depoimentos indicam enfrentamento dos docentes na oposição ao contexto, em que os sujeitos são envolvidos em uma prática enraizada na supremacia do saber teórico sobre a prática que tem marcado a formação de profissionais, desenvolvida na universidade. Os entrevistados P2 e P3 enfatizam em seus relatos a preocupação na formação inicial dos estudantes:

[...] consideramos que a prática docente universitária deve oportunizar a inserção do estudante no campo de trabalho do futuro professor, de modo que seja possível a vivência de processos identitários que contribuam com a construção da docência e a relação entre a pessoa e a profissão (Relato escrito - P2).

[...] consideramos que todo profissional que atua na educação deve conhecer e analisar criticamente a história educação, desse modo ele terá melhores condições de refletir sobre o sentido e a complexidade da educação e da docência e fazer suas escolhas metodológicas na construção de uma prática pedagógica coerente com a sua visão de mundo (Relato escrito - P3).

Pensar a construção da identidade profissional, aproximando os estudantes da realidade da sua futura área de atuação, pode favorecer a interpretação e a sensibilidade do real e da vida, contribuindo para que sejam profissionais capazes de compreender o seu próprio mundo e o lugar do outro. Ademais, estaríamos possibilitando desenvolver a formação profissional “por dentro da profissão”, como defende Nóvoa (1992).

Acreditamos que é fundamental a participação do futuro professor em atividades que lhe possibilitem atitudes e práticas que contribuam com a formulação síntese acerca do seu campo de atuação, sobretudo naquelas atividades que oportunizem a interação entre os sujeitos, pois o trabalho conjunto exige troca de aprendizagens, confronto de ideias e, concomitantemente, implica no processo de formação porque é vivenciando processos dessa natureza que os sujeitos vão construindo e refazendo seu modo de ser e desenvolver a docência (Relato escrito - P2).

O vínculo entre a teoria e prática é o ponto de partida e de chegada do processo formativo que vise promover a formação de sujeitos capazes de entender a

atividade reflexiva conectada à ação social e mostrar que “sem os dados empíricos a reflexão pedagógica torna-se vazia, sem referenciais teóricos, sua atuação torna-se cega” (MÜHL, 2011, p. 12-13).

A prática profissional é um espaço original e de produção de saberes. (TARDIF, 2010). Segundo o autor esta concepção exige que a formação profissional seja redirecionada para a prática, pois poderá estabelecer uma ponte entre formação e profissão. Deste modo, através da aproximação entre esses espaços novas práticas e instrumentos de formação são promovidos.

A inserção dos estudantes no contexto profissional numa perspectiva praxica foi promovida, de forma geral, a partir do acesso a conhecimentos teóricos na sala de aula, como evidenciam os excertos:

O trabalho se desenvolveu a partir de discussões, debates e produção escrita de síntese da obra. Inicialmente, realizamos uma discussão coletiva sobre as ideias do autor e as interações entre autor e leitor nas quais devem se assentar nossas reflexões e aprendizagens. Fazíamos releituras em pequenos grupos de tópicos da obra, discutíamos as categorias e fundamentos do pensamento do autor (Relato escrito - P2).

[...] os alunos matriculados na disciplina, pesquisaram em livros, revistas, artigos impressos e virtuais, sobre os principais conteúdos destes componentes, bem como, a sua relação com uma edificação ou obra de engenharia selecionada pela equipe para a realização do estudo. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e de campo, e a avaliação da aprendizagem [...] (Relato escrito - P6).

Uma vez que se foca no ensino e aprendizagem de Língua Materna, o curso foi construído em cima de estudos de gêneros textuais, sejam os instrucionais aqui explicitados, sejam os ficcionais trabalhados em cada aula teórica desenvolvida, guiando as ações que ali se desenvolviam [...] (Relato escrito - P7).

Os excertos destacados demonstram uma visão dicotômica e hierarquizada entre teoria e prática. Nessa perspectiva, a teoria ocupa lugar de supremacia sobre a prática, de maneira que os saberes advindos do campo prático são situados considerados suplementares, ou ainda de lugar de aplicação da teoria.

Vazquez, afirma que:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para

desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VAZQUEZ, 1977, p. 206)

Desta forma, não há sentido na separação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático conforme a visão de unidade, entre a teoria e prática. Ambas são assumidas, como dois componentes indissociáveis da práxis. A teoria não mais orienta a prática, na perspectiva de torná-la dependentes das ideias, tampouco a prática significa aplicação de uma teoria (CANDAU e LELIS, 1999).

Os cursos de formação profissional, de maneira geral, tem sido alvo de críticas por apresentarem uma visão dicotômica entre a teoria e a prática, que compreendem o acesso ao conhecimento de forma fragmentada. Para Lucarelli “as instituições educativas tendem a tratar todas as disciplinas como teóricas e os momentos dedicados à prática servem apenas para a aplicação daquilo que se trabalhou teoricamente” (LUCARELLI, 2007, p.13). Consequentemente, romper com essa lógica instituída tem se constituído um grande desafio a ser enfrentado pelos docentes pesquisados.

Ensinar numa perspectiva que supere essa dicotomia, implica conceber, conscientemente ou não, que ensinar “não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, (FREIRE, 2011, p. 47). Podemos afirmar que os docentes apresentavam um caminho nessa direção.

A relação entre teoria e prática aparece nos relatos associada a alguma forma de pesquisa, como denotam os excertos:

Nas contradições, vislumbra-se o crescimento, ou seja, vivem-se as apropriações. Daí a emergência da pesquisa como princípio educativo nessa dinâmica de aprender, pois, ao pesquisar as práticas pedagógicas na Escola e vivenciar a mediação com a intervenção docente se estabelece uma teia colaborativa de aprendizagem, superando-se a tendência contemplativa de se relacionar com a escola e cumulativa de se lidar com o conhecimento. Assim, aprender significativamente configura-se como o processo não linear de investigação da realidade para compreendê-la e transformá-la (Relato escrito - P1).

[...] o ensino com a pesquisa vai favorecendo o reconhecimento do contexto social histórico no qual os profissionais da educação irão atuar (Relato escrito - P3).

Tratou-se de valorar a postura crítica do aluno pesquisador, para que ele sinta a necessidade de buscar outras leituras que permitam o

confronto de ideias e a transformação das informações que vislumbrou nos textos em conhecimento a partir do uso de sua capacidade de associar, relacionar, criticar e refutar as diversas leituras que realizou para dar conta de compreender a essência do texto (Relato escrito - P4).

O ensino com pesquisa, embora ainda timidamente, tem sido utilizado como estratégia formativa para favorecer a construção de profissionais autônomos e críticos, visto que pode produzir situações que envolvam os estudantes e provoquem seu desenvolvimento cognitivo. Se fundamenta na aprendizagem ativa do estudante, a qual requer deste envolvimento e disposição para aprender pesquisando. Para Freire (1997), ensino e pesquisa são processos indissociáveis e se atravessam.

Essa modalidade de ensino é apropriada e imprescindível na universidade porque, como assinala Cunha (1996):

Valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento e privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado: estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias, valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, características do sujeito cognoscente; valoriza o pensamento divergente, parte da inquietação e ou provoca incerteza; percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em conformidade com os objetivos acadêmicos [...] (CUNHA, 1996, p: 120-121).

Desse modo, a prática de ensino nos cursos de graduação requer mudanças paradigmáticas e metodológicas na condução do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o relato de P2 assinala uma compreensão para a necessidade de se estabelecer uma aproximação maior com a prática profissional através do ensino com pesquisa:

[...] as perspectivas para formação de professores devem atentar para estudos e práticas que mobilizem a reflexão crítica sobre o próprio processo de formação, a realidade social e as condições efetivas para a realização do trabalho pedagógico, bem como para o debate sobre a valorização da profissão docente, as condições reais de trabalho e as políticas públicas que devem ser implementadas [...] (Relato escrito - P2)

O ensino com pesquisa apresenta uma perspectiva dinâmica de aprendizagem. Requer que o docente e os discentes tenham consciência de que

esta modalidade de trabalho tem caminhos imprevisíveis que exige tempo e envolvimento.

Com efeito, a proposta de ensino com pesquisa pretende incentivar o discente a entender o processo investigativo, ser capaz de usá-lo e conhecer a realidade de forma contextualizada, construir argumentos e interpretações que certamente trarão grandes benefícios na constituição de sua identidade profissional.

Outro pressuposto, defendido por alguns participantes, é o da interdisciplinaridade compreendida, não só como uma abordagem formativa, mas como outra possibilidade que permite a compreensão mais ampla dos fenômenos de cada campo profissional. Vejamos alguns depoimentos a respeito à essa questão:

A educação contemporânea evoca a exigência da integração curricular, que tem por referência a interdisciplinaridade. Trabalhar o ensino e pesquisa desde perspectiva dos aspectos interdisciplinar, nas disciplinas teórico práticas e práticas, proporciona uma prática pedagógica que permite o desequilíbrio / reequilíbrio das estruturas intelectuais para uma aprendizagem autônoma, colaborativa e significativa (Relato escrito - P1).

[...] para ensinar como se lê um texto o professor deve [...] instigar o pensamento interdisciplinar como forma de garantir uma compreensão mais globalizada das ideias, fatos e informações (Relato escrito- P4).

A formação desses engenheiros deve superar as fragmentações do conhecimento disciplinar e do trabalho, tendo os docentes uma grande responsabilidade nesse contexto, devendo promover práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras, pois esses estudantes estão familiarizados com a rapidez e a interatividade que a imersão nas TICs proporciona (Relato escrito – P6).

Os currículos oferecidos nas Universidades ainda apresentam-se de forma disciplinar, sob influência da epistemologia positivista, embora os documentos norteadores, notadamente os da Universidade do Estado da Bahia, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Profissionais do Magistério, (CNE/CP 02/2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (CNE/CES 9/2004) e Administração, entre outros, já indiquem que devam ser asseguradas formas de realização da interdisciplinaridade.

Para Santomé (1998), em um paradigma disciplinar, o professor centra-se em sua matéria, muitas vezes estabelecendo a supremacia de uma determinada disciplina em detrimento de outra. O risco consiste na dificuldade de construção de

profissionais com uma visão global diante das questões que se apresentam a cada dia e exigem soluções integradas.

Segundo Fazenda (2008), o pensar interdisciplinar caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Fomenta o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica (PAVIANI, 2008: p. 41).

A natureza do trabalho interdisciplinar requer a construção de princípios tais como: humildade, espera, respeito, coerência e desapego (FAZENDA, 2011, p. 11). Logo, torna-se explícito que não se ensina um pensamento interdisciplinar somente por via da teoria, necessário se faz o seu exercício para ver e sentir diferentes olhares sob um mesmo fato e assim formar sujeitos com uma visão global do mundo, capazes para “articular religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos (MORIN, 2001, p. 29).

Frente a todas estas reflexões, um ensino que tem como fio condutor práticas pedagógicas interdisciplinares possui a chance de se aproximar de experiências educativas na medida em que, vivenciando as circunstâncias do contexto, refletindo sobre o vivido sejam afetados por ela.

O estímulo à participação ativa dos estudantes na realização das práticas, explicitamente referido como pressuposto político-pedagógico, se expressa na condução da prática da quase totalidade dos relatos. Essa participação foi referida como uma busca dos docentes em diversos momentos e formas. Assim, no momento de definição das próprias práticas pedagógicas, seis deles registraram que compartilharam e suscitaram a discussão e definição coletiva da proposta no primeiro dia de aula como pode ser observado com as falas de P6 e P7:

[...] na primeira aula [...] foi apresentada a ementa e os conteúdos a serem abordados durante o semestre, o programa da disciplina e a proposta de planejamento elaborado para cada um dos quinze encontros semanais. A proposta de se trabalhar esse componente juntamente com outros componentes de semestres mais adiantados da matriz curricular foi discutida e construída em conjunto com os alunos, momento em que firmamos um acordo ou contrato didático (Relato escrito – P6).

A proposta das SD enquanto estratégias avaliativas a serem desenvolvidas ao longo do semestre foram apresentadas na sala de aula logo no primeiro encontro e dialogadas com os estudantes. No entanto, embora fossem instados a expor suas opiniões, os estudantes não fizeram intervenções, nem deram sugestões,

acolhendo o que eu apresentava. Ainda assim, foi-lhes garantido que o diálogo poderia acontecer em outros momentos, ao longo de todo o curso, e que suas intervenções seriam consideradas. No entanto, ao longo das atividades, somente os prazos foram negociados (Relato escrito - P7).

Uma prática pedagógica inovadora, construtivista e emancipatória implica a ressignificação do lugar que os sujeitos assumem na construção do conhecimento. Esse é um lugar em que o protagonismo emerge como elemento construtor dos processos de aprendizagem do estudante. Configura-se como um espaço de aprendizagem experiencial oportunizado pelas relações que se estabelecem no interior da prática educativa. Ao se dar no interior da prática e a partir das múltiplas relações e significados vivenciados entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, novas configurações são desenhadas e possibilitam a construção de saberes que movem o estudante a um ato reflexivo sobre o processo de aprendizagem, fato que é desencadeado pela própria ação da prática. Há o deslocamento de lugares e os estudantes assumem uma posição de sujeitos protagonistas do próprio ato de aprender. Isso implica numa assunção ativa das ações que se desenvolvem pelas práticas, deslocando o estudante para assumir o papel de agente do processo de aprendizagem.

Quando o professor trabalha uma prática pedagógica inovadora o foco não é uma técnica ou o conteúdo da aprendizagem, mas, o processo de aprendizagem e suas conquistas em termos de competências cognitivas complexas, atitudes, valores e saberes. Há um deslocamento profundo do lugar que o estudante tem assumido nas práticas pedagógicas tradicionais. As práticas pedagógicas inovadoras abrem espaço para considerar os repertórios existentes dos estudantes. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios são ressignificados ou apresentam maior estabilidade cognitiva. É o que Ausubel denomina de aprendizagem significativa, ao considerar que o estudante cria condições de ancoragem a partir do conhecimento que dispõe para promover novas aprendizagens, às quais ele é o produtor de sentidos daquilo que aprende.

Foi possível observar, conforme os excertos dos docentes, que as práticas planejadas apontaram um movimento de descentralização desses lugares de aprender e ensinar. O testemunho seguinte atesta bem esse entendimento:

Buscamos, conjuntamente, apresentar a dinâmica de condução da atividade, evidenciando o papel de cada componente no processo (Relato escrito - P4).

A negociação, como um dos suportes do conceito de educação democrática (MENEZES, 2009), é uma exigência essencial à prática pedagógica voltada para a autonomia. Negociação é definida por Vieira (1988, p.94) como uma

construção colaborativa de saberes; diversificação de papéis pedagógicos; redistribuição de direitos e deveres acadêmicos e discursivos; envolvimento do aluno no processo de gestão da informação e da palavra, e na avaliação da aprendizagem.

Assim sendo, implicará num processo de discussão, de colaboração, esforço mútuo dos interlocutores para decisões (BREEN&LITTLEJOHN, *apud* MENEZES, 2009). Caminhar na perspectiva de uma negociação não implica na aceitação de qualquer contraposição, e sim na problematização das mesmas. Logo, a prática exige uma rigorosidade metódica (rigoroso sem ser rígido), uma direção cuidadosa, planejada e orientadora dos professores, a fim de tornar o processo um terreno fértil em prol da autonomia e do exercício da liberdade consciente.

A negociação se associa à perspectiva política de uma prática pedagógica inovadora, considerando que observa as relações entre os envolvidos e as formas como essas relações se alteram Libedinsky, (2010). Nesse contexto não há lugar para relações coercitivas. Os depoimentos dos docentes mostram que eles tiveram disponibilidade para escutar e compreender os movimentos dialéticos e dinâmicos que a prática requer, quando se utilizaram de situações pedagógicas que favoreciam uma postura democrática no ensino, facilitadora do desenvolvimento do sujeito.

O estímulo à participação ativa dos estudantes se verificou ao longo da realização das práticas oportunizando que elas fossem, processualmente, fazendo sentido e provocando a participação consciente e voluntária. Assim, os estudantes foram envolvidos em atividades de compreensão teórica, de investigação de aspectos do contexto profissional e de produção de artefatos práticos e simbólicos no processo formativo, contribuindo para a superação de uma lógica abstrata, tecnicista, descolada do contexto.

Durante o semestre letivo foram planejados momentos específicos para a socialização oral das entrevistas para toda a turma. Durante a socialização, os discentes e a docente realizavam anotações e considerações sobre os fragmentos dos depoimentos e das interpretações preliminares. Em outros momentos foram realizadas as análises das entrevistas pelos discentes com o acompanhamento, ou não, da professora do componente curricular. (Relato escrito - P3)

Na sequência, cada equipe pesquisou os aspectos construtivos, materiais utilizados, impactos ambientais, o projeto etc. desta obra ou

edificação, fez a relação destes com os conteúdos do Desenho, e representou gráfica e espacialmente toda ou parte da edificação. Alguns optaram por outro elemento construtivo utilizado na engenharia e relacionado com o assunto estudado no componente sorteado pela equipe [...] (Relato escrito - P6).

Os depoimentos indicam que os docentes planejaram situações pedagógicas capazes de instigar a participação consciente dos estudantes na prática desenvolvida, revelando modos de apropriação de aprendizagem baseados na mobilização e produção de saberes e no protagonismo estudantil.

Assim, a prática é assumida como um espaço de construção de autonomia reflexiva que possibilita o desenvolvimento da consciência dos estudantes a respeito do saber que produzem. Vejamos um testemunho:

Os graduandos foram motivados a apresentarem a primeira produção textual para a turma. A partir daí, iniciamos os módulos de aprendizagem sobre o gênero, com momentos de intervenção não apenas da docente, mas de todos os estudantes. No primeiro módulo, convidados a participar de uma construção coletiva de produção do gênero textual instrucional, a própria sequência didática, os estudantes foram orientados a expor a sua produção e a apontar ajustes nos textos apresentados. (Relato escrito - P7).

Oportunizar espaços de formação profissional para trazer a compreensão teórica, a investigação de questões e temas do contexto profissional e de produção de artefatos práticos e simbólicos afirma a importância do debate teórico e metodológico sobre a dinâmica do ensino.

Em espaços como esses é que os saberes se constituem como elementos basilares para a produção de sentidos. Um saber que se constrói na compreensão teórica da prática na qual os sujeitos se inserem, num movimento reflexivo que faz emergir sentidos sobre a prática, caracterizando-a como um espaço fértil de produção de conhecimento e locus de geração de debates formativos, sobretudo na docência universitária.

O sentido é entendido como uma manifestação subjetiva engendrada no que é invisível e não observável. É uma forma de sentir diferentes situações mediante atuações dos sujeitos sobre o cotidiano em que vivem. Desta maneira, está no centro do processo de produção do sentido e construção do saber.

Investir na construção de sentidos no processo formativo implica ter em vista que aprender não significa acúmulo de conhecimento, mas a construção pessoal de significado novo. O que na visão de Morin (2001b, p. 24) resulta numa cabeça bem

feita, entendida como “[...] uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril.”

O estímulo à participação ativa dos estudantes ao longo da realização das práticas se verificou ainda, na medida em que a totalidade dos docentes criou as condições para que o desfecho do processo se configurasse como um momento importante de compartilhamento dos resultados e das aprendizagens conquistadas. Promoveu-se, assim, o reconhecimento pelos estudantes do valor do seu próprio trabalho e da importância do engajamento responsável e consciente com o que produz, fundamentais para a identidade do profissional em construção. Seguem-se dois depoimentos:

No final do semestre letivo, para culminância da prática de ensino com pesquisa, houve um momento específico para socialização da análise dos registros escritos das narrativas dos familiares e dos significados atribuídos pelos discentes à prática realizada. Os registros escritos e/ou gravados das narrativas foram apresentados de acordo com a criatividade do discente, uma vez que não foi estabelecido um padrão para a apresentação escrita das narrativas (Relato escrito - P3).

Também merece destaque o encerramento dos trabalhos, momento em que os discentes da turma fizeram exposição dos desenhos e das miniaturas/maquetes dos elementos construtivos, bem como a apresentação verbal dos principais tópicos da pesquisa escrita. Docentes e discentes do curso de Engenharia e dos outros cursos lotados no departamento participaram da nossa mostra e, através de perguntas e comentários, prestigiaram-nos, engrandecendo, ainda mais, o nosso trabalho. (Relato escrito - P6).

A troca e a partilha foram estratégias de ensino empregadas pelos docentes a fim de estimular a participação dos estudantes na prática pedagógica inovadora. Podemos afirmar que, subjacente a essa proposição, há a premissa de que através delas se encontram o entendimento da importância de enriquecer o ensino com novas condições de aprendizagem e do valor do outro no processo de ensino e aprendizagem.

Quando nos referimos ao conceito de troca e partilha, nos remetemos à acepção de Chalier (2014). Para esta autora, o termo troca refere-se à comunicação, ao passo que, partilha remete à participação, implicando um envolvimento. Tem a ver com dividir e analisar em conjunto um objeto, uma ideia, uma prática para benefício de outros.

