



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos

**O IMAGINÁRIO E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE UMA CULTURA
COLABORATIVA**

Santa Maria, RS
2017

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos

**O IMAGINÁRIO E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA
UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE UMA CULTURA COLABORATIVA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof^a Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Vasconcellos, Vanessa Alves da Silveira de
O imaginário e a formação docente: reflexões sobre a
docência universitária a partir de uma cultura
colaborativa / Vanessa Alves da Silveira de
Vasconcellos.- 2017.
170 p.; 30 cm

Orientadora: Valeska Fortes de Oliveira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

1. Formação docente 2. Imaginário 3. Docência
universitária 4. Cultura colaborativa I. Oliveira,
Valeska Fortes de II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: nessavasconcellos@gmail.com

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos

**O IMAGINÁRIO E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA
UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE UMA CULTURA COLABORATIVA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 06 de novembro de 2017:

Valeska Fortes de Oliveira, PhD. (UFSM)

(Presidente/Orientadora)

Preciosa Fernandes, Dra. (Universidade do Porto)

Lucia Maria Vaz Peres, Dra. (UFPEL)

Vantoir Brancher, Dr. (IFFar)

Débora de Ortiz de Leão, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017.

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Este é o momento de dedicar os esforços dessa caminhada a pessoas muito especiais que me acompanham em minha vida desde longa data, mas que também surgiram no decorrer desse processo e foram fundamentais para me incentivar e fortalecer neste processo de doutoramento. Minha imensa gratidão:

Primeiramente à Deus, por me permitir vivenciar esse processo formativo, dispondo de muito energia, entusiasmo e fé;

Aos meus pais, que sempre estiveram do meu lado, nos momentos mais felizes, assim como, nos momentos de dificuldade, me apoiando, dando uma palavra de conforto e carinho;

À minha irmã, pela força, amor e imenso cuidado que tens comigo;

Ao meu amado Felipe, por compreender os difíceis momentos desta trajetória e ser um companheiro tão cuidadoso e amoroso;

À amiga e orientadora Valeska pelo acompanhamento de mais um momento formativo da minha vida, pela confiança que teve em mim, pelos ensinamentos e amizade de tantos anos.

Ao Grupo GEPEIS, pelas aprendizagens potentes, grandes amizades construídas e experiências significativas em minha trajetória acadêmica;

Aos professores da banca que aceitaram fazer parte do meu processo formativo, trazendo novas perspectivas e contribuindo para a qualificação da minha tese;

À Escola Dom Luiz Victor Sartori, pela compreensão e apoio nessa caminhada;

Aos colaboradores desta investigação, pela disponibilidade e pela grande contribuição;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo apoio recebido nesses quatro anos.

À todos vocês meu especial agradecimento por tanto me fortalecerem e me constituírem a pessoa e a profissional que sou hoje. Dedico esse trabalho à vocês!

É ele, portanto, que se esforça para extrair encontros do acaso e, no encadeamento das paixões tristes, organizar os bons encontros, compor sua relação com relações que combinam diretamente com a sua, unir-se com aquilo que convém com ele por natureza, formar associação sensata entre os homens; tudo isso, de maneira a ser afetado pela alegria [... o] homem livre e sensato, identifica o esforço da razão com essa arte de organizar encontros, ou de formar uma totalidade nas relações que se compõem” - Deleuze, Espinosa e o Problema da Expressão, 2017, p. 180.

RESUMO

O IMAGINÁRIO E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE UMA CULTURA COLABORATIVA

AUTORA: Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos
ORIENTADORA: Prof^a. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Os esforços, investigativos desta pesquisa centram-se na temática do professor de ensino superior e para a formação do profissional que atua neste nível de ensino a partir da teoria do imaginário. Esta tese que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria, debruça-se sobre uma proposta de trabalho através de práticas colaborativas para pensar a formação, apresentando o seguinte problema: De que forma uma proposta de trabalho através de práticas colaborativas favorecem a formação do professor de ensino superior? Se quer defender aqui as formas de interação entre pares docentes, que vão além das conversas rápidas e superficiais de corredores, e de departamentos, para uma troca consistente entre olhares e concepções, a partir de observações e reflexões na e sobre a prática, resultando em novos significados na docência universitária. A investigação apresenta os seguintes objetivos: Geral: Compreender o impacto e a forma como as práticas colaborativas favorecem a formação do professor de ensino superior e (re)significam as práticas pedagógicas do docente universitário; específicos: Compreender os processos e dinâmicas formativas desenvolvidos pelos professores que participam de uma experiência colaborativa; investigar o potencial da observação empática como uma prática de reflexão e partilha pelos docentes do ensino superior; conhecer os diferentes tipos de professor e docência universitária nas diferentes áreas do conhecimento e culturas profissionais. Com a intenção de trazer para o debate as discussões da formação dos professores universitários, a partir de uma prática colaborativa, os estudos pautados no Imaginário social, possibilitam, além da construção de uma concepção teórica, uma compreensão de concepções epistemológicas e metodológicas diferenciadas, sendo assim apresentado, como aporte metodológico, deste projeto a abordagem biográfica, tendo como produção dos dados o apoio nas narrativas, o grupo focal e a observação empática. Dessa forma, a tese aqui defendida acredita na potência formativa da ação da observação empática, como possibilidade de um deslocamento de sentido, onde os símbolos disponíveis sejam investidos de outras significações, novas e reelaboradas, numa ressignificação das práticas formativas na docência universitária. Foi possível detectar na produção desta tese que o desenvolvimento de práticas que promovem a partilha, a colaboração, o apoio no colega, incidem na formação docente. Essa afirmativa foi constatada pelo fato de que é a partir da confiança entre os pares que a aprendizagem docente é favorecida pelos encontros potentes, dos quais expandem as formas de pensar, agir e compreender a realidade, assim como possibilitam o (trans)formar-se no exercício da docência.

Palavras-chave: Formação docente. Imaginário. Docência universitária. Cultura colaborativa.

ABSTRACT

THE IMAGINARY AND THE TEACHING TRAINING: REFLECTIONS ON UNIVERSITY TEACHING FROM A COLLABORATIVE CULTURE

AUTHOR: VANESSA ALVES DA SILVEIRA DE VASCONCELLOS
ADVISOR: PROF^a. PHD. VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

The investigative efforts of this research center on the theme of the teacher of higher education and for the formation of the professional that works at this level of education from the theory of the imaginary. This thesis that is part of the Post-Graduate Program in Education at the doctoral level in the Line of Research Training, Knowledge and Professional Development of the Federal University of Santa Maria, focuses on a proposal of work through collaborative practices to think the training, presenting the following problem: In what way does a proposal of work through collaborative practices favor the formation of the teacher of higher education? If you want to defend here the forms of interactions between faculty peers, which go beyond the brief and superficial conversations of corridors and departments, for a consistent exchange between looks and conceptions, from observations and reflections in and about practice, resulting in new meanings in university teaching. The research has the following objectives: General: To understand the impact and the way in which the collaborative practices favor the formation of the teacher of higher education and (res) mean the pedagogical practices of the university professor; specific: To understand the processes and training dynamics developed by teachers who participate in a collaborative experience; investigate the potential of empathic observation as a practice of reflection and sharing by higher education teachers; know the different types of teacher and university teaching in different areas of knowledge and professional cultures. With the intention of bringing to the debate the discussions of the formation of university professors, based on a collaborative practice, the studies based on the social Imaginary make possible, in addition to the construction of a theoretical conception, an understanding of differentiated epistemological and methodological conceptions. thus presenting as a methodological contribution of this project the biographical approach, having as input the data in the narratives, the focus group and the empathic observation. Thus, the thesis here advocated believes in the formative power of the action of empathic observation, as a possibility of a displacement of meaning, where the available symbols are invested with other meanings, new and reworked, in a res-signification of the formative practices in teaching university It was possible to detect in the production of this thesis that the development of practices that promote the sharing, the collaboration, the support in the colleague. This affirmation was evidenced by the fact that it is from the trust between peers that teacher learning is favored by powerful encounters, from which the ways of thinking, acting and comprehending reality are expanded, as well as enabling (trans) formation in the exercise of teaching.