À medida que os estudantes e professores compartilham seus resultados de aprendizagem ou o modo como a construíram amplia o rol de aprendizagens e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas, tais como, a metacognição, a possibilidade de aprender a trabalhar coletivamente, as vivências emocionais, dentre outras. Ao propor atividades que abarquem o pensar, o sentir e o agir, maiores são as chances de aproximação com uma experiência. No relato escrito P7 informa:

A modalidade oral foi dialógica no sentido em que, após as apresentações, todos eram instados a falar. As intervenções foram bem poucas, provavelmente reflexo dos silenciamentos a que são expostos os estudantes ao longo da educação básica e o pouco estímulo ao diálogo encontrado na graduação. No entanto, os relatos foram bastante ricos de informações sobre o papel da família e da escola no processo de letramento (Relato escrito - P7).

Aqui, o entendimento de compartilhar aprendizagens não se restringe ao de expor e verbalizar o caminho percorrido para a sua construção. Até porque, como afirma Giddens (1984), a dinamicidade da prática pode impedir a sua representação. Mas, aplica-se ao conhecimento que uma pessoa pode ter de sua ação, suas condições de atuação, a compreensão de suas responsabilidades e papéis desenvolvidos.

O estímulo à participação ativa dos estudantes se traduziu na liberdade de expressar dúvidas e resistências acerca da própria prática pedagógica proposta pelo docente. O depoimento atesta que o fizeram levando em conta a construção de um clima favorável para o diálogo na relação entre docente e discentes:

Uma das estudantes chegou a verbalizar o seu descontentamento em refazer a atividade de SD algumas vezes, dizendo preferir que a atividade fosse entregue e pronto, outro estudante, estranhou ter que refazer a primeira atividade avaliativa, dizendo que nenhum outro professor tinha, nos semestres anteriores, apontado qualquer problema na sua escrita. Ou seja, queriam que fosse seguida a lógica que ancora, grosso modo, o processo avaliativo de testar e medir, seguindo a lógica de atividades com fim em si mesmas, bem diferente das propostas de SD (Relato escrito - P7).

Mais uma vez nos reportamos a Freire (1987) com a finalidade de compreendermos a importância do diálogo para o desenvolvimento do processo de humanização das pessoas. Para Freire (1987) o diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora e se configura como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a

ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos, já que como diz o autor: “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78)

Nos depoimentos dos docentes pesquisados observamos quando o estudante se deparou com uma situação nova que se configurou como um conflito cognitivo que mobilizou o indivíduo a buscar solucionar a questão (PIAGET, 1970). Esse conflito do estudante faz com que o docente problematize a situação sem perder de vista o fato de que os desequilíbrios cognitivos são princípios pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem. Isso implica uma atitude empática dos docentes buscando se colocar sob a ótica do outro, percebendo um ponto de vista diferente para a mesma questão. Assim, o diálogo com o respeito a si e ao outro promoverá a desconstrução cristalizada de conhecimentos acerca de determinados conteúdos, tanto cognitivos, quanto atitudinais, mediante a alternativa de contrapor-se a informações dadas como verdadeiras.

A dificuldade de promover a reflexão e problematização de atitudes discentes consideradas como de resistência se expressa também na postura reativa da docente, como ilustra o depoimento:

Os posicionamentos dos alunos sugerem que a prática constituiu-se inicialmente como um problema mas, quando entendida na essência, passou a ganhar sentido formativo e favorecer a sua autonomia, uma vez que eles passaram a sujeitos de aprendizagem, sendo capazes de explicitar através dos gêneros trabalhados seus conhecimentos sobre a origem das palavras (Relato escrito - P4).

[...] a existência da cultura estudantil de investir mais nas atividades que são para nota, e consciente da importância para o desenvolvimento de diversas dimensões da pessoa do estudante da vivência no processo formativo de uma experiência com potencial de estimular o diálogo, a reflexão crítica, a integração pensar/sentir/agir e a autonomia, a docente resolveu transformar o blog em uma das estratégias de avaliação da disciplina (Relato escrito - P5).

[...] Tinha um grupo que comprou a ideia e que levou até o final e outro que não queria. Agora, eu tinha um aluno envolvido com militância estudantil daqui. Ele era muito, muito descortês, muito semelhante ao que estou vivendo nesse semestre. Nunca mais eu tinha vivido isso. A sensação era essa: quem é você para fazer essa proposta? [...] (Relato oral - P1)

O que me desagradou foi um menino [...] A gente não conseguia motivar ele para nada, ele não acreditava no curso, mas deram a ideia de que ele era assim mesmo e pronto. Ele estava no curso de

Letras porque era a sua única opção, ele não queria ser professor, então, tudo para ele era insuportável, era chato, ele não queria [...]. Tudo ele estava na contra mão, e tudo ele fazia para minar o grupo dele, então assim, se ele soubesse, que discutir com o grupo aquilo que era bom ele fazia o contrário, por isso nos deixava às vezes irritados e meio sem saber como lidar com essas coisas, com essa situação. (relato oral – P4)

Há um receio de analisar coletivamente as situações de conflito, a existência de subgrupos fechados que não dialogam entre si, as manifestações de preconceitos na sala de aula, temas que necessitam se tornar conteúdos da matéria e serem abordados de forma reflexiva se desejamos formar profissionais éticos, humanistas, reflexivos, autocríticos. Nesse sentido, além das situações desafiantes do campo profissional, as relações interpessoais e o contexto grupal também precisam ser tomados como conteúdos formativos, articulando de forma natural e cotidiana o pensar, o sentir e o agir, na perspectiva de formarmos profissionais competentes cognitiva, técnica e eticamente.

Caminhar nessa direção pressupõe uma ruptura epistemológica que envolve ressignificar o sentido da teoria, do processo de conhecer, produzir e construir conhecimento e da forma de relacionar teoria, prática e a pessoa. Uma ruptura didático-pedagógico-metodológica colocando no centro do processo formativo a pessoa do estudante, integrando as dimensões do pensar, agir e sentir, possibilitando que a sala de aula seja um espaço de experiência, reflexão e construção de sentidos.

Como vimos, isso implica que os conteúdos teóricos e sua transmissão deixem de ser um fim em si mesmo e entrem no processo formativo na perspectiva de possibilitar a compreensão, a crítica, a criação de soluções para os desafios sociais e da prática profissional e para os desafios do contexto relacional do grupo da sala de aula.

A docência compreendida como uma prática social e política emerge como pressuposto da prática pedagógica de três participantes, como se pode ver nos depoimentos:

Ser professor, portanto, se caracteriza, analogicamente, como ondas que ora avançam, ora recuam em função da forma como cada um vive a profissão e se situa no mundo que a produz e ao mesmo tempo é produzida pelos sujeitos socio-históricos. Um movimento histórico, social, político e identitário que circunscreve os profissionais e a profissão docente. Isso corrobora ainda mais a afirmação sobre as relações entre sociedade e educação e a força

determinante e determinada pelas relações sociais entre os sujeitos (Relato escrito - P2).

[...] é fundamental que o professor reconheça os objetivos e pressupostos que orientam sua prática que muitas vezes estão implícitos (Relato escrito - P3).

A prática pedagógica desenvolvida pelo professor não é neutra, está influenciada e/ou determinada pelo contexto histórico em que se desenvolve. [...] sua opção metodológica é feita de acordo com os seus interesses, suas experiências e sua concepção de ensino, educação e sociedade (Relato escrito - P3).

Pensando, como Freire (1996), que a formação docente deve ser voltada para a reflexão sobre uma prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos [...] (Relato escrito - P7).

Os docentes autores dos depoimentos acima declararam explicitamente que se apoiam nas ideias de Paulo Freire cujos pressupostos estão fundados na crença que o homem é um ser histórico social e “a sua presença no mundo não se reduz a sua adaptação a ele, mas na compreensão que são fazedores da história e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção [...]” (FREIRE, 2011, p. 126)

O dicionário de filosofia de ABBAGNANO (2007), ao definir o conceito de política, destaca que este tem assumido vários significados, indo desde a doutrina do direito e da moral, associada a Aristóteles e implicada com a investigação do que deve ser o bem ao tratado da política como estudo dos comportamentos intersubjetivos, definição associada à sociologia.

O político, aqui, é admitido como espaço de poder, de relações sociais, uma vez que reconhece não haver relações sociais que não sejam políticas. Consequentemente, a relação educativa é uma relação política e de poder.

O reconhecimento da dimensão política da ação educativa repousa no reconhecimento do que Demo (1996) denomina de homem político, aquele que reage em objeção a ser somente objeto.

O homem político é aquele que tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. [...] Ator, não expectador. Criativo, não produto (DEMO, 1996, p.17).

Nessa linha do ideário, a identificação e o reconhecimento da dimensão social e política no ato educativo pressupõe o emprego de práticas pedagógicas como oportunidades para trabalhar a partir de situações em que o estudante possa compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

4.1.3 Objetivos das práticas pedagógicas

Os objetivos das práticas pedagógicas, anunciados nos relatos, podem ser classificados como voltados para o desenvolvimento de competências técnico-profissionais, bem como, de competências políticas.

Os objetivos relacionados ao desenvolvimento de competências técnico-profissionais envolviam habilidades específicas dos campos profissionais e capacidades cognitivas e, secundariamente, atitudes e valores éticos. Os objetivos técnico-profissionais referentes a habilidades específicas de campos profissionais podem ser ilustrados nos excertos:

Elaborar planejamentos de ensino visando reflexões acerca da organização do trabalho docente e as implicações desta nas finalidades da prática pedagógica. Elaborar planejamentos de ensino e de coordenação pedagógica visando o exercício da práxis pedagógica em âmbito escolar e não escolar (Relato escrito - P2).

[...] a) desenvolver o pensamento interdisciplinar dos estudantes, futuros professores de Língua Portuguesa, a partir da articulação entre os componentes curriculares envolvidos; b) desenvolver uma experiência interdisciplinar de leitura e produção textual, considerando a natureza e composição linguística de alguns gêneros textuais; c) relacionar teoria e prática pedagógica na perspectiva interdisciplinar no que concerne à formação de leitores críticos [...] (Relato escrito - P4)

[...] capacitar o estudante para a representação de simbologias e convenções do desenho de construção (arquitetônico, instalações, estruturas e etc.), habilitando-o à expressão e compreensão de projetos de Engenharia (Relato escrito - P6).

[...] promover conhecimentos teóricos e práticos através da leitura, interpretação e desenvolvimento de projetos arquitetônicos no campo da Engenharia de Produção Civil. (Relato escrito - P6).

Os depoimentos dos docentes revelam a preocupação com a construção de competências técnico-profissionais numa perspectiva, sem dissociar conhecimentos teóricos e práticos, portanto sem reduzir a técnica à reprodução de receitas e prescrições práticas, mas, como resultado de um processo dinâmico, individual e coletivo, de aprendizagens teóricas e experienciais, em constante evolução. Esta evolução articula-se ao contexto no qual se efetua e ao reconhecimento que faz do objeto (LEGENDRE, 1998, 39).

Cabe considerar que há uma tênue distinção entre saber-fazer e competência visto que, em ambos os casos, nos reportamos ao “domínio prático de um

determinado tipo de tarefas e de situações” (PERRENOUD, 2002, p. 30). Usualmente o saber-fazer é empregado para nomear capacidades concretas, designando, o termo competência, situações mais amplas e de natureza mais intelectual. O autor refuta tal distinção, na medida em que as competências estão presentes em situações nas quais se faz necessário resolver problemas.

A formação de atitudes e valores, outro objetivo relacionado ao desenvolvimento de competências técnico-profissionais, foi referida por dois participantes. Ao trabalhar valores e atitudes em sua prática pedagógica, eles passam a estimular não só a dimensão cognitiva, como também a dimensão socioafetiva dos estudantes:

[...] pesquisar e analisar as narrativas dos familiares dos discentes sobre a presença da instituição escola na história de vida da família a fim de estabelecer relações entre tais narrativas e a história da educação brasileira e regional [...] promover maior envolvimento dos discentes com o componente curricular. (Relato escrito - P3)

[...] contribuir para a formação de enfermeiros com habilidades técnicas, mas também, éticos, questionadores e autônomos [...] o desafio que se apresentava para a professora era o de fomentar a articulação entre a teoria e a prática, através da reflexão e interação entre alunos e professora [...] (Relato escrito - P5).

Os depoimentos dos docentes evidenciam a intenção de possibilitar o desenvolvimento de atitudes e valores dos estudantes, futuros profissionais da educação, por meio do reconhecimento de sua própria história familiar e origem social, bem como, através da reflexão acerca de situações desafiantes da prática. Revelam uma preocupação em estabelecer uma relação dialógica e horizontal entre estudantes e professores.

Como sugere RIOS, (2008, p. 70)

[...] o professor e aluno são sujeitos conhecedores, e a tarefa do professor é estabelecer o diálogo do aluno com o real, não com ele, professor, especificamente. Porque é por meio da relação professor-aluno que o objeto que é o mundo é apreendido, compreendido e alterado, numa relação que é fundamental – a relação aluno-mundo, propiciada pela relação professor-mundo.

O que está em questão é a constituição de um processo de ensino-aprendizagem caracterizado pela horizontalidade nas relações entre quem ensina e quem aprende; onde há espaço para o aprendiz pensar, sentir, agir, construir saberes a partir da sua experiência. Isso implica, conforme Bleger (2001), que os

[todos os atores estabeleçam uma relação dialética entre seus papéis intensificando a possibilidade de um ensino e uma aprendizagem mútua e recíproca. Trata-se, afirma ainda o autor, “não só de transmitir informações, mas também de conseguir que seus integrantes incorporem e manipulem os instrumentos de indagação (BLEGER, 2001, p. 63, 64). Podemos inferir dos depoimentos que houve o fomento ao estabelecimento de relações mais horizontais resultando no desenvolvimento de atitudes e valores.

Formar cidadãos e profissionais éticos para um mundo em transformação, conforme sinalizado por um docente pesquisado, é um desafio para os docentes na contemporaneidade, especialmente considerando que atitudes éticas não são aprendidas mediante transmissão e prescrição do dever ser, ao contrário. Se desenvolvem num contexto relacional, problematizador e reflexivo diante de situações dilemáticas.

As atitudes se desenvolvem “mediante a sua aprendizagem em um contexto de interação” (TRILLO, 2000, p.222), o que torna imprescindível que a universidade proporcione aos estudantes a possibilidade de experimentar, de forma intencional e reflexiva, situações que sejam capazes de fazer emergir suas convicções, crenças e valores, suas emoções de agrado ou desagradado em relação às situações por eles vivenciadas. Essa não é uma tarefa fácil, visto que exige dos docentes esforços na procura de metodologias que garantam aprendizagens de aspectos cognitivos e afetivos. Convém lembrarmos que, usualmente, a formação desses professores universitários não contempla questões relacionadas aos aspectos afetivos. Talvez, por esse motivo, nas práticas pedagógicas relatadas não apareçam com igual intensidade o desenvolvimento desses aspectos.

No entanto, a visão de profissional subjacente às práticas docentes que parecem sobressair na universidade é aquela do sujeito repleto de conteúdos científicos e técnicos da área específica, bagagem que serve de base para a construção processual do seu saber fazer, no exercício da profissão. Portanto, uma concepção essencialmente cognitivista, relacionada ao acesso à teoria e à técnica. Assim, os valores e atitudes não são percebidos como fundamentais para atuação profissional, ou são percebidos como uma decorrência natural do acesso às prescrições contidas nos códigos de ética da profissão.

Os objetivos das práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de competências políticas são registrados explicitamente por dois participantes:

Refletir sobre o papel da educação no processo de formação sujeito e de sua emancipação. (Relato escrito - P2)

[...] favorecer o reconhecimento de que, tanto a memória individual e coletiva quanto a história social está impregnada de ideologias que modificam, ou não, de acordo com contexto histórico. [...] discutir os significados atribuídos à instituição escola pelos participantes da pesquisa; [...] identificar e analisar as experiências e as concepções de educação que marcam a história de vida dos familiares;

[...] superar a dicotomia entre formação profissional, sujeito e cotidiano; (Relato escrito - P3)

Os depoimentos dos docentes revelam o reconhecimento da competência política como importante dimensão da formação profissional na perspectiva de que os futuros profissionais compreendam o seu papel no desenvolvimento de um determinado projeto de sociedade e de que sejam capazes de construir conhecimento a partir de suas intervenções.

O discurso dicotômico entre competência técnica e competência política ganhou força na educação na década de 80, quando alguns apoiadores pregavam a neutralidade técnica do fazer pedagógico em oposição às ideias do compromisso político próprio a quaisquer atividades pedagógicas (NOSELLA, 2005). A superação desse discurso se constitui uma exigência para a formação de profissionais competentes e comprometidos em responder às demandas sociais, uma vez que, a formação política dos sujeitos, no contexto da experiência do ensino, tem seu "locus ideal" nos currículos. Pois, essencialmente, visam à transformação dos sujeitos, dentro de uma perspectiva crítico-histórica. É, pois, através dessa concepção de currículo que o ensino/formação prepara também sujeitos políticos, porque sujeitos críticos. E, sobretudo, prepara sujeitos históricos.

Na seção *Descortinando as práticas pedagógicas inovadoras*, a intenção foi revelar aspectos fundamentais da prática pedagógica desenvolvida pelos docentes participantes da pesquisa, a motivação dos docentes para sua realização, os pressupostos político-pedagógicos adotados, os objetivos e as características centrais dessas práticas.

A partir da análise dos dados é possível afirmar que as práticas relatadas constituíam inovações, marcadas pela ruptura do estilo didático habitual (LUCARELLI, 2004) e, se sustentaram no protagonismo dos próprios docentes envolvidos nas atividades planejadas que, em lugar de aplicar propostas desenhadas em outros contextos pedagógicos, se reconhecem na condição de

sujeitos protagonistas e produtores de intervenções didáticas. Neste sentido, o conceito de inovação emerge como um elemento transgressor da prática tradicional, possibilitando uma aprendizagem fundada no protagonismo dos docentes e dos discentes.

É, portanto, numa perspectiva de inovação como modo de apropriar-se de outras formas de partilhar e produzir saberes na universidade, que alguns professores refletem sobre suas práticas e veem nelas condições de inovar e, conseqüentemente, possibilitar o envolvimento do estudante numa ação protagonista da sua própria aprendizagem. Dessa forma, a inovação se configurou como prática transgressora na perspectiva de ensino tradicional.

As inovações nas práticas pedagógicas relatadas tiveram como propósito uma maior aproximação do estudante com a sua prática profissional, para possibilitar a construção de competências de natureza técnico-profissionais, de construção de atitudes e valores e competências políticas. São essas as condições e competências necessárias para possibilitar uma aprendizagem experiencial que evidencie a relação do saber com o que os estudantes fazem a partir da aprendizagem deles. Nessa lógica há uma ressignificação das competências desenvolvidas, uma vez que elas constituem elementos fundantes para promoção de uma formação profissional que evidencie a autonomia e o protagonismo do estudante na universidade.

Através dos relatos escritos pudemos reconhecer a complexidade de uma prática pedagógica inovadora, contextualizada e tecida mediante múltiplos caminhos e incertezas.

4.2 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFSSIONAL: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

A partir da caracterização das práticas relatadas, será desenvolvida a discussão dos dados (orais e escritos) na perspectiva de alcançar o objetivo da pesquisa, a saber, compreender o papel da reflexão sobre a própria prática pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes e docentes na visão dos participantes da pesquisa. A discussão aqui referida está estruturada em duas partes cada uma delas relacionada a uma das questões de pesquisa, quais sejam: 1) Quais as principais contribuições da prática pedagógica inovadora? 2) Quais as principais aprendizagens construídas pelos docentes participantes no

processo de realização da prática pedagógica relatadas na Série Práxis e na elaboração desse relato analítico para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Conforme os dados, as práticas pedagógicas inovadoras em apreço contribuíram de diversas formas e sentidos para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes. Essas contribuições, de acordo com os participantes, incluíram o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e técnico-profissionais potencializadas pela forma de condução das práticas pedagógicas baseadas na relação teoria e prática dialética e dialógica. Aspectos que serão objetos de discussão na sequência deste texto.

4.2.1 Desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas, técnico-profissionais

A totalidade dos participantes registra como principal repercussão da prática nos discentes o desenvolvimento de competências de natureza cognitiva, mas também de competências socioafetivas, competências técnico-profissionais.

Para facilitar a compreensão acerca da análise desses dados, cabe resgatar o conceito de competência adotado neste estudo, qual seja, “[...] qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, capacidade, habilidade e aptidão [...]” (PERRENOUD, 2004, p. 153). Em outros termos, “[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, Idem, p. 153). Podem ser entendidas como uma combinação de capacidades, conhecimentos, atitudes e condutas dirigidas à execução concreta de uma tarefa em um contexto definido ou como uma forma de atuar em que as pessoas utilizam o seu potencial para resolver problemas ou fazer algo em uma situação concreta.

No que se refere à conquista de competências cognitivas pelos estudantes, em decorrência da vivência das práticas pedagógicas relatadas, cinco participantes da pesquisa fazem referência ao pensamento compreensivo, conforme ilustram os excertos:

[...] favoreceu também a compreensão de que a narrativa é sempre construída a partir da representação atribuída aos fatos pelo narrador e da realidade percebida por ele [...] (Relato escrito - P3).

[...] Esse processo favoreceu aos discentes a compreensão de que um texto constitui-se em uma estrutura acabada e pronta, como produto de uma competência linguística social e idealizada, em que a ênfase está em seu aspecto formal, como uma unidade formal a ser necessariamente circunscrita. [...] E de fato, o ensino proporcionado permitiu aos estudantes perceberem a implicação efetiva entre texto e sua historicidade [...] (Relato escrito - P4).

[...] A utilização do blog propiciou a ampliação da capacidade de reflexão dos alunos por meio do estímulo ao contraste entre as próprias ideias e a dos outros sujeitos (Relato escrito - P5).

Com efeito, os participantes investem no desenvolvimento do pensamento compreensivo dos estudantes que envolve a interpretação da informação de forma reflexiva e abarca habilidades como identificar elementos de um argumento, comparar semelhanças e diferenças, classificar as características, relacionar as partes com o todo, sequenciar informações segundo diferentes critérios, examinar as razões que dão sustento as ideias (SANZ ACEDO LIZARRAGA, 2010). A autora afirma ainda que as competências compreensivas são ferramentas essenciais do pensamento que contribuem para que os estudantes pensem melhor sobre os conteúdos que aprendem, e facilitam a construção de novos conhecimentos (Lizarraga, 2010 p. 54)

O pensamento interdisciplinar, uma habilidade do pensamento compreensivo que envolve as habilidades supracitadas, aparece nos relatos de três participantes. Nas práticas pedagógicas referidas a interdisciplinaridade foi assumida como princípio norteador, como denotam os excertos:

A aprendizagem promove a aproximação e a articulação das atividades docentes numa ação coordenada e orientada para objetivos bem definidos [...] Alguns são mais resistentes, mas eu sinto pelos depoimentos: “professora, eu pensava dentro das caixinhas, agora não.” Na própria produção deles que vai e volta e eu percebo que já apresentam uma ideia diferente [...] (Relato escrito/P7).

Os próprios meninos, independentemente de os professores estarem fazendo articulação entre as escolas, ou uma articulação interdisciplinar... o próprio grupo começava a intercruciar, começava a buscar elementos da interdisciplinaridade para trabalhar aqueles componentes ainda que os professores do semestre, do terceiro ou quarto não o fizessem [...] (Relato escrito/ P1).

As relações estabelecidas entre as narrativas dos familiares e ao fazer esse trabalho foi uma experiência fantástica, contribuiu de forma interdisciplinar para minha formação. (Relato escrito/P3).

Os depoimentos dos docentes registram ganhos e resistências dos discentes no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Demonstram seus investimentos na perspectiva da superação da limitação apresentada, embora não apresentem uma análise crítica sobre o que estaria concorrendo para que os estudantes resistissem a exercitar o pensamento interdisciplinar.

Cabe considerar que toda trajetória formativa dos estudantes foi marcada por currículos disciplinares, condicionando-os a verem a realidade de forma fragmentada. Logo, é compreensível a resistência dos estudantes, pois revela o medo do não saber, o medo de errar.

Este processo requer o envolvimento dos docentes num trabalho de integração entre as disciplinas, entre si, e com a realidade. Implica empatia, perseverança e investimento na compreensão da incapacidade subjacente à dificuldade dos estudantes de analisarem os fenômenos através de um pensamento sistêmico. O depoimento de P4 registra o enfrentamento da fragmentação do conhecimento através da oportunidade dos estudantes investirem na revisão dos próprios textos.

Neste sentido, uma formação profissional comprometida com essa perspectiva envolve mudanças epistemológicas e paradigmáticas no cotidiano acadêmico. Implica compreender que no processo de ensino-aprendizagem todos são aprendizes e que conhecimento não se constrói de forma linear e disciplinarizada, cabendo ao docente criar situações desafiadoras que suscitem a criatividade, a flexibilidade e a disposição de lidar com a incerteza de forma a romper com práticas pedagógicas isoladas, acríicas, centradas na transmissão. Assim sendo, é preciso construir a interdisciplinaridade como atitude e competência a ser desenvolvida e, não como prescrição ou concepção epistemológica.

Outra competência cognitiva percebida na postura dos discentes a partir da vivência na prática pedagógica, conforme relato de dois participantes, foi o pensamento crítico:

[...] estimulou debates e reflexões críticas sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro; sobre a função da instituição escola e do professor na construção da história de vida dos alunos e sobre a história da educação regional e nacional. [...] (Relato escrito - P3)

As postagens ajudaram a nossa reflexão crítica sobre os assuntos expostos, principalmente pelas perguntas, que fez com que fôssemos estimulados a questionar, a buscar uma resposta, uma alternativa (...) (Relato escrito/ depoimento de um estudante – P5).

O pensamento crítico baseia-se na capacidade de examinar minuciosamente um conteúdo ou argumento, quanto a sua precisão, relevância, complexidade, abrangência e lógica. Mediante esta prática o sujeito traz os elementos cognitivos para alcançar uma conduta aceitável e compreensível sobre uma dada proposição, a fim de, por meio de estratégias, ultrapassar o pensamento superficial e impressões particulares. Ou ainda, é a maneira de pensar sobre conteúdo ou problemas, utilizando habilidades adequadas como compreensão, análise, inferência, tomada de decisão, solução de problemas e avaliação dos próprios processos.

Podemos observar no testemunho abaixo que, na visão do docente, a prática pedagógica pode aproximar os estudantes da compreensão das próprias histórias de vida:

[...] permitiram que alguns discentes desmitificassem a ideia de que o fracasso escolar presente em muitas histórias de seus familiares foi uma escolha pessoal, apontando-lhes outra realidade, foi resultado das políticas educacionais, sociais e econômicas implantadas no decorrer na história dos pais. A pesquisa permitiu aos discentes reconhecerem que a exclusão e a evasão escolar que se faz presente na história de vida da maioria dos familiares entrevistados, não se deu por falta de interesse e gosto pelos estudos, ao contrário, as narrativas apresentam histórias de luta pelo acesso à educação escolar, até então desconhecidas por eles (Relato escrito - P3)

Assim, parece que a reflexão e o pensamento crítico exercitados através da aproximação com situações reais da cultura escolar são potencializadores de uma formação profissional e cidadã, (MOLINA NETO, 1997, 1999). Dewey argumenta que a educação não deveria ficar restrita à aquisição de competências relacionadas às disciplinas acadêmicas, mas como parte da própria vida: “A educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer” (DEWEY, 1959, p. 29).

Metodologias que tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico tem maiores chances de conquistar o estudante para participar de forma consciente e motivada de seu processo de aprendizagem e fomentar a construção de sua autonomia, como apontam os relatos de dois participantes:

[...] Procurei saber mais sobre a avaliação na escola, para meu trabalho ficar bem fundamentado. (Relato escrito/depoimento de um estudante - P2).

[...] Pesquisei informações para acrescentar no meu trabalho. (Relato escrito/depoimento de um estudante - P2).

A experiência comprovou que quando o discente é apoiado e orientado a atuar como agente ativo no processo, a trabalhar de forma autônoma e a executar tarefas que fazem sentido, na medida em que estão sintonizadas com os desafios concretos do campo profissional para o qual está sendo formado, ele desenvolve capacidades e adquire aptidões básicas e específicas indispensáveis à sua atuação profissional, tornando-se consciente, responsável e competente (Relato escrito - P6).

Os depoimentos apontam que as metodologias capazes de provocar os estudantes universitários no sentido de se implicarem com o seu processo formativo e exercitarem competências cognitivas complexas como o pensamento crítico e o pensamento criativo são aquelas relacionadas ao contexto profissional para o qual estão sendo formados, especialmente quando essas provocam o sujeito a pensar e formular decisões ao invés de repetir receitas prontas. O que vai ao encontro da afirmação de Pozo e Mateos (2006), para quem, se quisermos que estudantes assumam o controle de seu próprio conhecimento, deveremos torná-los cada vez mais autônomos em tomar deliberações sobre a sua aprendizagem em lugar de empregar soluções prescritas por seus docentes. Entretanto, recomendam ainda os autores, a necessidade de estruturação gradativa desse processo de autonomia partindo de situações práticas: a) com o total controle por parte dos docentes; b) compartilhadas e supervisionadas pelos docentes c) práticas nas quais o docente pouco assume a tarefa de guiar e acompanhar o processo de aprendizagem; d) práticas em que os estudantes assumem totalmente o seu processo de aprendizagem.

O ensino universitário que tem como objetivo a formação do pensamento crítico nos estudantes deverá fomentar metodologias que vão além do saber fazer, envolvendo também o saber pensar, possuir sentimento de autoconfiança para arriscar e seguir sua intuição. Nesse sentido pressupõe novas concepções e posturas do papel docente e discente. Este deixa de ser concebido como um sujeito essencialmente receptor dos conteúdos ensinados como verdades prontas e inquestionáveis e passa a ser percebido como sujeito ativo que pensa, sente e age de forma investigativa interpretando, construindo argumentações, questionando suas aplicações e consequências. O professor deixa de ter um papel prescritivo e passa a mediar as relações e discussões propondo desafios no processo ensino-aprendizagem.

4.2.2 Desenvolvimento competências socioafetivas

No que concerne ao desenvolvimento de competências socioafetivas dos estudantes, provocadas pela vivência nas práticas pedagógicas inovadoras relatadas, três aspectos são registrados pelos participantes: autoestima e confiança pessoal; espírito colaborativo entre os colegas; e, afetividade na relação professor-estudante.

Antes de analisar cada um desses aspectos, cabe destacar que a competência socioafetiva pode ser definida como a capacidade para a aprendizagem de emoções, empregando o conhecimento emocional em si próprio e na relação com os outros, priorizando o bem-estar pessoal e a harmonia nas relações interpessoais, e melhor desempenho cognitivo (MAYER, CARUSO, & SALOVEY, 1999).

A autoestima e a confiança pessoal foram referidas por cinco participantes como ilustrado nos excertos:

A autoestima melhora muito depois que o evento termina, parece que eles estão (re)energizados. Esse foi o comportamento apresentado por eles. Parece que eles ficam com mais vontade de fazer outras coisas. [...] (Relato oral - P2).

[...] Interessante que eles acharam isso superbacana, acharam que foram valorizados, por conta desses vários tipos de atividades [...] primeiro que o seminário não foi só em sala de aula, nós fizemos um convite aberto à comunidade (Relato oral -P7).

[...] Em outras palavras, os alunos estavam realizados, pois se viram como autores de sua própria trajetória formativa [...] (Relato oral-P4).

A autoestima, referida nesses relatos orais, efetivamente se configura como uma dimensão da competência socioafetiva, pois, como afirma Bisquerra (2002), esta envolve, entre outros aspectos, a consciência emocional de si e a autoestima elevada. É concebida como sendo o juízo avaliativo e valorativo da pessoa acerca de si mesmo, construído no decorrer do desenvolvimento humano. Exprime a segurança na habilidade de pensar e encarar desafios num processo de construção pessoal. Em contrapartida, pessoas com baixa autoestima são caracterizadas por um sentimento de inadequação pessoal, e uma incapacidade de sentir-se hábeis diante de mudanças (KORMAN, 1967; SOLER, 2002).

Soler (2002) enfatiza a autoestima como uma importante necessidade humana, indispensável para um desenvolvimento normal e saudável. Resulta da

autoeficiência, que é a confiança no funcionamento da mente, na própria habilidade de pensar e de compreender os fatos da realidade e interesses; e o autorrespeito, que quer dizer a certeza dos próprios valores, suas produções e se sentir seguro ao declarar o seu pensamento e sentimentos.

O depoimento abaixo demonstra a disposição dos estudantes em engajar-se na sua formação profissional quando tocados afetivamente:

Os depoimentos dos discentes foram ricos em significados e marcados pela emoção e alegria em (re)contar histórias de vida repletas de lutas pela educação, determinação para vencer desafios em busca de conhecimentos e formação pessoal e profissional. (Relato escrito - P3)

Assim sendo, criar um ambiente favorável para promoção da autoestima é indispensável para a aprendizagem, visto que, oferece suporte ao desenvolvimento sociocognitivo e profissional e tem impactos positivos na aprendizagem do estudante. Pessoas com imagem positivas de si mesmo tendem a ser mais criativas e apresentam maiores possibilidades em protagonizar papéis em grupos sociais (SOLER, 2002).

A elevação da autoestima é referida por dois participantes,

Três estudantes dessa turma estão fazendo mestrado agora. Eles fizeram pós-graduação, fizeram outros cursos, eu, não sei se tem a ver, mas a gente observa que isso não é comum, é uma ou outra turma que há esses destaques e isso ocorreu a partir dos trabalhos, inclusive, uma das estudantes concluiu o mestrado agora, e com o mesmo tema que ela apresentou nesse seminário [...] (Relato oral - P2).

Inicialmente eles acharam que não estavam preparados para a escrita e nem para conversar com os docentes que ministram componentes nos semestres mais avançados. Porém, no decorrer das atividades foram descobrindo que são capazes de produzir muito mais e, no semestre seguinte, alguns já estavam envolvidos em projetos de monitorias (ensino e extensão), iniciação científica, diretório acadêmico e empresa júnior. (Relato oral - P6)

Conforme depoimentos, a prática pedagógica desenvolvida provocou nos estudantes disposição e coragem para investirem e engajarem-se na formação acadêmica, inclusive para além da graduação evidenciando que o desenvolvimento integral do sujeito pressupõe a integração entre as dimensões afetiva e cognitiva. Conforme estudos de Vygotsky (1994), Wallon (1979) as conquistas realizadas em cada dessas dimensões repercutem sobre a outra e vice-versa. O pensamento possui gênese na motivação, abarcando necessidades, vontade, impulsos, afeto e

emoção. Para estes autores, à medida que uma tarefa é importante para o sujeito e está associada à sua personalidade, existe maior chance de experiências emocionais significativas (OLIVEIRA, 1992).

Desta forma, há uma relação intrínseca entre a autoestima e a aprendizagem que se alimentam reciprocamente. Quando os sujeitos estão mobilizados por um interesse ou uma necessidade são mais suscetíveis à aprendizagem. Para Solé (1997) essas capacidades, que podem ser impulsionadas na própria situação de ensino e aprendizagem, fomentam outras como as relações interpessoais e cognitivas. Esta autora defende ainda a importância dos estudantes perceberem a intencionalidade da tarefa a fim de se apropriarem e se envolverem ativamente.

É preciso destacar que quando os estudantes produzem significados acerca dos conteúdos das situações problemas estudadas e das atividades trabalhadas não só constroem representações sobre esses elementos, sobre situações didáticas, como também sobre si próprios. Perceber-se sujeito no processo de ensino-aprendizagem implica na compreensão de interlocutores capazes para solução dos desafios postos. Isso quer dizer que a experiência poderá proporcionar a construção de autoestima positiva, elemento que concorre para a disposição de enfrentar os novos desafios.

Embora nos relatos escritos os participantes não se refiram ao desenvolvimento da autoestima e autoconfiança dos estudantes como uma das repercussões da vivência da prática pedagógica realizada, este aspecto, emerge em alguns relatos orais, provavelmente em decorrência de serem instados a pensar a partir de questões do tipo: percebeu alguma mudança nos estudantes em decorrência da participação na experiência? Quais? O que sugere que a abordagem desses aspectos nem sempre resulta de intenções claramente reconhecidas pelos docentes e, ainda, coloca em evidência que as práticas pedagógicas inovadoras têm o potencial de tocar a pessoa dos estudantes e contribuir para seu crescimento pessoal no sentido mais geral, e não apenas cognitivo.

O espírito colaborativo entre os colegas se configura como outro aspecto relacionado à competência socioafetiva dos estudantes, trazido nos relatos orais de quatro docentes:

[...] realizamos uma discussão coletiva sobre as ideias do autor e as interações entre autor e leitor nas quais devem se assentar nossas reflexões e aprendizagens. Fazíamos releituras em pequenos grupos

de tópicos da obra, discutíamos as categorias e fundamentos do pensamento do autor [...] (Relato escrito - P2).

[...] As produções eram apresentadas em sala, analisadas pelos professores e pelos colegas, que iam percebendo diante das discussões que havia a necessidade de incluir informações a respeito da origem das palavras e ao mesmo tempo de adequar à produção ao que caracterizava o gênero textual requerido para cada grupo. [...] e buscavam referendar a partir de suas experiências pessoais e profissionais a escrita de cada gênero textual. [...] Nesse momento, as equipes puderam relatar as dificuldades no processo de produção textual, externando cada situação que os deixava aflitos, mas que os provocava a refletir sobre a própria criação textual (Relato escrito - P4).

[...] um ponto que favoreceu a experiência foi o trabalho em equipe, pois os membros se juntaram para executar as tarefas e encontrar saídas para as dificuldades. Procuramos trabalhar as diferenças de opiniões, assim como as habilidades de cada um, sem permitir que houvesse os que “se destacam mais e os que trabalham menos”. Todos participaram de forma ativa, assumindo em maior proporção a atividade que mais se identificavam (Relato escrito- P6).

Como as etapas de trabalho devem funcionar de maneira dinâmica para que sejam motivadoras da produção textual, os graduandos em seus grupos apresentavam para a turma as produções feitas em cada uma das etapas da construção de sua SD e, para cada uma delas, orientações e intervenções eram expostas oralmente para a turma, a qual era incitada a também colaborar, pois a construção de cada grupo seria disponibilizada para uso de todos os estudantes das duas turmas, conforme já dito anteriormente, através do blog criado exclusivamente para esse intento (Relato escrito - P7).

A disposição e o prazer de trabalhar de forma colaborativa é uma conquista importante para o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos na medida em que envolve a formação de valores como o respeito ao outro e solidariedade, a escuta empática e a transparência nos processos de comunicação.

Do ponto de vista de Gutiérrez (2004) e Maturana (1992), o trabalho em contextos colaborativos pressupõe relações não hierarquizadas, participativas e de confiança entre os sujeitos. Por isso, estimulam ações conjuntas entre os estudantes, estruturadas em justificativas e negociadas coletivamente. Esses espaços colaborativos de negociação dos conflitos, de reflexão e de tomada de consciência sobre os próprios processos de aprendizagem se configuram potencializadores da construção de valores e atitudes, visto que estão estruturados processos de maturação e socialização dos indivíduos produzindo, portanto, uma implicação pessoal e compromisso na orientação que a atitude aponta (ZABALZA, 2000).

O investimento em tais valores no processo de ensino-aprendizagem na universidade é fundamental porque confronta com os valores vigentes na sociedade contemporânea como, individualismo, competitividade e prevalência dos interesses materiais e financeiros na atuação dos profissionais, sob a égide da ideologia neoliberal. Assim, a formação de profissionais deve contemplar não só conhecimentos e habilidades técnicas, mas também a construção de valores e atitudes reflexivas, humanista, éticas no sentido de formar cidadãos e profissionais pensantes transformadores de realidades.

A relação de confiança e proximidade entre o professor e os estudantes foi mencionada por apenas um dos participantes:

A relação entre aluno-aluno melhorou muito, pois aumentou a comunicação. Entre aluno-professora foi muito boa, pois ela proporcionou um grande espaço para que nos sentíssemos à vontade para perguntar, esclarecer nossas dúvidas (Relato escrito /estudante- P5).

Esse processo contínuo, colaborativo, dialogado, construído nos comentários do blog, possibilitou a construção de relacionamentos sociais e o fortalecimento da sensação de pertencimento ao grupo, o que influenciou na maior participação dos alunos nas discussões presenciais ao fim do semestre e uma maior aproximação entre professora e alunos (Relato escrito - P5).

A relação de confiança entre os autores do processo de ensino-aprendizagem é imprescindível, tanto para a elevação da autoestima quanto para o desenvolvimento do espírito colaborativo dos estudantes. O investimento na qualidade afetiva dessa relação se faz necessário para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é por meio dela que valores interpessoais são formados e o resultado impacta na identidade profissional dos formandos (GONZALEZ REY, 1995).

Vygotsky (1994) afirma que a constituição do sujeito acontece através das relações estabelecidas com outras pessoas. Explica que as referências sociais são fundantes para os comportamentos, raciocínios e significados que atribuímos às pessoas e às coisas. Através da participação em atividades coletivas há a possibilidade de crescimento das pessoas em todas as suas dimensões.

Pesquisadores sobre a relação docente-discentes no contexto universitário mostram que quando essa relação é de qualidade provoca satisfação com a experiência universitária, adaptação acadêmica, disposição e envolvimento dos

estudantes em sala e incorporação de valores importantes para o desempenho ético da profissão, (DIAS, OLIVEIRA, WILES, E FIORIN, 2014; CAVACA *et al.* 2010), tal como evidenciado nas práticas objeto deste estudo. Em contrapartida, quando esta relação é de desconfiança, distanciamento excessivo, desconsideração do docente em relação à pessoa do estudante os impactos negativos se manifestam através de dificuldades na aprendizagem e na evasão (ZANI & NOGUEIRA, 2006).