Keyword: Teacher training. Imaginary. University teaching. Collaborative culture.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Observação empática entre pares	63
--	----

SUMÁRIO

1	OS DESCAMINHOS FORMATIVOS: PERTENCIMENTOS, IMPLICAÇÕES, AFETOS E POTÊNCIAS	17
1.1	AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: CONSTITUINDO A PESQUISA.....	25
2	SOBRE OS PONTOS DE PARTIDA, PONTOS DE CHEGADA: MOVIMENTOS DE UMA METODOLOGIA VIAJANTE	31
2.1	PONTOS DE PARTIDA: CAMINHOS PERCORRIDOS DO PROJETO PAR EM PAR AO PROJETO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOCENTE ATÉ OS ENCONTROS E SUAS POTÊNCIAS FORMATIVAS.....	33
2.2	CONHECENDO OS CORPOS, SUAS SINGULARIDADES E POTÊNCIAS NO ENCONTRO DA OBSERVAÇÃO EMPÁTICA DE PARES MULTIDISCIPLINARES.....	48
3	PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: O CENÁRIO E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS	65
4	ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: DESAFIOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO DOCENTE	83
4.1	A AULA E O ENSINO UNIVERSITÁRIO: RUPTURAS E NOVAS DIREÇÕES	93
5	UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO A PARTIR DE PRÁTICAS COLABORATIVAS	105
5.1	INDIVIDUALISMO E COLABORAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE A PARTIR DOS ESTUDOS DO IMAGINÁRIO	115
5.2	OBSERVAÇÃO EMPÁTICA DE PARES MULTIDISCIPLINARES: O AUMENTO DA POTENCIA FORMATIVA.....	128
6	ALGUMAS REFLEXÕES, A PARTIR DE UMA METODOLOGIA VIAJANTE, SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SUA FORMAÇÃO .	151
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE	169
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	171

1 OS DESCAMINHOS FORMATIVOS: PERTENCIMENTOS, IMPLICAÇÕES, AFETOS E POTÊNCIAS

*Aquele riacho sempre, sempre indo
Aquele caminho sempre a me levar
Então eu vim parar, parar bem aqui.*

*No entanto, quase tudo que eu canto
Não tem canto certo, não tem tempo nem lugar [...]*

*O riacho, meu riacho, seu riacho
Meu caminho, seu caminho, tudo só canção
Só pra você guardar dentro do coração
(Gilberto Gil)*

Caminho como algo certo, como algo predestinado, como já pensado, não é bem assim, que enxergo minha trajetória. Vejo-a como uma história que se constrói conforme seus acontecimentos, conforme aquela curva que levou pra outra rota, não imaginada, não planejada e que desviou a história para outro plano, outra estrada, não o caminho errado, mas o próprio ato de caminhar. É o caminho que se faz caminhando.

Experiências que dão contorno ao que sou hoje e que estão vinculadas as minhas implicações como pesquisadora, onde se inclui todas as minhas ações investigativas começando pelo iniciação científica que explicam meus pertencimentos investigativos, que hoje fazem meu trajeto me vinculando aos temas de interesse dessa pesquisa. Esse fator vinculante, segundo Macedo (2012, p. 34), significa “não só comprometimento e compromisso, mas também, vinculação social, cultural, existencial, profissional, erótica, espiritual, vivida e explicitada na pesquisa, a partir de uma experiência refletida de pertencimento.”

O autor Macedo (2012) traz uma discussão sobre uma outra forma de pesquisa, em que as lógicas organizativas de uma investigação, o aporte teórico, os dispositivos de coletas de dados e análise, são, segundo o autor, um prolongamento da capacidade do pesquisador de intervir na realidade em que realiza sua pesquisa. A concepção de pesquisa defendida por Macedo (2012) compreende a implicação como competência epistemológica e qualidade investigativa que mobilizam um modo de criação de saberes.

O autor situa a implicação a partir das referências produzidas por Barbier (2001), num diálogo com a ideia de implicação histórico-existencial. Buscando a obra de Barbier (2007), para compreender um pouco mais esta perspectiva de pesquisa, percebe-se a questão da implicação como uma noção básica em pesquisa-ação.

A discussão que promove em torno desse termo se refere às relações do pesquisador e o objeto de pesquisa nas ciências humanas, sob o ângulo da vida psicoafetiva deste sujeito, de seu imaginário, da constituição histórico-existencial que define seus comportamentos e também sob o nível estrutural-profissional. Barbier (2007) define o conceito de implicação como

o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual, nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda a atividade de conhecimento (BARBIER, 2007, p. 101).

Para o autor, a implicação no campo investigativo das ciências humanas é definida como o profundo vínculo, pessoal e coletivo, do pesquisador com sua prática de pesquisa. É o que determina o envolvimento do pesquisador com o aqui-e-agora da pesquisa, levando em conta seus pertencimentos e os movimentos que estes geram no processo investigativo.

Aqui, percebo que é necessário falar também um pouco do desejo de pesquisa, e para isso me apoio em Merçon (2009) que me ajuda a compreender o que é o desejo numa leitura Spinoziana. Primeiro, é necessário entender a ideia de que o esforço da mente para preservar seu ser, a sua existência, é entendido como “vontade”, mas à medida que envolve um esforço, compreendendo o corpo e a mente, existe aí o “apetite”. Entre a ideia de apetite e desejo, não existe diferenças, pois o desejo se define como a consciência desse esforço da mente e corpo.

Sendo assim, entende-se que o desejo é como o motor de cada indivíduo determinado por uma afecção, que são as relações, com o meio, com outros corpos, que compõem a estrutura do ser. Se o desejo corresponde a disposição singular, compreende-se que não existimos sem que o nosso desejo se afirme, ele está incorporado a nossa estrutura individual.

Precisamos compreender que a ativação desse desejo se encontra não naquilo que nos afeta, mas na relação que estabelecemos com o meio, com as

peças, e com diferentes dispositivos, ideias e situações. Os desejos nos determinam a fazer algo, ao mesmo tempo que o nosso desejar pode ser alterado de acordo com as experiências e atravessamentos vividos.

A experiência afetiva constitui nosso desejo e direciona-o a objetos, pessoas e ideias. Segundo Merçon (2009, p. 88), “nosso desejo pode vir a ser modificado, portanto, se nossa experiência for ampliada ou atravessada por novos objetos, pessoas, ideias e situações. Essa ampliação da experiência pode vir a configurar, dessa forma, uma transformação afetiva.”

E nesse movimento, de desejos que constituem o ser a partir das experiências vividas, pessoas, ideias, sentimentos, afetos construídos, o encontro com alguns questionamentos, desconfortos, dúvidas, constituíram meus desejos de pesquisa e uma caminhada pelo tema que, ainda hoje me inquietam como investigadora.

Como encontrei o tema que pesquiso hoje? De onde surgiram minhas inquietações referentes a docência universitária, a formação e desenvolvimento deste profissional?

Esta temática tem sido, pelo menos nos últimos anos, uma referência marcante na minha produção acadêmica. Me aproximei dela, ainda como aluna de graduação e através da trajetória universitária, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS, foram tendo contornos e direções no decorrer da minha construção como docente e pesquisadora.

As primeiras questões que me inquietavam e foram me conduzindo para pensar este tema e definir meus desejos, hoje, como pesquisadora, foi ainda realizando o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria e me deparar com professores que falavam do espaço escolar com muita propriedade. Falas, muitas vezes, com críticas severas, as vezes com um olhar duvidoso de práticas desenvolvidas na escola. Minha surpresa foi saber que muitos destes professores não haviam vivenciado o cotidiano escolar, não haviam tido a experiência de docente, em participar da organização deste espaço como um todo, na convivência com o aluno, com o colega, na participação de uma equipe, na organização de um planejamento, enfim do organismo vivo que é a escola.

Minhas dúvidas, começaram a partir dessa inquietação: como os professores que ali formavam outros professores, falavam de um contexto, de uma prática, que não viveram? Como pensar na formação de um professor, desestabilizar suas

crenças construídas como aluno, fazer este perceber-se docente, pensando em uma formação coerente com as problemáticas existentes na escola, sem nunca ter pisado e vivenciado o ambiente escolar?

Por aí caminhei meus primeiros passos como pesquisadora, sendo bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, desenvolvendo um projeto no ano de 2005 a 2007 que pretendia conhecer as representações do professor formador, atuante no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, sobre o seu papel de formador, o seu espaço de formação no ambiente da universidade e as aprendizagens construídas como formador e pesquisador, durante sua trajetória docente.