Tais considerações apontam a necessidade dos docentes universitários contemplarem, de forma explícita e intencional, nos planejamentos de ensino, aspectos relacionados à relação docente-discentes. Colocar essa interação como condição favorável ao processo educativo emancipador significa investir na aprendizagem construtiva do estudante e colocá-lo como sujeito implicado em seu processo de aprendizagem (WALLON, 1979).

A despeito dos estudos que apontam a importância do investimento do ensino no desenvolvimento de competências socioafetivas na formação dos futuros profissionais na universidade, prevalece, mesmo entre os docentes que se preocupam em inovar a sua prática pedagógica, a perspectiva de ensino centrado no conteúdo científico e técnico (TRILLO, 2000).

As competências socioafetivas precisam ser trabalhadas no contexto da formação profissional, visto que a afetividade e cognição coexistem e atuam de forma integrada. O que é conquistado em uma dimensão afeta a outra. Logo, oferecem suporte ao desenvolvimento sociocognitivo e profissional com impactos positivos na aprendizagem do estudante e na construção da identidade profissional reflexiva, ética, humanista, comprometida socialmente.

4.2.3 Desenvolvimento de competências técnico-profissionais

As conquistas dos estudantes, relacionadas à aquisição de competências profissionais tanto no sentido do domínio de conhecimentos e técnicas quanto de atitudes e valores importantes para o exercício profissional, são referidas pelo conjunto dos participantes.

As competências técnicas desenvolvidas pelos estudantes foram referidas pela totalidade dos participantes, como ilustram os depoimentos:

A articulação entre Estágio Supervisionado I e pesquisa implica no aprendizado de postura científica ao incrementar estratégias e situações que proporcionem ao estagiário o reconhecimento de

assuntos de interesses que eles podem aprofundar no momento em que vão para a escola e gerar temas de estudos para o futuro TCC [...] Em meio à construção desse projeto, percebi a importância de planejar essas ações, não só para a minha formação, mas também para a comunidade escolar a quem ela se destinou. Por isso, não por acaso, procurei fazer um projeto de intervenção bem estruturado, objetivo e, principalmente, bem fundamentado (Relato escrito/ depoimento de um estudante - P1).

[...] Esse graduando apresenta sugestões de como desenvolver práticas semelhantes no curso de Letras com o objetivo de potencializar os estudos sobre a linguagem. (Relato escrito – P4).

[...] ampliou seus repertórios de intervenções didáticas e apontou para o fato de que a construção dialógica é sempre mais produtiva, no sentido que as teorias que a embasam estavam sendo reavivadas, questionadas para que se tornassem adequadas às realidades nas quais eram inseridas. (Relato escrito - P7)

[...] quando você vê o aluno aprendeu. Ele chega sem saber fazer o planejamento e no final do semestre ele já esboça isso com clareza, esboça isso articulado, com o que foi ensinado, com o que foi lido. Você vê o objetivo no planejamento que está numa perspectiva das teorias utilizadas, como o pensamento freiriano, com uma perspectiva crítica de educação [...](Relato oral/P2).

Eu acho que consegui apresentar para alguns um mundo possível de educação na tecnologia. Em que sentido? Alguns passaram a buscar outros blogs para serem seguidores e se manterem praticando, lendo, se atualizando. Outros até hoje são seguidores desse blog que eu mantenho. Às vezes me mandam sugestões para eu publicar no blog. Duas alunas ainda se mantêm nessa rede. (Relato oral- P5)

Os depoimentos atestam que os docentes compreendem a prática pedagógica como possibilidade para formação de competências técnico-profissionais, através de uma aproximação dos estudantes com a sua realidade, e os problemas e desafios enfrentados, confrontem os conhecimentos teóricos com a realidade vivida. Zeichner (1998) defende a existência de uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de apoiar a aprendizagem dos estudantes.

Para Schön (2000) a formação profissional precisa ir além dos conteúdos teóricos necessários à profissão, sendo preciso relacioná-los às experiências de atuação desde o início da profissionalização. O autor propõe uma formação baseada na epistemologia da prática, ou seja. “[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática.” (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 48)

Quando se afirma que as práticas pedagógicas se realizam a fim de organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de uma epistemologia de uma prática crítico-emancipatória direcionada por um pensamento crítico e reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas. Práticas pedagógicas numa compreensão crítica são distanciadas de práticas normativas, lineares e do treinamento de técnicas profissionais (FRANCO, 2008). Podemos afirmar que os docentes apresentaram uma prática nesta perspectiva, pois promoveram diálogo contínuo entre os estudantes e suas circunstâncias, contribuindo para a articulação entre teoria e prática imprescindível para o desenvolvimento profissional e para a compreensão de sua realidade profissional e nela intervir distando-se de uma visão aplicacionista da teoria e ativista da prática.

Os depoimentos abaixo apresentados tornam mais evidentes que os estudantes construíram competências que poderão permitir que atuem eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiados em conhecimentos técnicos específicos da profissão.

Nesse contexto, a formação inicial tem a função fundamental de promover as condições necessárias para o início do exercício profissional e para a inclusão desse profissional no mundo do trabalho. As novas competências exigem a formação da capacidade de estar em condições de responder ao não prescrito, e da capacidade de antecipação e resolução dos problemas que se colocam, requerendo para isso a mobilização de amplas dimensões da subjetividade dos sujeitos. Os conhecimentos e técnicas específicas de sua área são fundamentais para o futuro profissional. Para Zabala e Arnau, (2010, p. 82) na dimensão profissional:

[...] o indivíduo deve ser competente para exercer uma tarefa profissional adequada às suas capacidades, a partir dos conhecimentos e das habilidades específicas da profissão, de forma responsável, flexível e rigorosa que lhe permita satisfazer suas motivações e suas expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal (Zabala e Arnau, 2010, p. 82)

Recorrendo a Pozo (2002) o domínio da técnica deve vir associado à compreensão de quando, como e por que utilizá-las, o que denomina de “conhecimentos das condições de uso das técnicas” (p. 234)

As conquistas dos estudantes que remetem a atitudes e valores foram registradas por dois participantes:

Mudança de atitude em relação à sua própria formação assumindo maior compromisso e mais exigência aos docentes. [...] eles queriam fazer diferente, eles queriam ocupar o lugar de protagonismo sempre [...] Houve muita mudança nos estudantes durante o desenvolvimento da prática. O que mais eles falavam era a mudança da própria postura. Foi uma turma que depois foi cobrando dos professores. A gente percebeu que a prática teve um efeito tão interessante para alguns, porque os meninos passaram a cobrar demais dos professores (Relato oral/P4).

É possível se inferir, [...] que a avaliação não é momento pontual e promovido para gerar apenas uma nota. Ela é importante enquanto reorganizadora dos conhecimentos dialogados e da tomada de posicionamento político em relação à educação [...] Não sou e não serei uma heroína que mudará os rumos da história do meu país, mas sou capaz de ajudar muitos cidadãos a terem consciência do seu papel no mundo e de lutarem por uma vida mais digna. Neste sentido, refletir constantemente sobre minha prática deverá ser minha rotina para que a minha missão não seja influenciada pelas características negativas dos hábitos pedagógicos carregados de comodismo! (Relato escrito/P7).

Em decorrência dos depoimentos é possível perceber que a prática pedagógica oportunizou um processo de mudança de atitude e valores dos estudantes. Podemos inferir que, ao oferecer novas formas de pensar e sentir, a prática contribuiu para que os estudantes estabelecessem um diálogo pedagógico criando novos sentidos acerca do que aprendia.

Como apontamos no referencial teórico desta pesquisa, a aprendizagem de atitudes é construída mediante contexto de experiências do indivíduo, o qual é reconhecido como resultado de suas interações num determinado contexto socio-histórico e com relações sociais concretas (TRILLO, 2000, p. 218). Assim sendo, os valores não são inatos e nem construídos de forma heterônoma e prescritiva, mas a partir da experiência, portanto é preciso criar oportunidades para suas construções considerando os diversos contextos. Afirma Puig (1998, p. 73):

[...] é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados. Mas em todo caso é uma construção que depende de cada sujeito.

Como não basta proporcionar modos de fazer, também é preciso organizar de forma explícita pensamentos e práticas em que os estudantes possam, através de atitudes colaborativas, expressarem seus sentimentos, desejos, necessidades formativas. Entendemos que os caminhos adotados pelos docentes favoreceram a construção de atitudes e valores. Um caminho assumido foi o trabalho em grupos,

no qual os estudantes precisavam dialogar, tomar decisões coletivamente, negociar e respeitar diferentes pontos de vista para o desenvolvimento das atividades propostas, assim o trabalho em grupo é muito importante para fomentar a formação de atitudes e valores, a autonomia e o protagonismo do discente.

Outro caminho assumido que favoreceu uma postura mais autônoma dos estudantes foi a realização de atividades para conhecer e confrontar ideias, decidir como participar e se implicar nos problemas, as quais provocaram mudanças na cultura dos estudantes, tais como, questionamentos a determinadas posturas pedagógicas do docente e da universidade.

Atividades significativas e funcionais para os estudantes, embora produzidas de forma tácita e involuntária, permitiram a construção de mudança de cultura relacionada à própria profissão, como explícito no depoimento de p7.

A guisa de resposta à questão de pesquisa sobre a contribuição da prática pedagógica inovadora para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes, cabe inicialmente ressaltar que a missão da universidade de maior repercussão social é a de formar profissionais, seja em função do contingente de pessoas que passam por essa formação, seja pelo impacto da atuação profissional dos egressos na sociedade.

A despeito disso, a discussão sobre o que é ser profissional, quais seus principais atributos e valores, especialmente no contexto contemporâneo marcado pela complexidade e incerteza, pela profusão de conhecimentos e técnicas muitas vezes contraditórios e, em geral, efêmeros, e, ainda, pela crise de valores morais e profissionais, é praticamente inexistente na universidade. Em decorrência, prevalece uma visão de profissional associada ao domínio de uma gama significativa de teorias específicas do campo profissional e de competências técnicas. Portanto, uma visão essencialmente cognitivista e tecnicista que subestima valores e atitudes, associados ao conhecimento e respeito às prescrições do código de ética de cada profissão.

Em sintonia com essa concepção de profissional, a formação oferecida na universidade centra-se, via de regra, na transmissão de teorias desconectadas dos desafios do campo profissional, tendo como base a racionalidade técnica que subestima a prática, reconhecida como mero espaço de aplicação das belas teorias ensinadas. Essas teorias são, muitas vezes, apresentadas sem nenhuma articulação

com o contexto social mais amplo, desconectadas das demais disciplinas e da pessoa dos estudantes.

Apesar da prevalência desse cenário mais amplo, os participantes do estudo, conforme apontam os resultados, apresentam indícios de que adotam, conscientemente ou não, uma concepção de profissional mais ampla, que ultrapassa a lógica de cabeças cheias e vai ao encontro de cabeças bem feitas (MORIN, 2001). Tal concepção sobressai quando descrevem práticas que, embora visando prioritariamente a aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes, rompem com a lógica transmissiva e investem no engajamento e na construção de sentido por parte dos estudantes, e quando analisam as principais contribuições dessas práticas para os estudantes, destacando o desenvolvimento de determinadas competências cognitivas, socioafetivas e técnico-profissionais.

Assim, uma vez que as práticas pedagógicas não foram desenvolvidas de forma essencialmente transmissiva e possibilitaram que os estudantes experimentassem novas formas de aprender, integrando, em algum nível as dimensões do pensar, sentir e agir; que vivenciassem a elevação da sua autoestima e da confiança na condição de aprender e ser protagonista de seu percurso formativo, o processo de mudança, em outros termos, o crescimento pessoal e profissional deles ficou evidente. Isso significa que, quando os estudantes são envolvidos de forma integral, são tocados, sensibilizados, pelo processo formativo, as chances do crescimento pessoal e profissional dos estudantes acontecerem são significativamente maiores.

Assim, o que os resultados da pesquisa demonstram é que o processo de ensino-aprendizagem que assume como fio condutor a problematização e a busca de solução para desafios complexos do campo profissional, numa abordagem da relação teoria e prática dialética e dialógica, que integra a pessoa dos estudantes oportunizando a reflexão sobre seus sentimentos, crenças, atitudes e valores frente ao contexto e aos problemas e dilemas analisados, bem como sobre as questões relacionais que emergem do grupo da sala de aula, é capaz de possibilitar o desenvolvimento integral da pessoa e a formação de profissionais competentes, humanistas, reflexivos com valores éticos e comprometidos socialmente.

4.3 APRENDIZAGENS DOCENTES EM FUNÇÃO DO DESENVOLVER DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Nessa seção, partindo dos relatos orais e escritos dos colaboradores da pesquisa, discute-se os resultados que nos permitem responder à questão de pesquisa sobre as aprendizagens conquistadas pelos docentes em função do desenvolver das práticas pedagógicas inovadoras. Nessa análise enfatizamos quatro dimensões que emergiram dos depoimentos quais sejam, aprendizagens no âmbito pessoal; aprendizagens relacionadas à própria docência; aprendizagens referentes às práticas pedagógicas relatadas; identificação de fatores que reduzem o potencial formativo das práticas pedagógicas inovadoras.

4.3.1 Aprendizagens no âmbito pessoal

As aprendizagens no âmbito pessoal registradas pelos docentes participantes da pesquisa, tanto no relato escrito quanto no relato oral, em função da realização das práticas pedagógicas inovadoras e do processo de reflexão desencadeado por elas, em vários momentos, se relacionam ao desenvolvimento da autoconceito e motivação para a docência e ao reconhecimento de suas crenças, valores e posturas.

4.3.1.1 *Desenvolvimento do autoconceito e motivação para a docência*

A prática pedagógica provocou elevação do autoconceito e da motivação para a docência na visão de três participantes, conforme expresso nos depoimentos que seguem:

Então nunca mais eu fui o mesmo depois dessa prática. E lhe digo que estou doido para acabar o doutorado, para terminar a licença, voltar para não fazer a mesma prática, mas para experienciar práticas como essa. Que eu continue nesse movimento, além de formar o sujeito, tentar estar no movimento da formação como professor [...]. (Relato oral- P4).

[...] Assim que eu percebi a potência de pesquisa disso, eu comecei a publicar. Por isso fiz meu primeiro investimento e publiquei na *Série*. Tem que ter algum lugar que eu registre que o mundo saiba o que está sendo feito aqui para depois não cair no esquecimento [...]. (Relato oral – P6)

Os depoimentos dos participantes comprovam que o desenvolvimento da prática pedagógica possibilitou a ampliação de seu autoconceito e autoestima. Para

Mosquera (2012, *apud* MOSQUERA; STOBÄUS; JESUS; HERMÍNIO, 2006, p. 4) o autoconceito faz referência a ideia que cada pessoa tem de si mesma, diz respeito à dimensão cognitiva ou perceptiva, **essencial** para o desenvolvimento e a satisfação pessoal e profissional.

O autoconceito profissional é a “percepção que os professores, como profissionais, têm de si mesmo na relação com os demais em contexto escolar” (VEIGA, 1996). A consciência do eu profissional está relacionada com o desempenho docente e motivação para as tarefas. A compreensão do autoconceito profissional pode promover o relacionamento interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo mesmo.

O autoconceito não resulta de uma percepção meramente individual do docente, reflete o reconhecimento das pessoas com quem contracenam no exercício da docência, portanto, é fruto de um processo dialético de repercussões e validações mútuas que tornam gratificante o processo de ensino-aprendizagem, posto que, integra as pessoas e suas subjetividades e, portanto, concorre para o crescimento pessoal de todos os envolvidos. Assim, se expressa um docente:

O que mais me surpreendeu na experiência foi saber que eu posso ser diferente, mesmo. Eu ainda estou longe do ideal que preciso ser como professora. Se eu conseguir ser um pouco mais desse jeito eu vou ser uma professora melhor. Hoje em dia eu acho que eu sou muito aberta a mudanças, a sugestões, a práticas diferentes ou até mesmo as mesmas práticas com caminhar diferenciado. [...] Eu quero ser inovadora, quero ser diferente criativa, inventiva. Eu acho que eu estou encontrando e buscando esse meio do caminho. Coisas que tenho que abrir mão, coisas que eu tenho que agregar para conseguir ser uma boa docente. Ou uma docente coerente com aquilo que eu penso. Eu acho que essas práticas, e o repensar delas, que começou com o blog me faz não me aquietar mais. (Relato oral – P5).

Os docentes que têm um autoconceito positivo exercem boa referência para seus discentes e colaboram para um ambiente propício ao processo educativo, enquanto que os docentes que têm um autoconceito negativo, que pouco confiam em si, dificilmente poderão provocar motivação e confiança em seus estudantes (BURNS, 1986, *apud* AXPE, GOÑI, ZULAIKA, 2009).

O sentimento de satisfação diante do reconhecimento dos estudantes e dos pares da sua contribuição para a formação de professores mais capazes e comprometidos:

[...] A gratidão dos meus colegas, o reconhecimento disso, mas principalmente dos meninos, dos alunos, dos participantes, que dizem: - Olha professor, fiz algo parecido com os professores na escola, fiz no meu estágio e deu tudo certo! A externalização (sic) da gratidão dos estudantes no processo formativo, pela compreensão que tem da profissão hoje sobre o que fizemos com eles nessa atividade, isso é o que mais me agrada (Relato oral- P4)

Podemos afirmar que a reflexão sobre a prática pedagógica permitiu estudar várias dimensões de como os professores se veem profissionalmente e de como sentem que os outros os veem enquanto professores.

O *feedback* dos colegas e dos estudantes e a avaliação que faz da sua conduta influenciam na construção do autoconceito profissional, podendo constituir um importante elemento da qualidade das interações entre os pares e entre estes e os estudantes, e do investimento dos docentes na qualidade das atividades pedagógicas. Portanto, voltar-se à própria atividade e refletir sobre ela pode se tornar uma fonte de desenvolvimento do autoconceito profissional dos docentes

Conforme Nóvoa (2009), a pessoa e o papel profissional são dimensões inseparáveis da docência, interferem de forma imbricada em seu exercício. Assim, é a pessoa do docente que se afeta, se sensibiliza, reage, positiva ou negativamente, frente ao ser e estar dos discentes, frente a suas reações e reflete sobre esses sentimentos e ações, como se observa no seguinte depoimento:

[...] eu era muito calada, muito observadora, muito no tal quadrado, bem cartesiana. Depois você tem que saber que você tem que se abrir também para outras coisas [...]
(Relato escrito - P6)

A prática reflexiva é fundamental para que os docentes compreendam a si mesmos, o mundo à sua volta e, dessa forma, aperfeiçoem o seu fazer político-pedagógico, como destaca Perrenoud (2002, p.57):

[...] a reflexão permite transformar o mal estar, as revoltas e os desânimos em problemas, os quais podem ser apresentados e talvez resolvidos com método. (...) a prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade.

Essa perspectiva é também afirmada por Freire (1976, p. 59) que situa a reflexão como um caminho que poderá ser mais bem usufruído quando há articulação entre o subjetivo e o objetivo. Assim, podemos afirmar que a reflexão sobre o seu fazer através do relato das práticas pedagógicas possibilitou um olhar para si, para a sua subjetividade; bem como, maior compreensão dos próprios

pensamentos, sentimentos e atitudes e, conseqüentemente, propiciou avanços na perspectiva da compreensão do ensino como profissão essencialmente humana (NÓVOA, 2009; ALARCÃO, 2001).

4.3.1.2 *Reconhecimento de suas crenças, valores e posturas*

O entendimento de que a prática pedagógica possibilitou aprendizagens na pessoa dos docentes referentes a seus pressupostos, valores e suas posturas, emerge nos relatos de três participantes, conforme os depoimentos:

Faz-se necessário reconhecer, também, que um dos pontos fortes da experiência consiste na mudança nas/das pessoas: educadoras, educandos e regentes. O que esperar da sala de aula muda, o que se compreende como fatal, inevitável e irreversível passa a ser encarado como contingencial e/ou potencial problema de pesquisa científica. A postura dos sujeitos envolvidos, o papel da literatura especializada, a função da universidade e dos cursos de pedagogia, também, são questionados. (Relato escrito - P1)

E isso é uma mudança que eu venho vivendo porque eu era muito impositiva quando eu me formei, porque fui formada na imposição, não me lembro de professor negociando comigo as coisas, então eu reproduzia esse papel de professora. (Relato escrito – P5).

A adoção dessa prática implicou em modificação em relação as minhas práticas anteriores, meus pressupostos. Eu percebi o seguinte. Eu era muito cartesiano no sentido máximo da palavra. Eu achava que era dono do planejamento de curso, que eu tinha que chegar lá assim: primeiro isso, uma sequencialidade temporal que determinava e eu me tornava um sujeito muito aflito quando aquela etapa não se cumpria, ficava nervoso porque tinha que fechar a caderneta [...]. (Relato oral – P4)

A experiência possibilitou ressignificação de muitos pressupostos e práticas dos docentes envolvidos na proposta. Isso foi para todos nós um momento de formação muito importante, porque a gente estava ali também revisitando nossas ideologias, nossas práticas, nossos textos, nos preparando para esse cenário. (Relato oral- P4)

Os depoimentos apontam que as reflexões transcenderam os aspectos metodológicos da prática e avançaram no sentido da tomada de consciência de pressupostos epistemológicos, políticos e teóricos. Nesse sentido, os participantes, de forma consciente ou não, investiram no nível de reflexão apontado por Korthagen (2009, p.55), como o mais profundo, ou nuclear, pois “[...] se refere à inspiração pessoal do professor, aos seus ideais, aos propósitos morais do professor.”