Os estudos realizados durante o desenvolvimento desta pesquisa me depararam com um tema que não era muito trabalhado, sendo poucas as pesquisas que desenvolviam discussões sobre esta temática. Diante desta realidade, e na busca por bibliografia, me encontro com pesquisas que tinham como “protagonista” o professor formador, desenvolvidas pela Professora Silvia Isaia, uma das pioneiras no trabalho com esta temática dentro do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSM) da Universidade Federal de Santa Maria.

Seus estudos referentes à pedagogia universitária, os processos formativos, à trajetória pessoal e profissional do professor universitário auxiliaram a minha trajetória nessa área de estudo, me dando suporte nesta temática através de concepções que mostram a relevância e urgência de construir um campo de estudo específico para o docente que trabalha com a educação superior.

A participação como bolsista de iniciação científica dentro do grupo GEPEIS, coordenado pela Professora Valeska Fortes de Oliveira, fizeram com que eu caminhasse para a discussão da formação do docente universitário, mas com um olhar diferenciado daquele que é dado nas teorias e estudos sobre esta temática, com um olhar focado para as significações dos docentes que vivenciam este nível de ensino.

É importante destacar minha trajetória no grupo GEPEIS, pois as vivências, leituras, convivência com vários integrantes, participação de projetos, organização de eventos, discussões teóricas, e também trocas afetivas e vínculos de amizade, são elementos que definem meus desejos e inclinações diante da pesquisa, assim como, constituem minhas lentes para olhar o problema investigativo.

Hoje, o grupo possui 24 anos de existência, e minha colaboração e parceria no GEPEIS completam 11 anos, através de um trabalho, desenvolvimento de ideias, direcionamento de olhares, construção de aprendizagens e aprofundamento teórico que me impulsionam para o campo do simbólico, considerando os sentidos e significados construídos nas diferentes dimensões e espaços educativos.

As aprendizagens e experiências formativas realizadas no grupo, constituem a docente que sou hoje e me permitem múltiplos olhares para as questões educativas, no respeito do outro na sua individualidade, vindo na diferença e nas diversidades de ideias, de experiências, emoções e trajetórias um elemento propulsor para constantemente (re)pensar meu trajeto formativo. Essa aprendizagem, se constitui pelo fato do GEPEIS possuir integrantes com formação inicial muito diversificada, que estudam na graduação ou pós-graduação e trabalham em diferentes espaços educativos.

A construção coletiva é, sem dúvida, uma experiência propiciadora de múltiplas aprendizagens – algumas delas, a do respeito pelo posicionamento do outro e a da confiança na divisão do trabalho, que como um “quebra-cabeça” necessita, no final, de todas as peças para que o quadro apareça. A característica marcante e constitutiva do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social foi e, continua sendo, a participação de pessoas com grande capacidade de determinação, liderança, competências, habilidades e saberes diversos. Esta grande diversidade, entre atritos e disputas, muitas vezes veladas, gera, a necessidade da construção permanente de consensos mínimos entre o grupo (OLIVEIRA, 2004, p. 92).

Essa pluralidade de formação, os espaços de reuniões, discussões sobre alguma leitura, conversas informais, são riquíssimos, pois englobam uma diversidade de pontos de vista que te permitem (res)significar saberes e representações. Sendo assim, o trabalho no grupo GEPEIS trouxe para mim uma aprendizagem, que é saber ouvir o outro e respeitar este em sua singularidade.

Além disso, é importante considerar que uma das marcas do grupo é trabalhar dentro do contexto escolar realizando assessorias junto aos professores. Em minha trajetória dentro do GEPEIS pude acompanhar projetos importantíssimos que foram desenvolvidos dentro de escolas da rede pública de Santa Maria.

Nestes projetos aprendi um princípio epistemológico que norteia o grupo, que é a concepção de que os professores são produtores de saberes. Partindo desse princípio, nossas ações dentro das escolas se realizam coletivamente, junto com os docentes que fazem parte do contexto escolar. Valorizamos o trabalho desenvolvido

na escola, dando destaque ao que ela tem de positivo, e acima de tudo, sinalizamos que as aprendizagens e os saberes não vem de fora, mas são construídos pelos professores que vivenciam o espaço escolar.

Ainda dentro desta perspectiva de trabalho, na qual visualizamos o docente como um produtor de saberes, as investigações realizadas dentro do grupo possuem essa característica: de pesquisar “com os professores” e não “sobre os professores”; de compreender os sentidos e os significados que são atribuídos pelo docente em relação a sua profissão; detectando estes profissionais como pesquisadores de si.

Dando destaque as trajetórias dos professores, através de relatos orais ou escritas autobiográficas, nos apoiamos no aporte teórico-metodológico das pesquisas autobiográficas, compreendendo a potência deste tipo de investigação, pois o relatar de experiências, relembrar momentos significativos, permite que o sujeito da pesquisa (re)interprete a si próprio, revise sua identidade e (res) signifique posturas e saberes como professor.

A perspectiva investigação/ formação/ autoformação foi sendo possível de ser visualizada e compreendida, tanto nas pesquisas que pude participar dentro do grupo, no meu trabalho de conclusão de curso, bem como, no desenvolvimento da dissertação, pois o envolvimento que era estabelecido entre eu e os sujeitos, implicavam-nos na construção de um processo de auto-formação. Nos momentos de entrevistas, as experiências, lembranças, emoções que se constituíam a cada relato acionavam em mim recordações, sensações de minha própria trajetória formativa.

Essa é uma aprendizagem no GEPEIS, pois esse movimento proporcionado nas pesquisas que realizamos com histórias de vida de professores, no qual implicamos a si e ao outro, proporcionam um momento de reflexão da nossa própria trajetória de vida e, ao mesmo tempo, uma transformação e compreensão de si, num permanente revisitar de subjetividades.

O grupo GEPEIS traz em sua trajetória, através de suas pesquisas e estudos, as questões educativas vista sob a ótica do imaginário e do simbólico. É partindo dos estudos sobre Imaginário Social na perspectiva do filósofo e pensador Cornelius Castoriadis que um outro discurso sobre o sujeito é implicado, um outro modelo antropológico é defendido: a compreensão do homem a partir da imaginação.

O Imaginário social segundo Ferreira e Eizirik (1994, p. 7) “não é, pois, reflexo da realidade: é seu fragmento. Como uma amálgama, ele institui, histórica e

culturalmente, o conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente”. Nesse sentido, investigar um grupo partindo dessa abordagem é admitir a possibilidade de mistérios, de surpresas e de subjetividades, bem como, levar em conta o que está dito nas entrelinhas.

Nesta perspectiva teórica se explicita não somente a dimensão do que está e do que é a realidade, mas também do instituinte, da possibilidade do novo, e conforme as palavras de Castoriadis (1982, p. 131) é “a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo”. Para compreender o imaginário social, é necessário perceber que a sociedade instituinte é baseada na e pela posição de significações imaginárias sociais e da própria instituição, que é um presentificação destas significações como instituídas.

Através dos estudos sobre o imaginário social é possível implicar outra maneira de pensar a profissão docente. Pensa-la partindo da idéia de que o professor constrói e (re) constrói sua profissão e seus saberes, e que essa capacidade de transformação, criação, e auto-criação, segundo Castoriadis (1982) é inerente ao homem.

Esta abordagem teórica, é a afirmação dos estudos e pesquisas educacionais na direção de um olhar para os sentidos que os sujeitos constroem sobre suas criações históricas com a possibilidade de um deslocamento destes sentidos, onde os símbolos sejam revestidos de significações novas e elaboradas, instituindo outras e novas formas de pensar a educação.

Por essa trajetória, e também nesta mesma perspectiva teórica, realizei o curso de Mestrado, pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da UFSM, desenvolvendo uma pesquisa que continuou centrando as discussões para a temática da Pedagogia Universitária, formação do professor de ensino superior e seu desenvolvimento profissional.

Com a proposta de perceber e focar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participaram do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - CICLUS, da Universidade Federal de Santa Maria, a dissertação pretendeu refletir sobre a formação do professor universitário e o contexto da docência neste nível de ensino. Através da pesquisa se buscou conhecer as significações imaginárias destes docentes em relação ao seu desenvolvimento profissional e à docência no ensino superior.

É importante ressaltar que esse trabalho investigativo foi realizado em parceria com o Projeto de Cooperação Internacional pertencente ao programa CAPES/GRIECES, que reúne universidades brasileiras e portuguesas, com o intuito de alcançar um amadurecimento e conhecimento mútuo, capaz de indicar perspectivas positivas para o trabalho futuro em relação a pedagogia universitária, qualificando ainda mais as universidades envolvidas.