Esse nível de reflexão aproxima os participantes da compreensão de Freire (1976, p.17) de que a educação nunca é neutra, pois “[...] toda prática educacional

implica uma postura teórica por parte do educador. E essa postura teórica implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – uma interpretação de mundo e do homem.”

A ruptura com a lógica prescritiva e transmissiva e a ênfase nos sujeitos e nos seus processos de aprendizagem, características das práticas pedagógicas inovadoras (CUNHA, 2004), implica na quebra da linearidade das ações e situa o docente em um cenário de incerteza que requer dele reflexões e tomadas de decisões específicas durante sua ação docente, como indicam os depoimentos que seguem:

[...] É interessante um trabalho que nasce da produção do conhecimento dos estudantes. Eu gosto de lidar com essas incertezas, o docente não sabe que texto vai vir, que recorte eles vão fazer daquele texto que estão estudando, e como é que eles vão articular esse recorte com uma produção, com uma sistematização de um texto de uma linguagem, de uma apresentação, isso é importante [...] (Relato oral - P2)

Essa incerteza para mim é a grande motivação para o trabalho de um professor que está na prática pedagógica, porque essas incertezas é que me fazem pensar sobre os grandes sentidos da minha disciplina, desse componente, dessa formação para esse sujeito. Pensar que eu tenho sempre a certeza a ideia fechadinha, canônica pra trabalhar ou acreditar que a aula não será nela o elemento tecido na própria dinâmica, na própria prática, o elemento tecido para que a gente possa motivar seria um fiasco, seria desacreditar na formação humana, no processo de educação que o sujeito é sujeito de si, das suas ideias daquilo que faz. (Relato oral – P4)

Como afirma Pérez-Gómez (1995), as situações de ensino são variáveis, complexas e únicas, exigindo dos docentes o exercício de competências cognitivas complexas como a criticidade para compreender analiticamente a realidade; a criatividade, para gerar novas ideias e a competência para resolver problemas diante das situações inesperadas na sala de aula. Logo, a prática pedagógica inovadora, cujo planejamento é um ponto de partida e não uma trilha a ser necessariamente seguida, se configura como contexto de aprendizagem também para o docente, como sugere o depoimento:

Quando a gente produz experiências às vezes nos dizem algo que nem sempre queremos saber. Experiência como essa pode nos mostrar que somos desorganizados, somos desatentos, que somos pouco habilidosos, enfim, uma série de situações; como também elas podem nos mostrar que somos inovadores, que somos perspicazes,

que somos motivadores, que somos audaciosos, que somos curiosos, que somos inventivos [...] (Relato oral - P4).

Apostar em práticas pedagógicas inovadoras pressupõe dos docentes abertura para o inesperado. Aí reside um dos grandes desafios do docente universitário, pois requer humildade e o abandono das certezas.

4.3.2 Aprendizagens relacionadas à própria docência

As aprendizagens, apontadas pelos participantes relacionadas à própria docência se referem à valorização do trabalho coletivo; abertura para a pessoa do estudante; reconhecimento da reflexão sobre a prática como estratégia formativa; reconhecimento de limitações e desafios docentes; reconhecimento da necessidade de formação político-pedagógica do docente universitário.

4.3.2.1 Valorização do trabalho coletivo

O trabalho colaborativo envolve as práticas interativas entre dois ou mais profissionais do ensino que se auxiliam mutuamente visando alcançar objetivos comuns negociados pelo coletivo. As relações estabelecidas suscitam a liderança compartilhada, a confiança mútua e a responsabilidade coletiva como princípios articuladores e integradores das ações e do planejamento (LESSARD, 2009, HARGREAVES, 1998 E FULLAN E HARGREAVES 2001, FIORENTINI 2004).

A valorização e a necessidade do trabalho coletivo, suscitada pelo desenvolvimento da prática, podem ser observadas claramente no depoimento abaixo:

Esse tipo de trabalho nos faz perceber, depois dos relatos das experiências desenvolvidas, como é importante para o processo educacional a gente formar o professor no âmbito da coletividade, no âmbito das questões da interdisciplinaridade, já desmitificando para ele que cada professor tem um conhecimento específico é dono de um saber específico tem que estar num lugar diferente do outro (Relato oral – P4)

O trabalho docente coletivo quando surge a partir de iniciativas dos próprios professores pertencentes ao grupo e quando não há pressão externa para a sua realização tem maior possibilidade de tornar-se “algo agradável e produtivo” que conduza ao favorecimento do pensar das práticas reais e de desenvolvimento profissional docente (HARGREAVES, 1998, p.216).

Segundo Geraldi, Messias e Guerra (1998, p. 249) o trabalho em grupo é relevante pois:

oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores veem que os seus problemas não são só seus e têm relação com os dos outros professores e com as estruturas das escolas e os sistemas educacionais (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, 259).

A respeito desta interação, tais autores dizem que o processo de reflexão, instituído a partir de relação dialógica do docente com seus pares, favorece a compreensão de que o trabalho coletivo é uma oportunidade de partilha e de problematização de questões pedagógicas, Na medida em que, este trabalho colaborativo é percebido “não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino” (IMBERNÓN, 2005, p. 14).

As situações interativas e reflexivas foram expressas no reconhecimento da importância da escuta e do diálogo com os colegas, como apontam os depoimentos:

[...] Aprendi a escutar. A escutar para conhecer. (Relato oral – P3).

E aí no meu entendimento o mais viável é o diálogo, tem que haver, dos docentes com os estudantes, do docente com seus pares e com o Colegiado de Curso, eu observo que isso é uma dificuldade muito frequente nos nossos cursos. (Relato oral- P2)

Essa discussão com o seu par é importante para te fazer refletir [...] Aprendi que conversar com outras áreas é muito bom (Relato oral – P5).

Vê-se, portanto, a contribuição para o crescimento profissional dos docentes quando há o desenvolvimento de uma atividade pedagógica de forma coletiva e os docentes estabelecem uma partilha na tomada de decisões e ambos são parceiros na construção do conhecimento, Wells (2001).

Nos depoimentos de três participantes que seguem percebemos que a valorização do trabalho coletivo assume a forma de crítica à cultura individualista e indisciplinar:

No meu ponto de vista, o que eu mais acredito é a presença física, um encontro, é uma reunião, e nem sempre isso cabe mais em uma carga horária semanal, às vezes está quinze , um mês, já se perde muita coisa do trabalho coletivo que poderia ser planejado, desenvolvido, com a turma [...] (Relato oral - P2).

Porque a gente não aprendeu a trabalhar em equipe, a gente aprende a cada um ficar um na sua. [...] No trabalho em equipe cada um tem seu tempo, então às vezes um acaba mais rápido, outro entende mais rápido, aí não tem a paciência em socializar, de discutir, de maturar as coisas. Eu vejo isso às vezes comigo também. Às vezes eu estou com o grupo e me dá impaciência, que o outro está lá na frente e você ainda está cá, aí eu volto. Às vezes você pensa muito rápido, mas tem o outro [...] (Relato oral – P6).

[...] Sinto uma dificuldade grande em fazer um trabalho interdisciplinar (Relato oral – P7).

Nesses casos, ocorreu uma valorização dos docentes como sujeitos potencializadores de aprendizagens e os depoimentos corroboram com a perspectiva de Perrenoud (2002) de que o exercício do trabalho conjunto aumenta a capacidade de compreensão das práticas, como também possibilita a aprendizagem de posturas e procedimentos de análise que podem ser mobilizados em outras situações da vida acadêmica e pessoal do docente. Assim, construir um ambiente de compartilhamento de situações do cotidiano acadêmico, de problematização e enfrentamento de problemas de modo conjunto, oferece oportunidades para que os professores aprendam entre si sobre a própria docência.

A organização do trabalho docente de forma individualizada tem sido questionada mediante as transformações da organização escolar que têm valorizado formas de trabalho coletivo entre os docentes, diversidade de atividades que os docentes têm desempenhado, o público diversificado e heterogêneo que ingressa nas escolas, a presença de trabalho de especialistas como psicólogos, psicopedagogos, entre outros.

Os depoimentos convergem com a perspectiva de Perrenoud (2002) de que o exercício do trabalho conjunto aumenta a capacidade de compreensão das práticas, como também possibilita a aprendizagem de posturas e procedimentos de análise que podem ser mobilizados em outras situações da vida acadêmica e pessoal do docente. Assim, construir um ambiente de compartilhamento de situações do cotidiano acadêmico, de problematização e enfrentamento de problemas, de modo conjunto, oferece oportunidades para que os professores aprendam entre si sobre a própria docência.

4.3.2.2 Abertura para a pessoa do estudante

A ideia de trazer a pessoa do estudante para o centro da prática pedagógica é assumida, de forma recorrente, por quatro participantes, como se pode perceber nos depoimentos que seguem:

Com esse trabalho eu tive a oportunidade de conhecer melhor os alunos. Muitas vezes você não conhece o sujeito que está ali. [...] com esse trabalho eu tive que fazer um exercício da escuta e eu criei vínculos afetivos (Relato oral – P3).

É uma relação dinâmica, eles têm que jogar de uma forma muito intensa e favorável para o outro e os seus papéis dentro da sala de aula. O aluno tem que colocar em jogo tudo que ele sabe e que precisa saber e vai desenvolver e o professor precisa colocar em jogo na sala todos os estímulos possíveis para que o estudante possa colocar em jogo as suas aprendizagens. É uma relação orgânica com papéis definidos. (Relato oral – P4).

Investimento em formas novas de implicação dos estudantes na sua formação profissional [...] eu não consigo fazer a mesma disciplina, com a mesma... sempre quero encontrar algo com que empolgar a turma, para envolvê-la, para se desafiar a fazer [...] um trabalho dessa natureza me reafirma essa compreensão de que o processo formativo dos componentes curriculares devem ter isso como princípio, a inventividade, o envolvimento dos estudantes em algo que eles tenham que cumprir de modo que as relações entre o conhecimento profissional e a vida estejam cada vez mais próximo um do outro (Relato oral – P5).

Eu acho que a negociação é sempre possível, e eu acho que errando e aprendendo que eu fui percebendo isso, que não pode ser por imposição porque o outro deveria ser seu aliado (Relato oral – P5).

Várias coisas pequeninhas que a gente vai modificando. Eu acredito muito que nessa relação de professor e aluno em sala de aula há sempre uma troca. (Relato oral – P7)

Apesar de explicitamente referida por quatro docentes, as práticas pedagógicas relatadas, na sua quase totalidade, sugerem algum grau de abertura para a pessoa do estudante, mesmo sem uma intenção inicial consciente dos docentes promotores. Como evidenciam os depoimentos, trazer a pessoa do estudante para o centro do processo de ensino-aprendizagem significa transpor a visão do aluno como ser sem luz, que não tem história, não tem desejos, sentimentos, necessidades, receptáculo das belas teorias que se pretende sejam adquiridas e acumuladas. Significa considerar que ele não é objeto sobre o qual o docente trabalha, mas sujeito que participa ativamente da tomada de decisão de

todos os aspectos que lhe dizem respeito. Isto é válido para qualquer nível de ensino e mais ainda para o nível superior que forma profissionais que, por definição, são sujeitos autônomos, responsáveis, éticos, que se constituem como tal vivenciando ambientes formativos que proporcionam o exercício da autonomia, intelectual e moral, da responsabilidade e da liberdade. No dizer de Rey (2005, p.238)

A ausência da categoria sujeito impediu, e continua impedindo, visualizar práticas que facilitem seu desenvolvimento, o que é um dos aspectos que tão fortemente evidenciam as tendências autoritárias e domesticadoras das instituições sociais, as quais não toleram as manifestações altamente personalizadas, aspectos que começam a revelar-se de forma cada vez mais clara em diferentes investigações empíricas.

Em contrapartida, quando os professores criam vínculos com os discentes e fazem desses vínculos o suporte para a aprendizagem, provocam condições propícias para a construção de aprendizagens conceituais e atitudinais, gerando, conseqüentemente, sentimentos de satisfação e bem-estar pessoal, em ambos, e profissional do docente.

4.3.2.3 Reconhecimento da reflexão sobre a prática como estratégia formativa

O entendimento que a reflexão sobre a prática destaca-se como estratégia formativa do docente emerge na visão de três participantes:

[...] Porque eu disse para eles, é como se fosse metacognitivo para mim. Pensar a investigação da minha prática ia fazer com que eu amadurecesse um processo de investigação da prática docente que eu poderia levar para eles. Então quem cresceu fui eu nesse processo, não tenho a menor dúvida. Porque eu tinha momentos de reflexões de como fazer e como fazer para chegar a entender o Estágio desde uma perspectiva científica e como traduzir essa pesquisa científica em atividades que fossem a pesquisa sendo utilizada a serviço da própria prática formativa do estudante (Relato oral – P1).

Acho que a gente se faz professor nesse movimento, se você não tiver, fica numa repetição e não contribui para a formação docente. Eu acho que contribuir para a autonomia do professor (licenciado), romper com paradigmas conservadores vem com esse movimento, essa feitura constante, essa reflexão, essa ação, essa formação contínua (Relato oral – P3).

A prática inovadora do uso do blog [...] possibilitou compreender que o diálogo e a aproximação com os alunos exigem mudanças, nem sempre fáceis, de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e que, mesmo apoiando-se em novas tecnologias, é fundamental que essa inserção seja acompanhada de uma reflexão

ampla e contínua de como seu uso poderá efetivamente desafiar as estruturas educacionais rígidas e inflexíveis do ensino na enfermagem em vez de reforçá-las (Relato escrito– P5)

Os participantes aderem à visão de que a reflexão pode funcionar como estratégia essencial de formação docente, especialmente, quando assumida de forma crítico-reflexiva, o que situa a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, na medida em que este envolve uma variedade de âmbitos, dentre os quais, o pessoal, o intelectual, o social e o pedagógico. Em outros termos o desenvolvimento profissional é o processo através do qual os docentes de forma protagonista, ressignificam suas concepções, representações, atitudes, crenças acerca do seu ensino, aprofundam seu compromisso ético e moral frente aos estudantes e seus pares e, conseqüentemente, ampliam sua inteligência emocional (DAY, 2001). Nos depoimentos que seguem os docentes apontam os ganhos na dimensão pessoal que a reflexão sobre a prática proporcionou:

Depois dessa prática eu vi que o lugar da formação é lugar de reflexão, de produção de experiências e que elas são únicas, e que elas têm que nos tocar, então eu não preciso fazer tudo para ter sentido porque eles são potencializados no movimento da prática (Relato oral – P4).

A prática desenvolvida provocou um olhar mais questionador e reflexivo sobre sua atuação docente. [...] Me fez olhar para minha formação eu acho que isso foi o que mais me modificou (Relato oral-P5)

A inteligência emocional, dimensão frequentemente esquecida, é fundamental considerando a natureza eminentemente relacional do processo de ensino-aprendizagem. Assim, tanto os docentes quanto os estudantes são seres humanos que possuem receios, necessidades, valores e missões individuais que influenciam e, ao mesmo tempo, são fontes dos seus comportamentos (KORTHAGEN, 2009). O que significa que “[...] a relação “pedagógica” nunca pode ser totalmente controlada, nem é possível ter a certeza de que as nossas ações irão transmitir aos alunos o sentido desejado.” (KELCHTERMANS, 2009, p.83). Daí a necessidade da reflexão, no nível mais profundo, buscando reconhecer os sentimentos, atitudes e valores que motivam suas ações e subsidiar posturas éticas, ou seja, que respeitam a sua própria dignidade e a dos demais.

Nesse sentido, é imprescindível destacar, que os projetos de formação do docente precisam investir no desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a

própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2005).

4.3.3 Aprendizagens acerca da prática pedagógica relatada

A reflexão realizada, especialmente em função da produção do relato escrito e da sua publicação na *Série Práxis*, oportunizou aprendizagens sobre a prática pedagógica inovadora e a identificação de necessidades de ajustes com vistas a seu aperfeiçoamento, na visão da quase totalidade dos participantes:

No final o que eu achei dessa professora é que a gente não precisa ser assim tão dura, eu entendo por que a gente faz todo um planejamento, investe tempo procurando livro, pensando numa proposta legal para os alunos fazerem, tudo na nossa cabeça está joia. Mas, é importante que a gente abra para o diálogo. Como eu trabalho dentro do diálogo se eu não abro para o diálogo com o meu aluno eu acho que eu estou sendo incoerente (Relato oral/P2)

Eu não imaginava tanta riqueza. Em nossa sala de aula às vezes a gente constrói uma linearidade que não existe (Relato oral- P4)

Eu acho que saber recuar faz com que o outro veja você diferente que não está ali só sendo impositiva. (Relato oral/P5)

A gente vai aprendendo várias coisas. De como eu relatei para agora, já mudei bastante a proposta, na organização dos módulos, aprendi que devo fazer mais orientações. (Relato oral – P7)

Os depoimentos reiteram a perspectiva dos participantes de abertura para fazer a crítica e autocrítica da prática, levando em conta as necessidades dos estudantes e o compromisso de ajudá-los a atribuir sentido ao seu processo formativo, o que os coloca no lugar de investigador, pois como sugerem Becker e Marques (2010, p.13)

O professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar, ou aos procedimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento se inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor, nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente.

Os docentes reconhecem que o trabalho pedagógico sistematizado e rigoroso permitiu que se sentissem mais confiantes e satisfeitos.

Viver essa experiência me agradou muitíssimo, como um todo. Eu entendi que o processo de pesquisa tem que ser criativo, intenso,

envolvente, além de ser rigoroso e sistemático. Isso me agradou (Relato oral- P5)

No início apresentamos trabalhos bem deturpados, eu já melhorei bastante. Depois da *Série Práxis* mais ainda, porque você vai vendo outras possibilidades, vai fazendo outras leituras, vai conversando com pessoas que vão abrindo a mente, daí você vê que muita coisa pode ser melhorada. (Relato oral – P6)

Os depoimentos revelam, ainda, a pertinência do processo formativo, tal como concebido pela política institucional da UNEB que deu origem à *Série Práxis* que parte da problematização e reflexão da própria prática pedagógica, por meio da pedagogia da pergunta, provoca reflexões integradoras das dimensões do sujeito e da prática na perspectiva de que ela transborde o planejado e inclua a vida, as subjetividades, os afetos, enfim a incerteza que dá sentido ao fazer docente comprometido, de forma consciente, com a formação de cidadãos e profissionais humanistas, reflexivos e éticos.

4.3.3.1 Reconhecimento de limitações e desafios docentes

A realização da prática pedagógica inovadora, e da reflexão sobre a mesma, provocou o reconhecimento de lacunas e fragilidades docentes, dentre elas a dificuldade de lidar com a diversidade dos estudantes, como anunciado por três participantes:

Reconheço o desafio de lidar com classes heterogêneas com abertura para as boas surpresas. Inclusive como uma forma de me desafiar, porque quando o professor aqui diz, ele tem que estar preparado para os desafios do curso. Necessariamente isso não é a realidade. Nós temos uma classe extremamente heterogênea [...]. (Relato oral- P1)

A dificuldade do docente em lidar com a diversidade dos estudantes da turma provoca a resistência deles ao ensino. [...] A gente considera o aluno muitas vezes como um bloco, um conjunto, o professor de um lado e os alunos do outro, como se todos fossem iguais [...] (Relato oral – P4).

Um dos desafios vivenciados nesta experiência foi o perfil heterogêneo da turma no que diz respeito à habilidade de manipular as tecnologias de informação e comunicação. (Relato escrito – P5)

Acho que[...], será que nós professores do ensino superior estamos preparados para esses alunos que estão chegando no ensino superior? E o que é que vamos fazer? Não vamos investir nas carências. A grande dificuldade aqui é neste sentido, por isso não é que eu considere que a nossa formação deva ser constante. A gente

pouco participa de grupos de estudos, a gente não participa de debates sobre isso. (Relato oral – P3).

Lidar com a diversidade dos estudantes, situação intensificada mediante o contexto de democratização do acesso ao ensino superior, é uma lacuna sentida exatamente pelos docentes que rompem com a lógica tradicional de ensino, unilateral, transmissiva, homogeneizante, padronizadora, preocupada com o controle da classe (ENQUITA, 1989), portanto, que não abre espaço para a explicitação das individualidades dos estudantes, posto que este tipo de ensino não está interessado em que eles aprendam de forma significativa, construtiva e não está preocupado com a emancipação desses sujeitos.

Em contrapartida, as práticas pedagógicas inovadoras suscitam a emergência das individualidades, a expressão das necessidades, inquietações, lacunas formativas dos estudantes, diante das quais, os docentes, como indicam os participantes da pesquisa, bem intencionados, mas sem uma formação específica para a docência, sem espaços institucionais de reflexão coletiva das suas práticas, portanto encurralados na “solidão pedagógica”, e, ainda, impregnados pela lógica tradicional padronizadora de ensino, se sentem incapazes para dar continência ao que, conscientemente ou não, provocaram, vivenciando assim desequilíbrios sociocognitivos que tanto podem fazê-los refluir para o lugar familiar do ensino tradicional, quanto podem desafiá-los a aprender como radicalizar na direção iniciada.

Essa é uma temática fundamental a ser contemplada em experiências formativas dos docentes que partem dos desafios concretos da prática educativa na universidade, possibilitando a compreensão da complexidade de lidar com a diversidade, não numa perspectiva individualista, mas no sentido de que as diferenças possam ser expressas, refletidas e contempladas coletivamente na sala de aula assumida como um grupo, e não apenas pelo docente.

Outra dificuldade, reconhecida por dois participantes, foi promover a mediação capaz de facilitar a interação grupal e a participação de todos os estudantes, de forma equilibrada, na sala de aula:

O maior desafio foi fazer uma mediação que garantisse a participação de todos os estudantes. Qual a dificuldade? Mediar a fala dos alunos na sala. [...] E tinham outros que você instigava e eles pouco falavam. [...] Eu tive dificuldade de ficar instigando, [...] Foi interessante e você tinha que achar um tempo para essa negociação. (Relato escrito– P3)

[...] receio dos docentes de inovar as práticas e perder o controle do processo. É por isso que a gente se fecha[...]eu acho que a gente às vezes engessa as nossas aulas, a gente tem medo de inovar de fazer alguma coisa diferente pelo receio de nos perdermos no caminho, no processo avaliativo. O que vale é ter frequência e nota e é como se a gente fizesse: eu entro no componente e o meu objetivo final é dar a nota ao menino e fechar a caderneta. (Relato oral – P4).

A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, que provocam uma relação de troca entre os discentes, que tiram os estudantes do anonimato, que dão voz e sentido à sua participação, requer dos docentes exercer uma mediação pedagógica que considere a sala de aula como um grupo de aprendizagem, definido por Souto (2007, p.55) como “*una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alunos).*” No qual se entrecruzam três processos fundamentais: o de aprendizagem, de ensino e de dinâmica grupal.

Neste último, o foco é o grupo em seu devir e o docente assume “el rol de facilitador y elucidador de problemas técnicos e afectivos en el grupo”, portanto de mediador da comunicação grupal” (FILLOUX, 1970, apud, SOUTO DE ASCH, 2007, P.62). Em outros termos, investir na turma da sala de aula como grupo pressupõe estabelecer uma mediação pedagógica que facilite o processo grupal, as interações entre os discentes, a circulação dos papéis sociais que desempenham na sala de aula, dessa forma, contribuindo para a criação de um clima relacional favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas dos estudantes, tais como a capacidade de escuta, diálogo, cooperação, respeito mútuo, fundamentais para a atuação profissional requerida na contemporaneidade.

O desafio de lidar com a incerteza é outro elemento que emerge da reflexão sobre a prática na visão de um participante:

Acredito que implementar práticas pedagógicas inovadoras exige múltiplas competências do docente. A única coisa que tenho certeza é que trabalhar ensino com pesquisa é muito mais complexo. É muito mais difícil. Porque você tem que estar atento o tempo inteiro. Você fala apresenta uma narrativa e você tem que estabelecer uma relação com o conteúdo. [...] Essa experiência você tem que ter o conteúdo sistemático bem internalizado e quando o aluno falar, apresentar o texto dele você tem que estabelecer relação. E isso você tem que estar ligado o tempo todo. É complexo, É cansativo porque é muito mais simples, como já tenho domínio do conteúdo, eu passo o texto, vou para o quadro, faço esquemas, os fatos marcantes, causas e consequências [...] (Relato oral- P3).

Como sugere o participante, sair da trilha batida, do lugar familiar da aula expositiva, previamente preparada e, muitas vezes, repetida ano após ano, independente da realidade de cada turma e do contexto político e social mais amplo no qual a aula se insere, é de fato desafiante porque requer do docente a capacidade de *in loco*, no desenrolar da aula, investigar e compreender o pensamento dos estudantes, nem sempre claramente formulado, estabelecer relações entre elementos diversos (relação entre as ideias dos estudantes, relação dessas ideias com o contexto social mais amplo, com o contexto profissional, com as teorias estudadas na disciplina e com teorias de diversos outros campos), provocar, mediante a pedagogia da pergunta, a problematização do grupo, no lugar do julgamento, condenação e prescrição moral que não gera desequilíbrios sociocognitivos, portanto não gera aprendizagens significativas. Ou seja, vai muito além de dominar os conhecimentos específicos da matéria sob sua responsabilidade. Enfim, traz vida a sala de aula.

Todavia, empreender a inovação pedagógica sem sofrer pressupõe desconstruir, em si e nos estudantes, a representação de docente como aquele que tem o domínio absoluto e é portador do conhecimento verdadeiro, único, válido e inquestionável. A representação do docente como o dono da verdade que, como tal, não admite fragilidades, vulnerabilidades, distancia os estudantes do processo investigativo, incerto, problematizador que configura a aprendizagem.

Entretanto, o reconhecimento da vulnerabilidade, em outros termos, do não saber, da incompletude, como “condição estrutural em que os professores, (ou educadores em geral) se encontram”, além de incluir o estudante, de fazê-los se sentirem com potencial de avançar, a despeito das suas próprias lacunas, retirando o docente do pedestal e reduzindo a sensação de distanciamento em relação a eles, pode impulsionar o desenvolvimento profissional docente, pois não se investe em aprendizagem, em mudanças quando não se reconhece suas próprias lacunas e necessidades formativas.

Em síntese, são compreensíveis as dificuldades apontadas, considerando que os docentes universitários em geral não vivenciam uma formação político-pedagógica na perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas, atitudes, valores, enfim, competências profissionais dos estudantes. Pois, como alerta Tardif (2012, p.20), “[...] ainda hoje, a maioria dos docentes aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”.

4.3.3.2 Reconhecimento da necessidade de formação político-pedagógica do docente universitário

A realização das práticas inovadoras e a reflexão sobre elas provocaram, conforme três participantes, a compreensão da necessidade de formação pedagógica do docente universitário, evidenciada explicitamente por dois participantes:

[...] Nós professores universitários precisamos de formação [...] Está faltando uma formação continuada dos professores [...] Eu estou sendo bem verdadeira mesmo (Relato oral – P3).

Eu fiz o curso de doutorado. Naquele período às discussões eram centrados no objeto de pesquisa e minhas leituras todas foram dentro do objeto de pesquisa. Agora a prática docente, o fazer pedagógico ele não é fonte de discussão [...] As pessoas acham que porque já possuímos o doutorado nós já damos conta de questões do ensino. (Relato oral – P3).

Somos professores despreparados para atender às expectativas dos estudantes. Quando o aluno chega ao primeiro semestre, e o professor não tenta motivá-lo, ele desiste. (Relato oral – P6).

Depoimentos como os destacados acima são raros no ambiente acadêmico, no qual, como afirmado anteriormente, prevalece a representação do docente, especialmente o universitário, como aquele que sempre sabe e não pode errar. Uma representação que supervaloriza o domínio dos conhecimentos dos campos disciplinares específicos, mas desconsidera os saberes pedagógicos.

A compreensão da necessidade de formação do docente universitário, apresentada pelos referidos participantes, se configura portanto como uma crítica à formação de pesquisadores, especialistas em determinadas áreas, por meio da pós-graduação *stricto sensu*, como prevê o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e não contempla a formação para a docência. O que evidencia a falta de clareza dos legisladores e governantes em relação à complexidade da docência universitária.

Complexidade que decorre dos fatos de envolver condições singulares, exigindo uma multiplicidade de saberes (entre os quais, os saberes pedagógicos), competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações; de possuir um caráter interativo e incerto e carregado de valores, posto que, o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais; de se configurar como espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e

culturas que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (SOARES, CUNHA, 2010).

4.3.4 Identificação de fatores que reduzem o potencial formativo das práticas pedagógicas inovadoras.

A reflexão sobre as práticas realizadas pelos participantes contemplou também elementos do contexto institucional que dificultam a realização das práticas pedagógicas inovadoras e reduzem seu potencial formativo. Nesse sentido, três participantes da pesquisa apontaram o excesso de atividades docentes e a escassez de tempo para cuidar da docência:

[...] encontramos durante a caminhada alguns percalços, como a falta de tempo (tempo para ler, tempo para sistematizar, tempo para implementar, tempo de avaliar). Parece que todo o tempo é pouco, foi pouco para satisfazer os anseios do grupo de trabalho. (Relato escrito– P2)

Se, por um lado, é preciso buscar a maior interação possível entre o coletivo dos docentes e discentes, de modo que sejam possíveis práticas docentes mais unificadas, articuladas e interdisciplinares, por outro, temos a nosso favor e, na mesma medida, contra nós, professores formadores – o tempo, porque talvez nos falte controlarmos a ansiedade sobre a aprendizagem e síntese dos discentes e permitir tempo para encaminhamento, produção, análise e reelaboração daquilo que foi proposto e vivido nas práticas curriculares da/s aula/s por ambas as partes (docentes e discentes) (Relato escrito– P3)

Não sei se é o acúmulo, não sei de onde vem o acúmulo de carga horária, se são as atribuições que são muitas. de ensino, de pesquisa, de extensão, de reunião administrativa que o docente tem. Isso dificulta mais um encontro [...] (Relato oral – P5).

Interagir com os pares para construção de projetos coletivos na universidade tem se constituído como um desafio devido à intensificação do trabalho docente, ao acúmulo de demandas dos docentes universitários, à carga horária de trabalho do professor e ainda pelas dificuldades de estabelecer contato com outros docentes que ministram aula no mesmo semestre considerando que, na maioria das vezes, a estrutura dos horários de trabalho não é conciliável. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo pode apresentar-se como uma difícil tarefa, podendo levar à solidão pedagógica, ou seja, ao “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o

enfrentamento do ato educativo”, como enfatiza Isaia, (2006, p.373), acarretando um sentimento de desânimo e descrença diante da prática pedagógica proposta.

A lógica curricular disciplinar e a divisão departamental da universidade foram outros elementos do contexto institucional dificultador das práticas pedagógicas inovadoras, apontados por um participante:

[...] Os currículos da UNEB foram recentemente revistos por imposição do MEC, mas não facilitam a vida do professor. Eu acho que a gente briga todo dia para fazer algo diferente, e por isso é mais fácil ficar quieto do que ser diferente ou inovar. Isso cansa. É mais fácil aplicar aula teórica e aplicar prova [...] É bem mais fácil aplicar prova. A gente ainda tem currículos enxertados de disciplinas importantes. [...] mas, a gente não faz com que elas converseem. [...]. (Relato oral – P5)

Na Universidade a gente tem mundos tão distintos. Cada departamento é um mundo isolado. Eu não faço ideia no que acontece no Departamento de Educação e no Departamento de Ciências Exatas. Então, a gente está deixando de construir essa busca de repensar a prática. (Relato oral – P5)

A maioria dos projetos pedagógicos dos cursos em que esses docentes atuam ainda preserva uma estrutura curricular que favorece a disciplinaridade e a fragmentação do saber, reduzindo, consubstancialmente, a articulação entre as disciplinas e entre os pares, assim como, reprimindo a construção do conhecimento em parâmetros interdisciplinares e a interação entre os discentes.

A visão do currículo disciplinar está assentada no conhecimento construído a partir da ciência estruturada nos moldes do positivismo. Tal concepção simplista de ciência tem influenciado e continua mantida na universidade através da ênfase no conhecimento como aspecto fundamental do ensino, orientação da pesquisa, e resolução dos problemas colocados pela realidade e pela prática social. Assim, as instituições de ensino são organizadas “com o reforço e a rigidez do método que se torna tão ou mais importante que o objeto de estudo e com desconhecimento do homem como sujeito empírico” (ANASTASIOU E ALVES, 2004).

Percebeu-se, nos relatos de P5, o reconhecimento que essa concepção influenciou na organização e desenvolvimento de suas atividades, mas ainda fez um esforço de investir integrando o processo de ensino, uma vez que a prática pedagógica articulada e interdisciplinar se constituiu no eixo articulador do semestre.

A falta de espaços institucionais de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem também foi apontada pelo participante:

Eu acho que a gente não tem esses momentos de repensar. Eu divido a disciplina com uma colega e eu já falei para ela que quando terminarmos o semestre a gente vai sentar e discutir várias ideias que tenho, pensando que pode ser um novo caminho para a disciplina. A gente pontua em qual momento a gente vai pensar sobre a disciplina, mas não vivencia esse repensar. E como se a gente tivesse um cronograma até para o dia que vai repensar a prática. Na semana pedagógica a gente pensa sobre a disciplina, mas ela tem que ser um cotidiano e não é. [...] Eu acho o repensar a experiência e criar uma ambiência de coletividade, de troca das experiências, eu acho que é extremamente importante. Acho que isso não é construído. (Relato oral - P5)

Não adianta a universidade comprar tecnologia, não adianta mais concurso para professores, não adianta construir um prédio novo. [...] essas coisas separadamente não constroem o processo formativo, não constroem o professor, não constroem a inovação nas práticas [...]. (Relato oral – P5)

O projeto arquitetônico da Instituição dificulta a constituição de um trabalho colaborativo podendo gerar o isolamento profissional dos professores, como afirmam os autores:

O isolamento é um problema fortemente enraizado. Muitas vezes é suportado pela arquitetura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga e legitimado pela história (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 23)

Tradicionalmente o trabalho docente está organizado dirigido para um cenário de relativo isolamento profissional, voltado para sala de aula, denominado de modelo da “caixa de ovos” (*eggs create organization*) (FULLAN e HARGREAVES, 2001), ou seja, o docente está diante de um grupo de discentes num espaço fechado ,realizando seu trabalho separadamente sem se mostrar ao julgamento dos colegas. O isolamento produz, segundo Borges (2006), sentimento de incerteza nos docentes, permitindo a construção de vínculos frágeis e dificultando a constituição de um trabalho colaborativo.

Essa realidade parece variar no cenário acadêmico da multicampia na UNEB. Assim, um dos participantes registrou ter encontrado espaço de interlocução sobre a prática pedagógica em instâncias do departamento.

O planejamento do componente curricular foi apresentado e submetido à apreciação das instâncias gestoras. Cabe ressaltar que as reuniões ordinárias do colegiado e desse núcleo, em vários momentos, pautam a reflexão sobre atividades pedagógicas que dinamizem o ato de ensinar, o conhecimento, a prática, a experiência e a pesquisa, de modo que sejam focalizados os problemas e fenômenos educativos. Nesse sentido, a Revista Pedagógica contou com amplo apoio da instituição, no tocante à divulgação e produção

de material. Esse reconhecimento e valorização da proposta oportunizaram um clima de confiança e parceria, os quais desembocaram no trabalho coletivo, ou seja, a socialização de uma proposta, sua aprovação no coletivo, contribuindo para o comprometimento dos sujeitos envolvidos, bem como para a ressignificação da dinâmica formativa em questão.(Relato escrito– P2)

A despeito dos elementos dificultadores da prática, a totalidade dos participantes evidencia, no conjunto dos relatos orais e escritos, que é possível empreender práticas inovadoras, e talvez o depoimento deste participante seja representativo deste movimento:

Apesar de precisarmos de um laboratório, e também outras estruturas físicas, ainda é possível fazermos atividades inovadoras. Eu acho que em qualquer curso, qualquer disciplina você consegue fazer diferente, pois depende do professor estar aberto e estar despido de vaidades. Deve-se jogar, mas com o pé no chão e estar preparada para isso com bagagens. Não pode propor algo que você não vai dar conta, pois podem aparecer variáveis que vão atrapalhar e você pode não saber como lidar. Tem que se preparar para os inesperados. (Relato oral- P6)

A consciência dos elementos limitadores do contexto é importante de ser assumida pelos docentes e debatida nos diversos fóruns dos departamentos e da universidade. Mas é importante também se reconhecer que as condições ideais nunca serão atingidas, serão sempre objetos de buscas, esperamos, cada vez mais coletivas. E que estas condições sejam conquistadas no processo contraditório, dialético e problematizador de desenvolvimento das práticas pedagógicas inovadoras. O que situa os docentes promotores destas práticas como agentes sociais de mudança em diferentes âmbitos.

Na perspectiva de responder a segunda questão de pesquisa, qual seja, quais aprendizagens decorrentes do desenrolar das práticas pedagógicas inovadoras são reconhecidas pelos docentes participantes, cabe considerar, em sintonia com o nosso referencial teórico, que essas aprendizagens, entendidas como construções pessoais, relacionadas ao processo de ensino, portanto, à própria prática, são mais significativas, consistentes, duradouras, profundas e com maior abrangência, se elas expressam ressignificações de concepções, em outros termos, pressupostos políticos, epistemológicos, teóricos e metodológicos (acerca de conhecimento, ensino, aprendizagem, papel do docente, papel dos discentes no processo formativo, relação pedagógica, avaliação da aprendizagem), representações,

crenças, preconceitos, atitudes e valores (acerca desses aspectos e de outros) e das práticas educativas.

Essas aprendizagens remetem à mudança, à transformação, portanto, ao desenvolvimento pessoal e profissional docente. O que só é possível de acontecer se a pessoa dos docentes for tocada, sensibilizada, se os processos vividos provocam desequilíbrios sociocognitivos, reflexões e reconhecimento de desafios complexos a serem enfrentados, individual e coletivamente.

Nesse sentido, é possível concluir que a maioria dos participantes reconhece diversas aprendizagens, construídas em função da realização da prática e, especialmente, da reflexão a qual foram incitados a empreender pela *Série Práxis e Docência Universitária* a empreender, dentre as quais destacam-se a importância da inclusão da pessoa do estudante no processo de sua formação; o reconhecimento da reflexão sobre a prática para sua formação docente e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem que conduz; a importância do trabalho coletivo.

A aprendizagem de que é fundamental incluir a pessoa dos estudantes, suas histórias, necessidades, suas representações no processo educativo, assumida pela maioria dos participantes, principalmente nos relatos orais, se configura como uma evolução em relação aos pressupostos iniciais expressos na seção *Descortinando as práticas pedagógicas inovadoras na Série Práxis*, decorrente do processo de reflexão vivido.

Nessas práticas, a ênfase era a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento, portanto, numa perspectiva essencialmente cognitivista e profissional. Com essa perspectiva de participação dos estudantes, as práticas relatadas, variando em intensidade de acordo com as especificidades delas, sensibilizaram os estudantes, fizeram sentido para eles, impulsionando-os a ultrapassar, independente da intenção inicial dos docentes, a separação cartesiana entre razão e emoção.

O que, por um lado, gerou sentimentos de reconhecimento e gratificação dos docentes, por outro, provocou sentimento de insegurança e desconforto frente ao não saber; de incapacidade de lidar com a diversidade dos estudantes e de mediar as relações no contexto grupal. Neste caso, contribuiu para fazer avançar a aprendizagem dos participantes que se permitiram dar voltas na espiral

compreensiva e autocompreensiva que envolve o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

A aprendizagem construída pela maioria dos participantes acerca do potencial autoformativo da reflexão sobre a própria prática é um aspecto fundamental para o presente estudo, situado no campo da Pedagogia Universitária. Em primeiro lugar, porque ela possibilita o autoconhecimento dos docentes, a identificação de seus valores pessoais, pressupostos, crenças que interferem e, muitas vezes, obstaculizam um processo de ensino emancipador e, em consequência, suscitam a resistência dos estudantes. Sem a reflexão profunda sobre a própria prática, esses docentes não conseguem perceber a sua implicação nessas situações. Em contrapartida, o reconhecimento de si, fruto dessa reflexão pode provocar ressignificações, transformações e satisfação pessoal no exercício da docência.

A esse respeito cabe ressaltar que o autoconhecimento e as aprendizagens docentes são construções processuais, cujo tempo requerido varia de pessoa para pessoa, bem assim a capacidade de se afetar, portanto, de se desequilibrar sociocognitivamente, é diferente em função das histórias de vida e das marcas deixadas nas suas subjetividades, marcas que podem ser de maior rigidez, com posturas defensivas, reativas ou de maior flexibilidade, abertura para o novo sem perder o eixo, a autoconfiança. Ademais, o fato de não identificar ou mesmo de não expressar para o outro o reconhecimento de fragilidades, vulnerabilidades, que potencializam aprendizagens e mudanças, não significa que ele não aconteceu em nenhum nível no processo vivido.

Em segundo lugar, a reflexão sobre a própria prática é um aspecto fundamental na medida em que a sua vivência, por parte dos docentes, pode contribuir para que estes percebam a importância de provocar a reflexão dos discentes sobre suas próprias atitudes, crenças e representações, ao invés de fornecer lições preestabelecidas, conselhos, prescrições do dever ser. E dessa forma, além de se beneficiarem da reflexão, geradora de aprendizagens e autonomia, contribuiriam para a formação de profissionais mais humanos, reflexivos, sensíveis e éticos.