A pesquisa procurou dar visibilidade ao programa CICLUS que coloca a formação do professor universitário em foco e traz em questão a trajetória dos docentes e seus processos formativos. Destaco a importância de mostrar que essas iniciativas dão a possibilidade dos professores buscarem alternativas teóricas e uma ruptura com a condição tradicional do ensino, colocando outros enfoques para a profissão do docente universitário.

Além disso, a dissertação também produziu conhecimento afirmando a importância de dotar nossas instituições, nossas vidas e nossos comportamentos de sentidos construídos a partir da sensibilidade do olhar às questões da atualidade, a partir do confronto entre as teorias e as práticas, para então provocar a construção de novas teorias. Não podemos viver estagnados no passado, sem que as experiências à luz de um novo olhar, atento e reflexivo, nos impulsionem às contribuições sociais e educativas no presente.

Por entre os caminhos e descaminhos da minha trajetória hoje sou professora da rede municipal de ensino a aproximadamente sete anos, trabalho também no curso de Pedagogia à distância da Universidade Federal de Santa Maria, e realizo o curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação da UFSM. Entendo que hoje, ao me produzir como professora, não consigo enxergar minha formação somente baseada nos cursos que realizei, percebo também o trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que desenvolvi na escola e as experiências compartilhadas que vivi.

Vejo a mobilização de saberes, saberes de uma prática reflexiva, das teorias estudadas, da experiência, do pedagógico, que compõem minha prática profissional docente, ao mesmo tempo que me autorizam a tomar posturas e decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflitos.

Na constituição da minha trajetória como professora, como pesquisadora, acredito que a partir da compreensão da significação da profissão docente e da revisão constante dos significados sociais produzidos na docência, podemos rever

tradições, reafirmar práticas que dão certo e retomar aquilo que não ouve, não se aproxima e não pertence as necessidades existentes em nossa atualidade.

Para isso e para que haja outras movimentações na universidade, para além deste modelo que enxergamos hoje, é necessário a análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes, bem como, perceber o significado que cada professor, enquanto ator e autor atribui à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus saberes, de sua história de vida, de suas significações, de seus valores e do sentido que tem o ser professor em sua vida.

1.1 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: CONSTITUINDO A PESQUISA

A aproximação com o tema da pesquisa se constituiu pela minha trajetória formativa, a partir das leituras, eventos, escritas sobre o professor universitário, definindo meus desejos e inclinações investigativas, na construção desta tese que se debruça sobre uma proposta de trabalho através de práticas colaborativas para pensar a formação do docente do ensino superior.

A proposta deste trabalho surgiu da possibilidade de ser realizado um trabalho investigativo colaborativo, a partir da parceria com o projeto de Cooperação Transnacional, com o intuito de alcançar um amadurecimento e conhecimento mútuo, entre uma Universidade de Portugal e outra do Brasil. Essa tese tem a intenção de potencializar a discussão sobre o exercício da docência universitária entre as diferentes instituições, culturas organizacionais e epistêmicas, apontando perspectivas positivas para o trabalho futuro em relação a pedagogia universitária.

A presente investigação, afim de potencializar a discussão sobre o exercício da docência universitária e o desenvolvimento profissional, trouxe como problema a seguinte questão: De que forma uma proposta de trabalho através de práticas colaborativas favorecem a formação do professor de ensino superior?

Para isso teve como objetivo geral: Compreender o impacto e a forma como as práticas colaborativas favorecem a formação do professor de ensino superior e (res)significam as práticas pedagógicas do docente universitário. Além disso, apresentou como objetivos específicos: compreender os processos e dinâmicas formativas desenvolvidos pelos professores que participam de uma experiência colaborativa; investigar o potencial da Observação Empática como uma prática de reflexão e partilha pelos docentes do ensino superior; conhecer os diferentes tipos

de professor e docência universitária nas diferentes áreas do conhecimento e culturas profissionais.

O projeto “De Par em Par no Ensino Superior - diálogos multidisciplinares interinstitucionais”, é o ponto de partida para o desenvolvimento desta tese, pois é baseado nesta ideia, que pretende-se reconhecer um modelo de Observação de Pares Multidisciplinar (OPM) como uma prática de formação de professores do ensino superior. Com a ideia de colaborar com essa iniciativa pretendeu-se firmar esta parceria e colaboração entre as instituições, na compreensão do impacto que esta prática poderá provocar nas atividades pedagógicas e científicas dos professores.

As universidades têm enfrentado grandes mudanças em torno da preocupação com a formação e o desenvolvimento do professor universitário. Um dos fatores que explica essa preocupação é a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes precisando atender a uma maior diversidade do seu público, assim como os novos desafios que as sociedades lhes colocam. Ainda, a avaliação que tem sido enfrentada como uma necessidade e uma prática na cultura institucional tem mostrado os desafios colocados à formação do formador no ensino superior.

Entre essas mudanças, as questões pedagógicas têm uma enorme importância por se associarem às finalidades da sociedade do conhecimento e da aprendizagem. Paralelamente a estas mudanças, nos últimos anos assistiu-se a um crescimento significativo do interesse e das medidas destinadas a apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes ao nível institucional.

A observação de pares é uma atividade comum no ensino superior, principalmente, nas Universidades anglófonas, e está associada, sobretudo, a finalidades formativas e/ou de avaliação de desempenho dos profissionais docentes. A Observação de Pares Multidisciplinares (OPM) é uma prática pedagógica nova, que desafia as fronteiras disciplinares e questiona o cerne da atividade do professor, fazendo-o questionar-se: Como é que melhor se promove a aprendizagem dos estudantes?

Segundo o projeto, desenvolvido pela Professora Ana Maria Mouraz Lopes, desde o seu início em 2009, o programa de Observação de Pares Multidisciplinares (OPM), realizado na Universidade do Porto, tem apostado nas virtualidades da multidisciplinaridade como uma das suas características mais inovadoras. Tal prática constitui-se em uma forma de aproximação ao esteio pedagógico, que sustenta as

práticas de ensinar e aprender, também na Universidade, ao mesmo tempo que rompe as barreiras disciplinares com as quais a academia ainda encerra os saberes que produz.

Ao longo dos cinco anos, de 2009 a 2014, foram produzidas com o desenvolvimento do projeto, informações sobre as características das aulas observadas, que, ano após ano, foram devolvidas aos professores participantes na experiência de observar e ser observado a prática docente em sala de aula. O processo pretendeu aliar a vertente da pesquisa à vertente da formação/intervenção, através dos dados recolhidos pelos formulário preenchidos pelos participantes, observador e observado, que após tratamento e análise das informações serviam para esse duplo propósito.

A ação de observação permitia que cada participante olhasse para as suas práticas pedagógicas a partir dos olhares cruzados que a observação multidisciplinar permite, quer enquanto sujeito observado, quer enquanto observador. Todavia, o projeto detectou a falta de uma dimensão mais institucional e internacional, para afirmar os efeitos da OPM no clima formativo, por isso esse alargamento na proposta, com o convite feito a UFSM para participar desta experiência com a intenção de validar a Observação de Pares Multidisciplinares como um modelo de formação de professores do ensino superior.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, e dessa proposta interinstitucional, quer se evidenciar o potencial do trabalho colaborativo entre docentes, em torno das questões pedagógicas, visto que a profissão docente, em geral, se configura como uma ação solitária. A autonomia do professor, a centralidade em seu objeto de estudo, em sua linha teórica, em seus projetos de extensão, no âmbito de sua sala de aula, faz com que não pertençam a cultura do docente universitário, a partilha de suas experiências pedagógicas. O que ocorre são problemas sendo tratados privadamente, e atribuído este resultado ao desempenho exclusivo do professor.

O individualismo é a forma cultural dominante entre os docentes, e o que se percebe é a inibição de trocas sobre as questões relativas a práticas e modos de ensinar, e do que possa evidenciar diferenças interpessoais nas formas de ser e estar na docência. Se confirma uma prática de trabalho colaborativo pouco consistente, bem como, a falta de partilha de experiências e práticas pedagógicas entre os professores.

Se quer defender aqui nesta pesquisa formas de interação entre pares docentes, que vão além das conversas rápidas e superficiais de corredores, e de

departamentos, para uma troca consistente entre olhares e concepções, a partir de observações e reflexões na e sobre a prática, resultando em novos significados na docência universitária.

Que se possa construir uma comunidade de professores em que a dimensão de colaboração alie-se a melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior qualificação no desempenho do docente. Com essa possibilidade colaborativa pretende-se provocar a necessidade dos professores reverem suas práticas, questionando-as, num processo de trocas que são fontes de aprendizagem e crescimento mútuo, bem como, no alcance de objetivos curriculares e de aprendizagem que sejam partilhadas.

Esteves (2010) ao discutir sobre os sentidos da inovação pedagógica proposta ao ensino universitário, detecta alguns obstáculos que muitas vezes impedem que a inovação de fato ocorra. A autora sinaliza o desenvolvimento de experiências e dispositivos pedagógicos que poderiam ter um alto potencial formativo, constituindo-se em apoios e estímulos importantes para uma nova profissionalidade docente, mas que, muitas vezes, são impraticáveis pelas dificuldades em sua realização.

Os projetos cooperativos são evidenciados pela autora, como possibilidade formativa na docência do ensino superior e, ao mesmo tempo, detecta reconhecidas dificuldades para a sua concretização, sendo elas: a falta de recursos materiais na instituição, a falta de tempo ou inexperiência dos docentes para acompanhar este trabalho, a cobrança para o cumprimento de programas sobrecarregados de conteúdos no menor número de tempo possível, a inexistência de reconhecimento acadêmico em relação a experiências pedagógicas que inove o cenário da docência universitária, são motivos que acabam dificultando iniciativas que visam mobilizar estratégias que fujam de uma visão mais tradicional de ensino.

Nesta mesma ideia de partilha e colaboração, a autora reconhece o trabalho colaborativo entre docentes como um indicativo para as questões pedagógicas. Defende que a criação das equipes multidisciplinares focadas não somente nas problemáticas científicas da especialidade de ensino, mas também em torno da prática pedagógica, se afirmam como um motor de inovação na docência universitária.

A colaboração e interação entre os professores provocam a compreensão de suas práticas, de forma mais profunda, através de reflexões que direcionam o docente para uma tomada de decisões, na solução de problemas e na percepção,

reconhecimento e superação de pontos frágeis de sua prática pedagógica. A afirmação dessa experiência inovadora leva um encorajamento do professor universitário, no sentido de que este “sinta-se mais à vontade para experimentar, correr riscos de errar, corrigir o que não resultar, e continuar em frente na busca de novas soluções para velhos e novos problemas” (ESTEVES, 2010, p. 60).

Quer se defender as práticas colaborativas como reveladoras de inovação no trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente de ensino superior, pelo fato desta prática possibilitar uma “ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna” (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 89).

A inovação aqui entendida é pensada a partir de Leite (1997), como um processo descontínuo, de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou como uma transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes que acontecem em diferentes espaços acadêmicos e em diferentes universidades.

Essa inovação nos permite um novo olhar que se afirma pelas diferenças em uma produção do conhecimento na dimensão solidária. Dessa forma, essa ação colaborativa acredita na união de esforços e na construção coletiva, elementos fundamentais para encarar a docência no ensino superior. Corroborando com as palavras de Maciel (2009):

É necessário que, em um esforço coletivo, o enfrentamento da problemática da docência universitária evolua para a construção de uma pedagogia universitária de natureza multidimensional, agregando diferentes experiências inovadoras que demonstram caminhos pedagógicos viáveis na construção de uma universidade que se orienta para a produção do conhecimento em um espaço interativo de diálogo complexo, de reflexão crítica, de debate, de partilha de experiências, de divulgação e de socialização dos saberes (MACIEL, 2009, p. 65).

Dessa forma, a tese aqui defendida acredita na potência formativa da ação da Observação Empática, como possibilidade de um deslocamento de sentido, onde os símbolos disponíveis sejam investidos de outras significações, novas e reelaboradas, numa ressignificação das práticas formativas na docência universitária. Sendo assim, acredita que por entre a captação das significações através de contornos que envolvam e provoquem os participantes nas práticas colaborativas, se potencializará as discussões sobre a formação e exercício da docência no ensino superior.

2 SOBRE OS PONTOS DE PARTIDA, PONTOS DE CHEGADA: MOVIMENTOS DE UMA METODOLOGIA VIAJANTE.

*“Esta vida é uma viagem, pena eu estar só de passagem”
(Paulo Leminski).*

Na metodologia apresentada nessa pesquisa, faço uma analogia em relação a viagem, no sentido de compreende-la como a capacidade de entender o mundo. Para ser mais clara, quero aqui comparar essa metodologia, caminho que a pesquisa percorreu, como uma viagem, a partir da obra “Filosofia da Viagem” de Jelson Oliveira (2013), que me provoca a pensar nas possibilidades de experimentar o mundo, de compreender um pouco mais sobre si, partir da viagem.

Quero dizer que a partir do momento que partimos de objetivos, de uma problematização, com nossos ideais bem demarcados, teorias que nos amparam e nos possibilitam constatar algumas concepções, enfim, quando definimos a investigação que vamos realizar, partimos para a escolha de uma metodologia que nos acompanha durante todo o processo de pesquisa e nos permite chegar a tais resultados e compreensões únicas.

Cada método, permite alcançar resultados, que constituem-se como tais, devido a escolha da metodologia. Dessa forma, pesquisar um determinado objeto, a partir de diferentes lentes teórico-metodológicas, vai proporcionar diferentes resultados. É nessa escolha, nessa viagem que lançamos um ideal do que queremos alcançar, vivemos experiências e compreensões. Como diz Oliveira (2013, p. 72) “olhar é o sentido da viagem e este ato de ver a mim, vê também a mim como parte do mundo e, mais ainda, vê o próprio mundo como uma extensão de mim mesmo”

É nessa escolha metodológica, e caminhos que a pesquisa vai percorrendo que posso dizer que as formas de produzir os resultados dessa tese, as concepções que foram construindo-se, trilharam por um caminho, por uma viagem que me lançou a algum lugar, me fez perceber eu mesma, eu pesquisadora, neste mundo, e o mundo como uma extensão da minha forma de investigar.

Essa viagem de pesquisa de doutorado, no campo da educação, na linha de formação, é um momento em que é preciso se afirmar, lançar propostas,

possibilidades no campo da educação, mais precisamente no campo da formação. Fischer me ajuda nessa compreensão ao falar um pouco dessa postura investigativa

Falo aqui mais de uma atitude, de um gesto cotidiano conferido às nossas leituras e à nossa escrita, e que diz respeito a um jeito indagador que pomos sobre nossas produções, uma inquietude que nos faça desconfiar, a cada página escrita e a cada escolha de um título, da pertinência daquelas palavras, daquelas escolhas conceituais, daqueles modos de estabelecer vínculos entre elaborações teóricas de um certo autor e um objeto científico que construímos, os materiais empíricos que sobre os quais nos debruçamos. Tal atitude talvez possa ser vista como uma verdadeira “técnica de si”, um exercício de si mesmo, em favor de uma escrita menos automática, menos servil, menos utilitarista, em favor de uma escrita mais transgressora (FISCHER, 2005, p. 132).

É daqui, desse caminho investigativo que chego até meus resultados. Uma pesquisa que é definida por escolhas, como se fossem escolhas de viagem, sendo a metodologia, o roteiro dela. Roteiro do qual é definido o ponto de partida, locais de parada, cruzamentos, pontos de encontro e ponto de chegada, num movimento que me permite a troca, a aventura e o constante exercício do pensar e do viver experiências que permitem uma abertura para si mesmo. E para essas paradas, caminhos a serem trilhados, possibilidades de locais para apreciação essa viagem necessita de um mapa que delimita os caminhos que serão seguidos e indica os locais importantes que serão pontos que possibilitarão o desfrute da experiência dessa viagem.

As leituras que foram possíveis de serem realizadas, as sensações e acontecimentos, encontros e desencontros com os sujeitos da pesquisa, a partilha com a orientadora, troca com os colegas, todos esses acontecimentos geraram atravessamentos na escrita, e indicaram contornos que foram sendo tomados pela investigação. É nessa perspectiva que esse caminho se assemelha a viagem. Pois conforme Oliveira,

a viagem fornece ao homem o estranhamento de estar sem permanecer, de existir simplesmente numa extraterritorialidade na qual o que resta é só ele mesmo. Deixar-se abalar pelo deslocamento para tornar-se mais sensível para diferença, as variações de sentido, as fragmentações, as emoções difusas, as percepções recortadas, a multiplicidade de informações, a profusão de sinais. Quem viaja gosta do presente e quer esgotar o cotidiano e absorvê-lo por inteiro (OLIVEIRA, 2013, p. 30/31).