As respostas às questões de pesquisa nos permitem agora chegar a uma conclusão em relação a nosso intento de identificar o espaço da experiência na prática pedagógica inovadora e suas contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes e docentes na visão dos participantes da pesquisa.

Essa conclusão dá conta de que as práticas pedagógicas inovadoras assumidas *a priori* como lugares mais ou menos delimitados, previamente planejados pelos docentes, transcenderam os enquadres e se configuraram como espaços de experiência, em níveis variados, para os atores envolvidos. Nesse sentido, processualmente, elas foram se transformando em vivências significativas, provocando sentimentos, desequilíbrios sociocognitivos, reconhecimento de atitudes, valores, concepções, enfim o conhecimento de si, e aprendizagens construtivas nos discentes e docentes.

As principais aprendizagens discentes, registradas pelos participantes, foram além dos conhecimentos específicos construídos, desenvolvimento de competências cognitivas complexas como aquela de compreender, estabelecer relação entre elementos diversos, analisar criticamente, interpretar informações e situações de forma reflexiva e autoral, criar argumentos e de tomar decisões em situações diversas. Aprendizagens que só são possíveis num processo de formação calcado na participação e engajamento da pessoa do estudante, portanto num contexto de experiência educativa que toca os sujeitos e promove seu crescimento.

Todavia, as aprendizagens que mais chamaram a atenção dos docentes foram aquelas de natureza socioafetiva, a exemplo da autoestima e confiança pessoal, espírito colaborativo entre os colegas e afetividade na relação docentes-discentes. A surpresa, provavelmente, decorreu do fato de que essas competências não foram concebidas previamente para serem construídas pelos discentes, tampouco o planejamento das práticas comportava a intenção de investir na articulação entre as dimensões do pensar, sentir e agir.

Apesar dessas lacunas, a determinação de assegurar a participação dos estudantes na construção do conhecimento, mediante metodologias ativas tais como resgate das histórias familiares relacionadas à história da educação, atividades interdisciplinares, o compartilhamento, por meio de blogs, de percepções acerca de práticas humanizadoras em saúde, a construção de maquetes, a criação de revista eletrônica, a construção de materiais e de sequencias didáticas, desencadeou o engajamento dos estudantes e de suas subjetividades.

Essas aprendizagens pressupõem a existência, na sala de aula, de um clima relacional de valorização da pessoa do estudante, possibilitando a integração do pensar, sentir e agir, de reconhecimento de suas identidades, histórias e necessidades, de respeito mútuo que configuram a experiência educativa.

Assim, na medida em que os estudantes se percebiam como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem iam se autorizando a provocar ajustes nas práticas pedagógicas, a expressar acordos e desacordos, de forma mais ou menos enfática, apresentavam novas proposições na condução da prática pedagógica, afetando os docentes, colocando-os na situação de não terem o controle absoluto da condução das práticas, provocando desequilíbrios sociocognitivos. Tal contexto evidenciou que as práticas se configuraram em experiências para os discentes e docentes.

As práticas mexeram, tocaram de tal forma a maioria dos docentes que provocaram um processo reflexivo, seja durante a sua realização, redundando em ajustes na sua condução, seja na escrita do relato analítico da prática quando atenderam a chamada da *Série Práxis e Docência Universitária*, e, no caso de alguns dos autores dessa *Série*, seja no desenrolar da entrevista desta pesquisa, cujo foco era as percepções e os sentimentos docentes diante de situações diversas vividas, no intuito de identificar o quanto essas práticas se constituíram em experiências formativas também para os próprios docentes.

Considerando, como afirmado anteriormente, que a inclusão da pessoa dos estudantes e de suas dimensões do pensar, sentir e agir, e que o desenvolvimento de atitudes e valores não foram previamente concebidos como focos das práticas pedagógicas inovadoras relatadas, diversas situações deixaram de ser problematizadas e refletidas coletivamente com os discentes.

Nesse sentido, os docentes deixaram de investir no processo de mudança de atitudes dos discentes frente ao conhecimento, à aprendizagem, aos colegas, ao docente e à profissão (TRILLO, 2000). A maioria optou por contemplar, sem questionar proposições dos discentes mesmo sem concordar com elas. Em um dos casos, conforme relato oral, frente ao não envolvimento de todos os estudantes, a atividade passou a ser instrumento de avaliação e atribuição de nota, sem uma reflexão com os discentes acerca das razões do não envolvimento. Essa conduta foi assumida pelo participante, nesse processo reflexivo, como contraditória com os propósitos de promoção da autonomia discentes.

A despeito dessas omissões, é possível concluir que a maioria dos participantes reconhece diversas aprendizagens construídas em função da realização da prática e, especialmente, da reflexão que foram incitados pela *Série Práxis e Docência Universitária* a empreender dentre as quais destacam-se a

importância da inclusão da pessoa do estudante no processo de sua formação; o reconhecimento da reflexão sobre a prática para sua formação docente e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem que conduz.

A natureza subjetiva, relacional, atitudinal dessas aprendizagens da maioria dos participantes evidencia que as práticas pedagógicas inovadoras transpuseram os limites preestabelecidos e abriram espaço para a emergência da vida, dos conflitos, das individualidades, do imprevisto, do caos aparente que oportunizam a construção de sentido, o desenvolvimento de competências cognitivas e a formação humana e profissional, o que nos permite afirmar, em resposta ao objetivo da pesquisa, que independentemente da inclusão consciente no planejamento prévio, a experiência formativa foi se configurando, para os discentes e docentes no desenrolar das práticas pedagógicas inovadoras. A consciência do sentido profundo dessa experiência foi mais fortemente percebida no contexto da entrevista de reflexão sobre as práticas.

A transposição das práticas pedagógicas inovadoras para experiências verdadeiramente formativas implica, como a pesquisa evidenciou, portanto, novos desafios para os docentes universitários e requer:

- Reconhecimento de si, seus pressupostos, suas crenças, atitudes, valores;
- Compromisso com sentido ético da docência;
- Disposição de estimular a emergência do que há de melhor e mais humano no outro;
- Abertura para aprender com o outro (discentes e docentes) permanentemente;
- Disposição para ser um agente social de mudança;
- Coragem para romper com práticas docentes engessadas, esquizofrenizantes, desumanizadoras e autoritárias;
- Compreensão da função social da universidade.

A conquista desses requisitos se dá em um permanente devir, no processo mesmo de empreender práticas pedagógicas experienciais e de assumir a reflexão profunda sobre as próprias práticas, atitudes e valores e sobre os contextos institucional e político mais amplo, como um *habitus* que revigora os docentes para, individual e coletivamente, enfrentar a escassez de tempo, as pressões neoliberais,

as precárias condições de trabalho, a desvalorização da docência e a ausência de formação político-pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reparo, porém, que não foi com estas reflexões que comecei a reflectir...

Amanhã o que for será outra coisa, e o que eu vir será visto por olhos recompostos, cheios de uma nova visão.

Fernando Pessoa (2006, p. 214)

Por meio de olhos recompostos é que teço essas considerações finais.

Os resultados desta investigação colocaram em evidência a compreensão de que a prática pedagógica inovadora, especialmente, quando se configura como experiência educativa que provoca a reflexão, em outros termos, quando transcende o planejado *a priori* pelo docente, se torna um potente espaço de desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Com efeito, os resultados apontam que as práticas pedagógicas inovadoras se constituíram em ruptura do estilo didático habitual (LUCARELLI, 2004), se sustentaram no protagonismo dos próprios docentes envolvidos nas atividades planejadas que se reconhecem como sujeitos produtores de intervenções didático-pedagógicas.

Ao buscar responder de que forma a prática pedagógica inovadora contribuiu para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes na perspectiva dos docentes participantes da pesquisa, foi possível perceber um grande investimento na construção de competências profissionais como fio condutor do processo formativo que se revelou na motivação e nos pressupostos para a proposição da prática pedagógica.

A despeito dessa intenção, alguns docentes ainda revelaram uma visão hierarquizante da teoria em relação à prática, ao garantir a anterioridade da primeira e a dificuldade de assumir a observação e problematização de desafios do campo profissional como ponto de partida dessa relação. A separação entre a teoria e a prática, além de formar profissionais com poucas habilidades para lidar com incertezas e responder os dilemas que realidade impõe, legitima os efeitos de uma

educação bancária na qual o professor se apresenta como única via de conhecimento e o deposita no estudante apartado de seus próprios pensamentos (FREIRE, 1987).

A dinâmica produzida pela articulação teoria e prática dialética e dialógica gera espaços para a compreensão da realidade e para o desenvolvimento da autonomia e da ética profissional. A reflexão sobre as incertezas e os confrontos próprios da natureza praxica podem contribuir para a construção de uma identidade profissional autônoma e competente (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004).

A formação de profissionais comprometidos com a construção de competências cognitivas, a exemplo do pensamento compreensivo, crítico e criativo dos estudantes (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010), indispensáveis para a futura atuação profissional, foi demonstrada nos dados da pesquisa. Considerando a tradição de um processo de ensino-aprendizagem referenciado na memorização, no saber enciclopédico e no recebimento passivo da informação, a transição para um processo formativo baseado no desenvolvimento de competências exige do docente uma compreensão maior sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e sobre estratégias de ensino que lhes possibilitem aprender a pensar de forma complexa e a construir conhecimento.

Propor e conduzir práticas pedagógicas inovadoras, além de fomentar essas competências cognitivas dos estudantes, também fomenta e exercita essas competências nos docentes. Quando um professor institui novas formas de ensinar e aprender configura um ciclo de aprendizagens na qual todos são sujeitos do processo. Gerar novas ideias pressupõe a compreensão da realidade, ou seja, a construção do pensamento compreensivo, e ainda, do pensamento crítico, que é a capacidade de julgar as informações.

O desenvolvimento de atitudes e valores, todavia, pouco se evidenciou nos relatos dos docentes como motivação para a realização das práticas pedagógicas relatadas, sugerindo a compreensão de que esses aspectos são subestimados na atuação profissional ou que são atribuídos à responsabilidade exclusiva dos estudantes, não possuindo, portanto, a universidade e seus docentes responsabilidade de contribuir para sua construção. Tal situação revela uma cultura da educação superior que enfatiza um ensino preponderantemente centrado na transmissão de conteúdos.

Diante da dificuldade dos estudantes em desenvolverem as atividades da prática pedagógica, a maioria dos docentes optou em contemplar sugestões dos discentes fazendo determinados ajustes nas práticas. Assim, foi assumida a nota como uma forma de obrigá-los a executar a tarefa proposta, reconhecendo posteriormente, no contexto da entrevista, a inadequação de tal postura; em um caso foi assumida a impossibilidade de flexibilizar o seu planejamento, considerando que seria “abandonar” a proposta inicial planejada e “sacramentada” no início do semestre. Essas situações poderiam resultar em oportunidades para o desenvolvimento de atitudes dos estudantes frente ao conhecimento e à aprendizagem diante de uma mediação docente que provocasse a reflexão.

Todavia, a natureza participativa, coletiva e desafiadora das práticas pedagógicas, independentemente da intenção dos docentes, possibilitou a vivência de situações e reflexões que suscitaram aprendizagens de atitudes e valores relacionados à cooperação, solidariedade, escuta, respeito ao outro. Assim, como destacado nos depoimentos, dentre as repercussões das práticas nos discentes, aparecem a autoestima e confiança pessoal; o espírito colaborativo entre os colegas; e, a afetividade na relação docente-discente.

Esses aspectos reforçam a compreensão de que a construção de atitudes e valores se realiza mediante a vivência de situações significativas, com uma formação que não separe o pensar, sentir e agir, razão e emoção, cognição e afeto, mente e corpo. Zabala e Arnau (2010) reforçam que atitudes enumeradas anteriormente são necessárias para um profissional responder às diversas situações em seu campo profissional.

Isso comprova que uma prática pedagógica inovadora capaz de provocar o crescimento pessoal e profissional requer a participação e o engajamento da pessoa dos estudantes. Não é uma técnica de ensino. Não bastam motivações externas. É preciso que o estudante seja levado a compreender o sentido da atividade para a sua formação profissional, pois quando não encontram significado para as tarefas propostas, se não veem perspectiva futura nessa aprendizagem, provavelmente não apresentam interesse em aprender (BINI; PABIS, 2008). As repercussões da realização das práticas pedagógicas nos discentes demonstram que estas se configuraram como experiências, provocaram reflexão e a construção de saberes que os sujeitos produziram na relação com o outro.

Quanto às aprendizagens dos docentes em função do desenrolar das práticas pedagógicas inovadoras destacamos descobertas e ressignificações no âmbito pessoal, relacionadas à própria docência e às práticas pedagógicas relatadas.

O distanciamento entre a realização da prática pedagógica e o processo das entrevistas não foi impeditivo para que emergissem elementos que os docentes considerassem relevantes, bem como encontrassem novos sentidos para a prática. Alguns teóricos afirmam que esse distanciamento é uma condição necessária para uma análise detalhada. Assim, a possibilidade da reflexão, *a posteriori*, a tomada de consciência da ação, se deveu ao fato de ter sido uma experiência educativa, e que ser tocado por ela, deixou marcas, produziu sentimentos e permitiu rever suas posturas, valores e concepções. Nesse processo de examinar, interpretar e avaliar suas atividades, os docentes avançaram na construção de sua profissionalidade.

Consideramos que as conquistas dos docentes se deveram aos processos reflexivos que estabeleceram sobre diferentes aspectos da prática pedagógica. No âmbito pessoal percebemos o desenvolvimento do autoconceito e motivação para a docência e o reconhecimento de suas concepções, valores e posturas. A publicação na *Série Práxis e Docência Universitária* e a entrevista potencializaram esse processo de reflexão.

Ao que parece, um dos pontos que fortaleceram o desenvolvimento do autoconceito e motivação para a docência, foi o reconhecimento de seus pares pelos trabalhos desenvolvidos. Ficou evidente que quando há o reconhecimento dos pares, mais significativa se torna a experiência, apesar de queixas quanto a pouca participação, ou nenhuma, de seus pares com a atividade proposta. O envolvimento destes deu-se no momento em que as produções dos discentes foram expostas para a Universidade. Um único docente registrou que houve apresentação de sua proposta em reunião do colegiado do curso, e que houve o apoio institucional para realização do trabalho, demonstrando satisfação e autoconfiança para realização da prática.

Fica claro que o docente que empreende práticas pedagógicas inovadoras, não negocia apenas a organização do espaço pedagógico e os saberes a serem desenvolvidos, fazendo-o também, com os sentidos dos lugares simbólicos que ocupam nas relações, o lugar social de docente e o de estudante. No caso específico do contexto universitário, é importante lembrar que o docente tem ocupado um espaço de autoridade, na qual os seus enunciados têm o status de

verdade, e os estudantes, por serem adultos, são responsabilizados pela própria aprendizagem. Esquecem-se, portanto, que os próprios docentes também têm a responsabilidade de promover um ensino que potencialize a aprendizagem construtiva dos discentes. Os participantes da pesquisa, ao refletirem sobre a postura adotada, iam reconhecendo os lugares ocupados, suas práticas e posturas, indícios de que foram tocados pelas práticas, que se beneficiaram das experiências.

Outra aprendizagem docente destacada nos relatos da maioria dos docentes foi a compreensão acerca da importância da reflexão sobre a própria prática, sobre as aprendizagens dos estudantes, as relações interpessoais estabelecidas entre os estudantes e destes com os docentes, sobre o processo de aprendizagem; sobre si mesmo, suas intenções e missão como formador, sobre as aprendizagens conquistadas, e, sobre o contexto educacional no qual se inseriam as práticas.

Observamos uma preocupação com a objetividade e exatidão descritiva das práticas nos relatos escritos, apesar das regras da *Série Práxis* convocarem a expressão dos aspectos subjetivos que se manifestaram no processo de sua realização, provavelmente impregnados da lógica de trabalho científico que valoriza a neutralidade, a separação entre razão e emoção, sujeito e objeto. Já nos relatos orais, cujo foco foram as percepções e sentimentos de si, dos estudantes e das relações, a maioria dos participantes se permitiu integrar o pensar, sentir e agir. Evidenciou reflexões sobre si mesmo, sobre sua postura docente diante da prática e expressou, com maior intensidade, seus sentimentos, emoções, desejos e intenções, bem como aprofundou suas reflexões sobre o seu papel e dos estudantes.

Esta investigação oportunizou grande aprendizado não só para os docentes colaboradores da pesquisa, mas também para a pesquisadora. Certamente um destes ganhos diz respeito ao reconhecimento da importância da reflexão na formação profissional dos estudantes, docentes e da minha própria formação. O meu desenvolvimento profissional só foi possível a partir da reflexão com os sujeitos da pesquisa e com a orientadora desta tese. Ao refletir, e compreender os sujeitos da pesquisa, suas realidades pedagógicas, que também são as minhas, pude compreender melhor sobre a minha forma de pensar, agir e sentir e como a reflexão sobre o próprio trabalho pode ser um elemento propulsor de experiências. Nessa perspectiva, foi possível trazer novos sentidos para a minha atuação profissional. Ficou evidente também que quanto mais refletíamos sobre o objeto em questão,

sobre os dilemas da pesquisa e da prática pedagógica, mais éramos tocadas por ela e mais significativa ficava a investigação.

Cabe destacar também a importância da UNEB investir, mesmo que timidamente e de forma, ainda, pouco institucionalizada, em um espaço de troca e partilha de práticas pedagógicas inovadoras. Ao evidenciar as práticas de docentes unebianos e de outras instituições, valoriza a docência universitária e garante um lugar para os docentes se verem e produzirem conhecimentos a partir de situações práticas. Entretanto não basta ter um espaço para essa partilha, há de se ter uma política de formação e valorização de seus docentes para que práticas pedagógicas, como as relatadas, possam ser compreendidas e generalizadas na universidade.

Decorrente de todo trabalho aqui apresentado, podemos afirmar que a *Série Práxis e Docência Universitária* é um espaço democrático e *locus* formativo influente porque, através do registro escrito, gera possibilidades para o professor compreender os seus conhecimentos e saberes profissionais, assim como, ao deixar de ficar restrito a pequenos grupos, amplia a possibilidade de potencializar novas práticas pedagógicas. A partilha e a troca são processos reconhecidos como fundantes para o processo de aprender a ensinar (CHARLIER, 2014).

Essa investigação, embora sem se voltar especificamente para a formação do docente universitário, mas, por trazer a prática como objeto de indagação provocou uma reflexão mais aprofundada e contribuiu para o desenvolvimento profissional dos docentes participantes da pesquisa.

Por fim, trazendo novamente Pessoa (2006) desejo e tenho a esperança de que esta pesquisa possa contribuir para repensarmos a formação do docente universitário e para que possamos ver a pedagogia universitária “com olhos recompostos e cheios de uma nova visão.”

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva dos Professores: Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. O Método nas Ciências Sociais. In:ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004, p. 109-188. ANDRÉ, M.; et al. Estado da Arte da Formação de Professor no Brasil. Educação & Sociedade. Campinas, ano 20, n.68, dez.1998.
- AMADO, João. A técnica da Análise de Conteúdo. **Revista de Educação e Formação em Enfermagem**. Coimbra: n. 5, 2000 pp.53-63.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3 ed. Joinville, SC: Univille, 2004.
- ANDRÉ, M.; et al. **Estado da Arte da Formação de Professor no Brasil**. Educação & Sociedade. Campinas, ano 20, n.68, dez.1998.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1983.
- AXPE, I.; GOÑI, E.; ZULAIKA, L. M. Modificabilidad educativa del autoconcepto físico. (1986) In: GRANDMONTAGNE, A. G. (Coord.). **El autoconcepto físico**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARNETT, Ronald. **A Universidade em uma era de supercomplexidade**. Tradução Aurea Dal Bó. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.
- BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>, Acesso em: 26 de julho. 2018.
- BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I (Org.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite. **Formação de Professores: mediação didático-pedagógica e pensamento complexo**. 2012.218f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012. 218f.

BINI, L. R.; PABIS, N. **Motivação ou interesse do aluno em sala de aula e a relação com atitudes consideradas indisciplinadas**. Revista Eletrônica Lato Sensu, v.3, n.1, p. 1-19, março de 2008. Disponível em: Acesso em: 21 de julho de 2018.

BISQUERRA, R. La competencia emocional, em M. Álvarez y R. Bisquerra. **Manual de Orientación y tutoria**. Barcelona: Praxis, 2002.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/CP022002.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2018.

BOGGINO, Norberto; ROSEKRANS, Kristin. **investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa**: Argentina: Homo Sapiens, 2004.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CANDAU, V.M.; LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. R. V. Majer. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CAVACA, A. G.; ESPOSTI, C. D. D., SANTOS-NETO, E. T.; GOMES, M. J. A relação professor-aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 8(2), p. 305-318, 2010.

CHALIER, Bernadette. A troca e a partilha de práticas de ensino como elemento central no desenvolvimento profissional dos professores. In FLORES, Maria Assunção. **Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores**: Contributos internacionais Editora: Almedina Coleção: Ciências da Educação e Pedagogia. 2014.

CUNHA, Maria Isabel. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: MOROSINI, Marilis&LEITE, Denise (Orgs). **Universidade Futurante**. Produção do ensino e Inovação. Campinas: Papyrus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da, Inovações: conceitos e práticas. In: Castanho, Sérgio: Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. – Campinas: Papyrus, 2001.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. Anais. VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Coimbra, Portugal, 2004, p. 1-16.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília (Orgs.). **Pedagogia Universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas na Universidade. In: CUNHA, Maria Isabel. SOARES, Sandra Regina. RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Orgs.) **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, UEFP, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor**. 24ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. A aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores In PRYJMA, Marielda Ferreira; SANTOS, Oséias Santos (Orgs.) **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Paraná: UFTPR Editora, 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DE KETELE, Jean-Marie. A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou de reconhecimento. In Maria Palmira Aves & Eusébio André Machado (Orgs.), **O pólo de excelência, caminhos para a avaliação do desempenho docente** (pp. 13-31) Porto: Areal Editores, 2010.

DEMO, P. **Pobreza Política**: Autores Associados, 1996.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Trad. Hayée de Camargo Campos. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

DIAZ, Bordenave, e PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. 33. Ed. – Petrópolis, RJ:Vozes, 2015.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set./Out./Nov./Dez. 2001, nº 18.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina A (org.). **Práticas interdisciplinares na escola** – 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FELDFEBER, M. De La profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente. In, OLIVEIRA, D.A.; FELDFEBER, M. (compiladoras). **Nuevas regulaciones educativas em America Latina: políticas y procesos Del trabajo docente**. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010. 81-108 p.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. v. 1. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 243-258

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. Metacognição e Seus Contornos. **Revista Iberoamericana de Educación**. vol. 33, nº 1, p. 1 – 20, 2003. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2947>>. Acesso em 23 de agosto de 2018.

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 3ª ed. Brasília. D.F. Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, G. Cidadania e formação técnico profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, L. H. et al. (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

FURTADO, J. P. (2001b). **A avaliação como dispositivo**. 2001. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2001.

FURTADO, J. P. (. **A avaliação como dispositivo**.2001. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GERALDI, C. MESSIAS M G M E GUERRA M. Refletindo com Zeicchner : Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas in GERALDI, C, FIORENTINI, D. E PEREIRA A M. E (org) **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GEILFUS, F. **80 Herramientas para el Desarrollo Participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación**. Prochalate – IICA, San Salvador, El Salvador. 1997.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, Personalidad y Desarrollo**. Havana, Editora Pueblo y Educación , 1995.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. **Avaliação de Quarta Geração**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. **Por que é tão difícil participar?: O exercício da participação no campo educacional**. São Paulo: Paulus, 2004.

HASNI, A. **Lesreprésentationssociales d'une discipline scolaire. – l'activitéscientifique – et de as placeauseindesautres disciplines formant Le curriculum chez desinstituteursmarocains**. 2001. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada. Quebec, 2001.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**: São Paulo: Cortez, 2005.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. D. Ristoff e P. Savegnani. (Orgs), **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 63-84 p.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. In: MOROSINI, Marília Costa. (org.) **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: Inep: RIES, 2006.

JESUS, S. N. Psicologia da educação. Coimbra: Quarteto. Jesus, S. N. & Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. Educação: **Revista da Faculdade de Educação**, 2004. 27(52), 39-58 p.

KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana Maria (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. 61-98 p.

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangual de. Portugal: Edições Pedagogo, 2006. P. 63-93

KORMAN, A. K. **Self-esteem as a moderator of the congruency between self-perceived aptitudes and vocational choice**. Journal of Applied Psychology, 51: 65-7, 1967.

KORTHAGEN, Fred. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Pedagogo LDA, 2009.

KRUG, H. N. et al. **Necessidades formativas de acadêmicos de licenciatura em educação física em situação de estágio curricular supervisionado**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 252-274, 2013.

LAMPERT, E. (Re)criar a universidade: uma premissa urgente. In: LAMPERT, E.; BAUMGARTEN, M. (Orgs.). **Universidade e conhecimento: possibilidades e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS, 2010.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº. 19, p. 20-28. jan/abr, 2002Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.

LESSARD, C. **O Trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação. Lisboa: n. 9, p. 119-127, 2009.

LEVY-LEBOYER, C. **A crise das motivações**. São Paulo: Atlas, 1994.

LEGENDRE, Marie-Françoise. **Pratique reflexive et études de cas: quelquesenjeux à l'utilisaton de laméthodedescas en formaciondesmaîtres**. **Revuedessciences de l'éducation**, v. XXIV, n. 2, 1998.

LIBEDINSKY, Marta. **La innovación en la enseñanza: diseño y documentación de experiências de aulas**, 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2010.

LIMA, E. F. de. **Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 34., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPED, 2013.

LUCARELLI, Elisa. **Pedagogia universitária e inovação**. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus, 2007.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad: La innovación en las aulas**. Buenos Aires, Argentina: Miño Dávila, 2004.

LUCARELLI, Elisa; MALET, Ana María. **Universidad y prácticas de innovación pedagógicas: estudio de casos de La UNS**. 1ª Ed. – Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, E.D.E, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. (Coleção Práxis). Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos. **Inovação no Ensino Superior**. (Org.) São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MATURANA, H. R. **El sentido de lo humano**. Chile: Editorial Universitária, 1992.

MAYER, J. D.; Salovey, P.; Caruso, D. R. Emotional intelligence meets standards for an intelligence. **Intelligence**, 27(4), p. 267-298. 1999.

MENEZES, C. **A auto-direção da aprendizagem do Inglês. Uma história num curso profissional**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Universidade do Minho: Braga. PT , Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/55611775.pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; JESUS, S. N.; HERMÍNIO, C. I. **Universidade: auto-imagem, auto-estima e auto-realização**. Unirevista, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-13, abr. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v7n1/v7n1a06.pdf> >. Acesso em: 14 de outubro de 2018.

MÜHL, Eldon Henrique. Práxis Pedagógica: Ação dialógica comunicativa e emancipação. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (Org.). **2Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 11-24.

NOGUERO, Fernando López. **Metodología Participativa em La Enseñanza**. Universitaria. 3ª. ed. Madrid, Narcea, S.A. De Ediciones, 2012.

NOSELLA, P.; JARDILINO, J. R. L. (Orgs.) **Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestres**. São Paulo: Terras do Sonhar, Edições Pulsar, 2005.

NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Para uma formação de professores construída por dentro da profissão**. Coleção Ciências da Educação, v. 3. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: _____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – Elemento norteador do processo formativo** (inicial/continuado). Revista Iberoamericana de Educación, [S.l.], p.1-18, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente. Belo Horizonte: [s. n.], 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2015.

Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & , A. C. G. **Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno**. Psicologia Escolar e Educacional, (2014). 18(2), 239-246. DOI: 10.1590/2175-3539/2014/0182739.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

PAILLÉ, P. **Procedures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-digé: un modèle et une illustration**. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, 1991.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2ª ed. Caixas do Sul: Educ, 2008.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César; NEVES, Lucia Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

PÉREZ- GOMÉZ, P. O. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA Maria Izabel (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria. Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POZO, Juan Ignacio: **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

POZO, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). **Nuevas formas de pensar laenseñanza y el aprendizaje**. Lasconcepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

POZO, Juan Ignacio; PÉREZ ECHEVERRÍA, Maria delPuy (Coord.). **Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias**. Madrid: MORATA, 2009.

RAMALHO, Betania L., NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2ª ed. Sulina, 2004.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação cultural**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.16, n.1, 2003.

RICHARDSON, R.J. et.al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar, por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da. **A Metacognição e as Atividades Experimentais no Ensino de Física**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

SANZ ACEDO LIZARRAGA, María Luisa SANZ de Acedo. **Competencias cognitivas en educación superior**. Madri, Espanha: Narcea, 2010.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS. M. **Por uma outra globalização (do pensamento único à consciência universal)**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Rumo a um novo modo de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos: o papel da universidade e das novas tecnologias de informação, comunicação e expressão. In. LAMPERT, E; BAUMGARTEN, M. (Orgs.). **Universidade e conhecimento: possibilidades e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVOIE-ZJAC, L. L'entrevue semi-dirigée. In, GAUTHIER, B. (Dir.), **Recherche Sociale de la problématique à la collecte des données** (p.263-285). Québec: Presses Université du Québec, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como Profissionais Reflexivos. p. 77-92. In: Nóvoa, A. (ed.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Traduzido por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Sandra Regina. **Desafios das práticas pedagógicas na universidade: experiencia e construção de sentido na formação de profissionais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019 (no prelo).

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. 1ed. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, v. 1, p. 77-98.

SOARES, Sandra Regina. **Desafios das práticas pedagógicas na universidade: experiência e construção de sentido na formação de profissionais**. 2019 (no prelo)

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da Cunha. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, R. S.; VIEIRA, F. **Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014.

SOARES, R. S; BORBA, Valquíria. **Ensino e Aprendizagem: Análise de Práticas**. Salvador: EDUNEB, 2012. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 1).

SOARES, R. S. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOARES, R. S; MIRANDA, Dayse Lago. Apresentação da Série. In: SOARES, Sandra Regina e BORBA, Valquíria (Orgs.). **Ensino e Aprendizagem: análise de práticas**. Salvador: EDUNEB, 2012. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 1).

SOARES, Sandra Regina; FERNANDES, Ilma Maria; BARREIRO, Mariana Soledade. Ensino para a autonomia: **inovando a formação profissional**. Salvador: EDUNEB, 2013. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 2).

SOARES, R. S; FIGUEIREDO, C. Apresentação da Série. In. SOARES, Sandra Regina; SILVA, Neilton; BERALDO, F. R. C. L (Orgs.) **Protagonismo do Estudante e Intersubjetividade no Ensino Superior**. Salvador: EDUNEB, 2014. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 3).

SOARES, R. S; MARTINS, E. S; MIRANDA, D. L.. Apresentação (Orgs.). **Problematização e Produção Criativa: resignificando o ensino e a aprendizagem na universidade**. Salvador: EDUNEB, 2015. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 4).

SOLÉ, I.; COLL, C. Los Profesores y la Concepción Constructivista. In: ZABALA, Antoni et al. **El Constructivismo en el Aula**. Barcelona: Editorial Graó, 1997.

SOLER, R. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

SONNEVILLE, Jules Jacques. **Problemática, Problema e Objetivos**. Salvador, 2001.

SOUTO DE ASCH, Marta. **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires: Mino y Dávila , 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEBAR, Belmonte Lorenzo. (2001): **El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI**. V Congreso Internacional: Educación Para el Talento. Mazatlán, Sinaloa, México. 7 p.

TORRE, S. de la y Barrios O. **Estrategias didácticas innovadoras**. Barcelona: Octaedro. 2000.

TRILLO, Felipe (Coord.). **Atitudes e valores no ensino**. 4ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

UNEB, **Estatuto e Regimento da Universidade do Estado da Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2010.

UNESCO, Tendências da educação superior para o século XXI. In: **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior**, 1998, Paris. Anais. 2ª ed. Brasília, DF: UNESCO; CRUB, 2003.

VAZQUEZ, A.D. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, F. H. **Transgressão e autoconceito dos jovens na escola: Investigação diferencial**. Lisboa: Fim de Século Edições, 1996.

VIEIRA, Flávia. **Interação verbal e negociação dos saberes na aula de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado**. Universidade de Aveiro. Portugal, 1988.

VIEIRA, Maria de Lourdes. **Faces e falas da avaliação universitária: o portfólio como recurso mediador da aprendizagem**. Campinas, 2010.

VIEIRA, F. A., ALMEIDA, J.; SILVA, J, L. Transformar a Pedagogia: Um Percorso de Indagação Pedagógica na Universidade do Minho. **Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades**. CIEd. Actas do Congresso Ibérico, 2009.

VIEIRA, Flávia. O lugar da experiência na formação de professores. In SOARES, Sandra Regina; BORBA, Valquíria C. M. (orgs) **Ensino e Aprendizagem: análise de práticas**. Salvador: EDUNEB. 2012. (Série Práxis e Docência Universitária V.1)

VIEIRA, Flávia. **Quando os professores investigam a Pedagogia: em busca de uma 16ª educação mais democrática**. Portugal: Edições Pedagogo, LDA, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979.

WELLS, G. **Indagação dialógica: hacia una teoria y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. **Como educar em valores na escola**. Revista Pátio. Porto Alegre, ano 4, n.13, jan./jul. 2000.

ZABALZA, Beraza, Miguel Antônio. **Innovación y cambio em las instituciones educativas**. 1ª ed. Rosário, Homo Sapiens Ediciones, 2014.

ZANI, Adriana Valongo; NOGUEIRA, Maria Suely. Incidentes críticos do processo ensino aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo a percepção de alunos e docentes. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 5, p. 742-748, 2006.

ZANOTTO, M. A. do C. & DE ROSE, T. M. S. **Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua**. Educ. Pesqui., 29(1): 45-54, jan.- jun., 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores: Ideias e prática**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

GUIA DA ENTREVISTA

As questões chaves estão em negrito. Em itálico possíveis questões a serem exploradas durante a interação/entrevista.

Informações prévias

Agradecer ao participante a colaboração com a pesquisa;

Explicar brevemente em que consiste a pesquisa e situar o papel do depoente;

Informar sobre o desenvolvimento e tempo estimado da entrevista;

Advertir sobre o caráter às vezes intimista das questões, insistindo sobre o fato de que o participante é livre para responder ou abster-se;

Explicar a questão da confidencialidade;

Solicitar a permissão para gravar em áudio a entrevista;

Apresentar o formulário de identificação e o termo de consentimento livre e esclarecido, e o convidar a ler e assinar;

Perguntar se há alguma dúvida e responder eventuais questões por parte do participante.

1 Apresentação de uma situação baseada em fato real no contexto da docência na universidade.

A professora Ana, docente do curso Engenharia de Produção Civil de uma Universidade pública, ao planejar suas aulas da Disciplina Desenho de Construção Civil- 75 h do 3º semestre decide empregar com a turma atividades em que eles deveriam observar atividades práticas referentes à disciplina em questão e, posteriormente, elaborar um relatório analítico-reflexivo considerando o contexto no qual a prática estava inserida, condições de seu desenvolvimento e atuação do profissional observado. Ao iniciar o semestre, apresenta a proposta da atividade prática à classe orientando-os quanto aos critérios de avaliação dos relatórios e cronograma com os prazos do cumprimento das tarefas. Após a exposição do plano da disciplina, alguns estudantes questionaram sobre o objetivo da atividade e manifestaram preocupação com os prazos a serem cumpridos, dado à natureza da disciplina e complexidade da atividade proposta,

solicitando ao professor a substituição por outra mais simples. O professor diz que os alunos encontravam-se num curso superior e, portanto, deveriam estar preparados para os desafios do curso, decidindo pela manutenção da atividade.

2 Lembrar que não existe resposta certa ou errada. O importante é a espontaneidade da resposta. Solicitar percepção sobre esta situação?

Aproveitando o fluxo de pensamento do participante explorar aspectos como: A que você atribui as dificuldades dos estudantes? O que contribui para que isso ocorra? O que poderia ser feito?

3 Na prática pedagógica relatada na *Série Práxis* como os estudantes reagiram à proposta?

(Explorar a forma como docente lidou com as situações que emergiram)

(Explorar relatos do entrevistado acerca dos sentimentos manifestados pelos estudantes e como percebeu isso.)

(Como percebeu que isso se evidenciou? O que acha que possibilitou esse sentimento?)

(Como sentiu e agiu frente à reação dos estudantes?)

4 Como no desenvolvimento dessa prática pedagógica se deu a relação entre teoria e prática profissional? (Como desenvolve a relação teoria e a prática do campo profissional, por quê?)

5 Houve alteração no decorrer do desenvolvimento da prática?

O que o levou a realizar a alteração? Como foi a condução dessa alteração? Como foi a repercussão nos estudantes?

(Como o docente se sentiu ao fazer essas modificações? Quais os ganhos dessa alteração?)

6 Percebeu alguma mudança nos estudantes durante o desenvolvimento da prática? Quais?

A que você atribui essas mudanças?

Qual a avaliação dos alunos acerca da experiência? Como isso se evidenciou?

7 A adoção desta prática implicou alguma mudança em relação a seus pressupostos e suas práticas anteriores? Quais?

Que fatores contribuíram para essa(s) mudanças? O que foi mais significativo?
Explorar como e por quê?

8 Você considera que a organização curricular do seu curso contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas como as que você relatou na Série Práxis? Por quê?

9 O que lhe vem à mente quando ouve a palavra reflexão? (dizer 3 palavras)

Em que medida essa reflexão esteve presente na prática docente?

Em que medida essa reflexão esteve presente na prática discente?

(Como estimulou na prática relatada?)

10 A elaboração do artigo para a Série suscitou novas reflexão docente sobre a prática?

Como se sentiu nesse processo? Como foi para você estar nesse lugar? (ver como o professor se sentiu nos processos de idas e vindas durante o processo de reelaboração da prática)

11 Participar dessa entrevista possibilitou novas reflexões sobre a prática? Você poderia dar exemplo de algum aspecto?

12 Gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa de Doutorado do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, intitulada *De práticas pedagógicas inovadoras para experiências formativas: desafios para os docentes universitários*, tem como objetivo compreender o papel da reflexão sobre a própria prática pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes universitários.

A pesquisa para a qual você está sendo convidado a participar é de natureza qualitativa envolvendo a realização de uma entrevista guiada por roteiro de questões abertas, cuja duração está estimada em duas horas e será realizada após a anuência e assinatura nas duas vias deste termo de consentimento. Solicitamos sua aprovação no sentido de gravar em áudio as interações durante a entrevista, permitindo uma análise detalhada e com maior rigor científico.

Estima-se que a pesquisa possa contribuir para um certo bem-estar e acolhimento dos participantes por terem oportunidade de sair da solidão pedagógica a qual estão submetidos os docentes universitários, diante da ausência de espaços de compartilhamento e de troca de apoio entre os pares, e dessa forma contribuir para o crescimento pessoal e profissional, na medida em que, ao refletir sobre suas práticas estarão investindo no seu processo de reconhecimento de representações, crenças, *habitus* e de necessidades de mudanças nas suas práticas docentes, investindo ainda mais na inovação pedagógica. Dessa forma oportunizando aprendizagem e formação mútua tanto para o pesquisador como para os participantes. Ademais, ela permitirá a ampliação do conhecimento científico na área de docência universitária.

A Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos.” Neste caso os riscos são mínimos, relacionados a possível cansaço diante da duração da entrevista e da possibilidade de provocar certas emoções diante do relato das situações da sala de aula, embora o tema da entrevista seja a experiência bem sucedida desenvolvida por você, a partir do seu artigo publicado em volume da Série Práxis. No entanto, para minimizar esses possíveis riscos previmos os seguintes procedimentos: a) a entrevista poderá ser interrompida a pedido do participante a qualquer momento e retomada em momento previamente acordado; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em lugar seguro, onde somente os pesquisadores terão acesso; c) as gravações serão destruídas logo após seu tratamento científico; d) as publicações relativas a esta pesquisa só serão divulgadas após apreciação dos participantes; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; f) caso sinta necessidade de algum esclarecimento sobre a pesquisa, ou algum acompanhamento ou aconselhamento posterior à entrevista, o participante poderá entrar em contato com Conselho de Ética da UNEB (CEP UNEB) (cepuneb@uneb.br, telefone (71) 3117 2399), ou diretamente com a pesquisadora Dayse Lago de Miranda (e-mail dmiranda@uneb.br;

telefone (71) 99108-2526) e com a sua orientadora a Profa. Dra. Sandra Regina Soares (ssoares@uneb.br; 999110866).

Apesar dessas medidas, o participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da entrevista, sem qualquer prejuízo.

Ciente da natureza desta pesquisa, de seus objetivos, métodos e benefícios, autorizo a minha participação voluntária.

Salvador, _____, de _____, de 2016

Participante

Pesquisadora

APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU)****RESOLUÇÃO Nº. 828/2011**

Publicada no D.O.E. de 02-06-2011, pág. 24

**Cria a Coleção: Práxis e Docência
Universitária no âmbito da UNEB e
aprova Regulamento.**

O PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, *ad referendum* do Conselho Pleno, com fundamento no Artigo 10, § 6º do Regimento Geral da UNEB e considerando o que consta no Processo nº. 0603100206788, após parecer favorável da relatora designada,

RESOLVE:

Art. 1º. Criar a **Coleção: Práxis e Docência Universitária**, no âmbito da UNEB, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) e do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professor (DUFOP), vinculado ao [Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade \(PPGEduC\) – Departamento de Educação/Campus I – Salvador.](#)

Art. 2º. Aprovar o Regulamento da Coleção de que trata o Artigo 1º desta Resolução.

Art. 3º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete da Presidência do CONSU, 01 de junho de 2011.

Lourivaldo Valentim da Silva

Presidente do CONSU