Os subcapítulos abaixo apresentam alguns pontos de parada que constam no mapa dessa viagem e que são importantes de serem contemplados para que essa vivência possa ser possível. Além dos locais de paradas que fazem parte dessa

viagem, também são apresentados os parceiros que viajaram junto e que fazem dessa vivência, uma experiência única.

2.1 PONTOS DE PARTIDA: CAMINHOS PERCORRIDOS DO PROJETO PAR EM PAR AO PROJETO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOCENTE ATÉ OS ENCONTROS E SUAS POTÊNCIAS FORMATIVAS

Ao refletir sobre os processos formativos para a docência e o desenvolvimento profissional do professor, conversei com Garcia e Vaillant (2012), para compreender a construção da profissão docente e um contexto de transformações permanentes. O desenvolvimento profissional docente, centra-se no caráter contínuo da aprendizagem para a docência e situa a construção da profissão, como responsabilidade de cada professor.

A formação, para estes autores, apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso, que vincula-se a ideia de vontade, no sentido de que a pessoa é o principal responsável pela ativação e desenvolvimento dos seus processos formativos. Não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma, mas é através da “formação mútua que os sujeitos podem encontrar contexto de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (MARCELO; VAILLANT, 2012, p. 29).

Os autores afirmam que a formação pode ocorrer de forma individual, conceito que se inter-relaciona com a aprendizagem e experiência, no momento em que ao realizar a reflexão sobre alguma situação vivida, aprendemos novos conhecimentos, avançando no processo de formação. Além disso, é evidenciado que a formação é um processo que ocorre também em um espaço intersubjetivo e social, a partir de interações em um contexto com o qual o indivíduo está vinculado ativamente.

A partir dessa perspectiva, este espaço deve reunir pessoas que compartilham interesses comuns ou buscam resolver um problema por meio da interação entre elas. Alguns aspectos são importantes para que a viabilidade da constituição do grupo se evidencie, sendo ela a satisfação dos membros, a participação, a disponibilidade para continuar, a coesão, a coordenação, a comunicação e a resolução de problemas.

É o que evidencia-se no projeto “De Par em Par no Ensino Superior - diálogos multidisciplinares e interinstitucionais” que a partir da experiência de observação entre professores, acreditou nesta atividade de reflexão e partilha como um potencial formativo entre os docentes do ensino superior. Esta experiência emerge da compreensão de uma abertura de espaços para que os professores falem sobre o seu ensino como uma oportunidade de criação de uma linguagem própria frente aos dilemas que os professores enfrentam no contexto universitário.

O Projeto “De Par em Par” foi desenvolvido a partir da observação de aulas em parceria, na Universidade do Porto durante ano letivo 2010/2011. As observações destacaram-se pela multidisciplinaridade resultante da interação de observadores/observados de diferentes Unidades Orgânicas (UO) desta universidade. Esta ação de formação multidisciplinar, tinha um carácter voluntário e de confidencialidade garantida, e envolveu 60 docentes de 11 Unidades Orgânicas da Universidade do Porto.

O funcionamento e organização da observação de aulas teve por base a formação de quartetos de docentes das diferentes Unidades Orgânicas desta universidade, que foram, simultaneamente, observadores e observados. O processo de observação de aulas operacionalizou-se em três momentos distintos, em que observadores e observados se encontravam: antes, durante e depois das aulas observadas.

No momento anterior o docente observado transmitia aos seus observadores (via email ou presencialmente) a informação necessária para contextualizar a observação (ficha de unidade curricular, integração no plano de estudos, características da turma, etc.). Durante a observação, os observadores preenchiam a ficha de observação, que avaliava as competências pedagógicas em cinco campos: organização, exposição, clima da turma, conteúdo e consciência e flexibilidade. Depois da aula observada, o observado e observadores reuniam-se para avaliação dos pontos fortes e fracos detectados na aula, propondo melhorias dos mesmos e promovendo a troca de experiências.

Um aspecto fundamental deste processo de observação é a confiança do docente, observado perante seus pares no processo de observação de sua prática pedagógica. Deve existir um clima de familiaridade e certa intimidade entre os professores, para que o processo aconteça de forma natural, com o intuito de que

ocorra trocas, partilha, crescimento e desenvolvimento profissional ao conhecer outras possibilidades de ser professor.

Além disso, outro aspecto que deve existir no desenvolvimento da ação de observação de pares, é a voluntariedade dos docentes envolvidos. Essa característica demonstra que os professores estão compartilhando desta experiência, pois possuem a mesma intenção em debater assuntos pedagógicos, contribuindo para a discussão do que são os novos desafios da profissão de professor do ensino superior.

Este foi um dos mais importantes resultados evidenciados pelo desenvolvimento do Projeto de Par em Par, que verificou que todos os docentes envolvidos foram voluntários e se dispuseram a participar desta ação por compreenderem que o assunto era importante, estava relacionado com seus interesses por que tinham aspiração de melhorarem o seu ensino. Dessa forma, se percebeu que esta atitude por parte dos docentes demonstrou um fator importante na qualidade do ensino superior, pelo fato deles preocuparem-se sobre os aspectos pedagógicos da docência e quererem partilhar seus saberes através desta experiência.

Outro caráter que o processo de observação deve possuir é a multidisciplinariedade entre os docentes, pelo fato de que no momento da realização desta ação, não está em evidência a dimensão específica do saber científico, e os esforços voltam-se somente para dimensão pedagógica, que todos, observadores e observados, partilham. A ideia é centrar nos aspectos pedagógicos e desfocar na área do conhecimento da qual se trabalha, pois ao não compreender a matéria da qual se está trabalhando, o observador dá mais atenção a outros aspectos da aula, ou seja, focando no principal objetivo desta ação.

Considerando estes três aspectos da experiência de observação de pares multidisciplinar, e ainda, com a possibilidade de dar visibilidade a outras formas de pensar a docência universitária, dei continuidade a trajetória e os caminhos apontados pelo mapa dessa viagem, realizei a parada em um ponto importante, a aproximação e inserção no Curso de Formação e Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente. Neste curso e no acompanhamento ao longo dos encontros que encerraram o primeiro módulo foi possível se aproximar dos professores que seriam os parceiros dessa viagem, os colaboradores da pesquisa.

Este curso desenvolvido pela Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) do Centro de Ciências Rurais (CCR), com o apoio da Direção do CCR, de colegas do Centro de Educação e da Pró-Reitoria de Gestão de pessoas (PROGEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), teve seu início no dia 25 de março de 2015 e vem sendo desenvolvido todos os anos com o intuito de organizar e ofertar um espaço de discussão de saberes teórico-práticos que ampliem a compreensão dos professores diante da complexidade e da dinamicidade do trabalho docente.

A Unidade de Apoio Pedagógico do CCR, vem contribuindo com iniciativas de formação docente desde a década de 1970, oferecendo cursos anuais, palestras e seminários aos docentes, alunos e servidores da UFSM. O Curso de Formação e Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente que

Contando com a participação de professores dos mais diversos departamentos da UFSM, o interesse e a procura pelo curso levam à constante reformulação e atualização do cronograma, de modo a atender às necessidades daqueles que o procuram. A edição de 2015 do curso, foi dividido em dois módulos e contou com um programa pautado sobre a literatura específica da pedagogia universitária, mas também construiu-se a partir das sugestões dos participantes.

No primeiro módulo, as temáticas que tornaram o centro de debates dos encontros foram: desafios da prática docente; contextualização no ensino superior; saberes necessários à docência; Políticas públicas de gestão: PDI; Políticas públicas de gestão: PPC; desenvolvimento humano; processos interativos nas relações humanas; Ambiente Virtual de Ensino e a aprendizagem e ações inclusivas e afirmativas no contexto universitário. Estes temas foram conduzidos por professores e estudiosos das mais diversas áreas, desta e de outras instituições de ensino superior.

O segundo módulo, a partir do levantamento dos interesses dos docentes realizado no início do curso, reuniu discussões sobre os seguintes temas: as concepções e práticas de aprendizagem, aprender e ensinar, programa de aprendizagem, processos metodológicos de ensino aprendizagem, processos avaliativos, diagnósticos e formativos, apresentação e discussão dos processos metodológicos, relação ensino-pesquisa-extensão.

Com o conhecimento a respeito da experiência e trajetória desse curso pensado para os professores universitários, minha orientadora e eu entramos em contato com a coordenadora da Unidade de Apoio, Dra. Venice Teresinha Grings,

para então, conhecer os contornos que o curso estava tomando. Nesse primeiro contato com a coordenadora, tivemos uma ótima receptividade, e tivemos a oportunidade de conhecer o grupo de professores que estava participando, mostrar o projeto “De Par” da Universidade do Portugal, ver as possibilidades de desenvolvimento desta experiência com os participantes deste grupo, pelo fato dele apresentar características que se ajustam com as especificidades do processo de observação entre pares.

Depois dessa reunião, construímos uma parceria com a Unidade de Apoio, e a partir dela estivemos presente nos dois encontros que faltavam para encerrar o primeiro módulo no ano de 2015, com o intuito de participar, acompanhar e contribuir com as discussões que eram propostas. No primeiro encontro, dia primeiro de Julho, eu e minha orientadora, estivemos presentes e contribuímos com as reflexões que centraram-se sobre a temática: as ações inclusivas e afirmativas na universidade, tendo como interlocutoras no debate, uma profissional que trabalha no Núcleo de acessibilidade na UFSM e uma professora que integra a comissão das Ações Afirmativas da universidade, implementado pela Pró- Reitoria de Graduação.

No dia oito de Julho, minha orientadora e eu, tínhamos a tarefa de propor discussões com o grupo de professores e conduzir o debate, encerrando o primeiro módulo do curso. O tema da discussão foi a formação do professor de ensino superior e sua inserção profissional na universidade, e iniciamos nossa interlocução com alguns questionamentos: Como você se vê sendo um professor que busca um espaço de formação dentro da universidade? Quem são os professores universitários, o que pensam? Como avaliam seu lugar simbólico na sociedade contemporânea? O que é a universidade nas suas vidas? O que representa a universidade na vida dos seus alunos? Que relações tem construído com seus alunos?

A partir dessas questões, dispomos no chão da sala várias palavras, dentre elas, “interdisciplinaridade”, “partilhar saberes”, “pesquisa”, “ensino”, “extensão”, “inquietação”, “busca”, “conflito geracional”, “boa aula”, “bom professor”, “novas tecnologias”, “formação”, “frustração”, “greve”, entre outras, que deveriam ser selecionadas pelos professores para que estes falassem um pouco sobre a profissão docente.

A partir daí, iniciou um longo debate que envolveu dilemas centrais na docência universitária: valorização do professor; conflito sobre a formação e atuação

do docente que atua no ensino superior, visto que este profissional se constitui na trajetória de pesquisa, requisito para atuar como professor universitário; o encontro com a docência de forma não esperada e a partilha de saberes como possibilidade de troca e aprendizado na profissão; desafios de trabalhar na extensão; avaliação como uma tarefa preocupante e desconfortável; inovação pedagógica e conflito geracional.

Após esta profícua discussão, com trocas de ideias e reflexão sobre os dilemas que os professores enfrentam no seu contexto de trabalho, apresentamos a minha dissertação e alguns resultados da pesquisa com o intuito de problematizar a formação pedagógica do professor de ensino superior.

Trouxemos em nossa interlocução as significações dos professores que participaram do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores – CICLUS, com a intenção de mostrar que os dilemas enfrentados por aqueles docentes participantes da pesquisa aproximavam-se das angústias e anseios dos professores que estavam ali, além disso, também quisemos fortalecer as discussões sobre a Pedagogia Universitária e responsabilizar as instituições de ensino superior pelo compromisso de oferecer a seus professores um espaço em que sejam discutidas e problematizadas as demandas do cotidiano da sala de aula.

No último momento do encontro, apresentamos a proposta do projeto “De Par em Par” realizado na Universidade do Porto, contando um pouco de como se desenvolveu essa experiência lá e lançamos a proposta de pensar nessa prática de observação aqui no grupo de professores. A ideia inicial foi, primeiramente, deixar que os professores pensassem nesta experiência de abrir a sala de aula para algum colega ali do grupo, e perceber essa ação como uma oportunidade de partilhar saberes sobre a prática, de forma reflexiva e colaborativa.

Muitos professores mostraram-se curiosos e alguns bem interessados pela proposta, sendo esse aspecto de fundamental importância para o desenvolvimento desta ação de observação entre pares. Sendo assim, foi encaminhado um e-mail com o convite mais formal para a participação dessa experiência à todos os professores que mostraram interesse, e daqueles que obtiveram retorno foi então marcado um encontro para a explicação de como funcionaria essa experiência, que no tópico a seguir será explicada.

Outra questão que deve ser mencionada e que tornou o desenvolvimento desta experiência possível é a diversidade de área das quais estes professores são formados, dentre elas: administração, medicina, música, farmácia, engenharias, direito, agronomia, dentre outras.

Os ganhos e potencialidades da Observação de pares multidisciplinar se evidencia pelo aspecto de reunir professores, observadores e observados, de diferentes áreas e proporcionar o cruzamento de linguagens e perspectivas, bem como, a reflexão sobre dimensões transversais da prática, evitando o direcionamento exclusivo de apenas uma disciplina.

Com 51 inscrições para a realização do curso, sendo a maioria delas de professores e algumas de técnicos e estudantes de Graduação e da Pós-Graduação, a média de participantes presentes no decorrer dos encontros do primeiro módulo foi entre 18 e 20 professores. É importante destacar a assiduidade dos professores e seu envolvimento em cada encontro, na participação das reflexões, compartilhando as experiências e seus saberes sobre a docência.

Desta forma, ficou evidente o clima de formação favorável que se criou no decorrer desses encontros, pelo fato dos professores se perceberem enquanto grupo que possuía expectativas semelhantes, compartilhavam os mesmo anseios em relação à docência, num comprometimento com sua formação e com toda a equipe.

A compreensão de clima de formação no contexto educacional, parte dos estudos realizados por Lopes e Dotta (2015) que desde de 2003 vem disseminando essa ideia a partir de um conjunto de artigos publicados resultantes do projeto FIIP - Formação Inicial e Identidades Profissionais: currículo e identidades profissionais de base. Este projeto foi realizado por pesquisadores da Universidade do Porto, com o objetivo de estudar dimensões de impacto da formação inicial na identidade profissional de professores.

A partir desses estudos constatou-se que as experiências e vivências, entendidas como integrantes do currículo oculto, são discutidas como constituintes dos climas de formação, que se dá não apenas através de uma disciplina ou curso, mas na totalidade das relações humanas. Na realização do projeto dentro das escolas foi detectado que o clima de formação é baseado nas convivências densas e na produção de cultura, bem como no envolvimento dos estudantes na gestão de seu próprio currículo (LOPES; DOTTA, 2015).

O clima de formação que está sendo abordado pelas autoras, permite apreender de forma analítica, numa perspectiva ampliada, as complexidades dos processos formativos nos diferentes campos profissionais. A ideia de transferibilidade, conceito que foi retirado do âmbito empresarial sobre os estudos a respeito do clima de formação, se adapta ao campo educacional, pois essa ideia associa

a aprendizagem à convivialidade, às identidades profissionais formadas, mais do que outras, têm como princípio a aprendizagem ao longo da vida — ; à participação dos estudantes na gestão do currículo, vista como forma, entre outras, de assegurar dinâmicas de inovação e aprendizagem contínua; a considerar como formativos espaços (fora da aula ou fora da escola), dispositivos (trabalho em equipe) e atividades não convencionais, demonstrativos de uma associação entre convivialidade e aprendizagem (LOPES E DOTTA, 2015, p. 214).

Neste caso, analisando essa perspectiva na Educação Superior, que é um campo que apresenta demandas formativas diferenciadas, desde a questão do público dos estudantes de diferentes idades, expectativas e capital cultural, as autoras, acreditam que o espaço universitário necessita de investimento crescente e alternativas eficazes de estudo e dispositivos que impliquem na formação profissional.

Os estudos sobre clima de formação aprofundam a reflexão a respeito da formação nesse âmbito educacional, e problematiza esse campo de estudo. Compreender que as inter-relações constituem o clima de formação, é perceber que existe uma complexidade ao falar em processos formativos, e, ao mesmo tempo é pensar que existe uma ligação da convivência entre os estudantes e os professores, dos esforços e comprometimento e envolvimento destes, com a aprendizagem e formação acadêmica.

Pensando nessa ideia para analisar o Programa de Formação e Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente, da qual os professores estavam totalmente interessados, envolvidos e comprometidos com as temáticas, é possível compreender o quanto o clima de formação favorável interfere de forma positiva nos processos formativos, ao mesmo tempo que, aponta caminhos que possibilitem o aprimoramento desses cursos. Sendo assim, este Programa de Formação se constituiu como um ponto de partida para me aproximar dos professores que seriam convidados para viver a experiência da Observação Empática e refletir a respeito de suas docências.

Os professores que ali estavam trouxeram discussões sobre a construção na docência, sobre a forma “improvisada” de ser professor, termo mencionado por uma das participantes do curso no último encontro, que havia ingressado na UFSM como docente, há quatro meses. Partilhando das ideias de Garcia e Vaillant (2012), quando discute sobre o professor sem saber, verifica-se que essa construção improvisada da docência, é estabelecida a partir dos saberes que foram adquiridos durante a vida escolar.

Os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir do prolongado período de convivência com professores, durante os anos na escola e depois na universidade, como estudantes. As crenças que se constroem estão implícitas a todo o tipo de conhecimento, tanto conceitual como procedimental e marcam o estilo de dar aula de cada docente.

Essas crenças não mudam por si só e os autores Garcia e Vaillant (2012) sugerem algumas estratégias para facilitar a análise sobre as concepções prévias de ensino. Eles destacam o enfoque biográfico, a partir das narrativas orais ou escritas, de forma individual ou em grupo, como um meio que o docente possui para formular e reformular sua prática, transformando-a em objeto de reflexão.

Nessa abordagem, os autores citam Pineau (2006) e sua discussão a respeito das práticas de ação que transformam-se em *habitus* que são adquiridos no curso do trajeto de vida do indivíduo. Tomar consciência desse *habitus*, adquirido através das diversas experiências que a pessoa vive, é uma tarefa que pode ser concretizada a partir da narração ou das histórias de vida profissionais em formação.

Além disso, outra possibilidade de estratégia que facilita a reflexão sobre as experiências prévias citadas por Garcia e Vaillant (2012), é a noção de prática reflexiva introduzida por Schön (1998). Para este autor é somente através das práticas reflexivas que podemos ter acesso a certos tipos de conhecimento, como por exemplo, o conhecimento tácito que é aquele proveniente da experiência acumulada nas atividades profissionais e que não é de todo consciente.

O conhecimento está implícito na atuação do docente e é difícil acessá-lo, somente através da reflexão em e sobre a ação. A reflexão sobre a prática profissional torna favorável a tomada de consciência dos saberes tácitos, espontâneos e automáticos que ocorrem na vida profissional e através da compreensão destes conhecimentos se torna possível constituir-los em um novo saber, incorporado ao saber profissional (GARCIA; VAILLANT, 2012).

Evidencia-se que a abordagem metodológica escolhida para a construção dessa pesquisa, baseado no enfoque biográfico, oportunizou que os professores pensassem, refletissem e tomassem consciência dos saberes e fazeres que estão construindo na docência, (re)significando suas práticas. O interesse pelo curso e a oportunidade de um espaço/tempo disponível e dedicado aos docentes para que estes possam trazer as problemáticas vivenciadas em seu cotidiano e tomar consciência de seus fazeres, estimula o movimento formativo, possibilitando a qualificação dos processos de ensino aprendizagem.

A utilização da abordagem biográfica na área da educação evidencia as experiências educacionais dos sujeitos, potencializa entender os diferentes mecanismos e processos relativos à educação em seus diferentes tempos. Possibilita também adentrar num campo subjetivo e concreto através das narrativas dos professores sobre seu desenvolvimento profissional, sobre seus processos formativos, buscando entendê-los dentro de seu trajeto de vida.

Aqui as narrativas tornam-se a própria produção dos dados para a pesquisa, considerando que o sujeito está constitutivamente vinculado a linguagem, por ser nela “o lugar no qual se fabricam, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma ‘história’ e o ‘sujeito’ dessa história” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98).

As narrativas não são apenas o meio, mas o lugar da operação discursiva, pois é através dela que se organiza e tematiza os acontecimentos da existência do sujeito, resultando na criação, em um sentido que dá uma história a vida. “Nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97).

É a existência do sujeito, a partir de suas experiências e significados atribuídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas, que se vai experimentando a si, num processo de conhecimento e autoconhecimento. Dessa forma, o trabalho com as narrativas permite que o professor se insira num processo de investigação/reflexão sobre seus registros.

A situação da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação. A socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, envolve igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo (JOSSO, 2004, p. 39).

Além do sujeito dessa pesquisa ter a oportunidade de em cada relato encontrar o sentido de suas experiências, a situação de narrativa proporciona também a criação de uma relação com o espaço e com os signos partilhados entre quem narra, ouve ou lê. No entanto, a compreensão que pesquisador/ouvinte ou leitor dessa pesquisa desenvolve da narrativa do outro, não se mostra em uma relação imediata ou direta com o universo que o outro transmite, mas acontece a partir de um jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto identicamente decodificável, mas algo que se está em jogo entre as pessoas envolvidas: narrador, ouvinte ou leitor.

Considerando a constituição do grupo de professores pertencentes ao Curso de formação realizado pela UFSM, como lugar em que a pesquisa evidenciou-se como instrumento de produção dos dados, o grupo focal. Essa técnica para produzir os dados da pesquisa se aproximou da concepção teórica abordada por Gatti (2012), que traz uma discussão sobre a organização, desenvolvimento, potencialidades e limitações sobre o grupo focal.

Esse dispositivo de produção de dados pode ser empregado com várias finalidades e em contextos diversificados, segundo a autora, ele serve para a análise de múltiplas questões, dependendo do problema que o pesquisador propõe. Em pesquisas, o uso do grupo focal deve estar integrado ao corpo geral da investigação, ao seu problema, bem como objetivos e teorização, afim de que se torne um rico instrumento para capturar formas de linguagem, concepções, opiniões e expressões que direcionam os estudos posteriores.

Segundo Gatti (2012), o uso de grupos de discussão como fonte de informação em pesquisa possui alguns critérios e princípios que devem ser considerados. A questão da seleção dos participantes, é um desses quesitos que deve estar em conformidade com o problema em estudo, bem como, possuir características comuns que os qualificam para a discussão que será o foco do trabalho interativo.

Outro ponto, considerado como um princípio, é a não diretividade da discussão pelo moderador do grupo, no cuidado para que se desenvolva a comunicação sem interferência deste através de opiniões particulares ou intervenções afirmativas ou negativas. O responsável pela discussão deve encaminhar o tema, realizando interferências que facilitem as trocas, que proporcionem a interação por parte dos participantes.

A pesquisa com o grupo focal se torna uma possibilidade de alcançar as perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite a compreensão das ideias partilhadas e os modos pelos quais os participantes do grupo são influenciado pelos outros. Pelas próprias palavras da autora “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2012, p. 9).

Integrando o corpo metodológico da pesquisa, unindo-se ao imaginário e a abordagem biográfica, essa via para a produção dos dados da pesquisa se articula de forma a potencializar um espaço para que seja possível o acesso das significações, crenças, percepções, saberes e experiências construídas na docência universitária. O grupo focal se destaca e é eminente neste processo metodológico pela possibilidade de “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2012, p. 9).

Com a intenção de trazer para o debate as discussões da formação dos professores universitários, a partir de uma prática colaborativa, os estudos pautados no Imaginário social, possibilitam, além da construção de uma concepção teórica, uma compreensão de concepções epistemológicas e metodológicas diferenciadas. E nessa via de acesso da realidade, por meio das significações, crenças, sentidos, paixões é que o imaginário mostra possibilidades na pesquisa, por caminhos potentes, provocadores e criativos, enfocando no trajeto de vida, as marcas, as experiências que marcaram a construção na docência dos professores.

Na construção de uma pesquisa que se move através do simbólico e que tem como principal foco a formação do docente universitário, o movimento que acontece é o trabalho dentro de uma perspectiva que oferece um campo de possibilidades. A imaginação criadora é uma via para alcançar a construção dos saberes e fazeres que constitui o docente no ensino superior, é “um caminho ‘alargador’; um outro modo de pensar o conhecimento, o fenômeno, o objeto do conhecimento. Isto quer dizer que nela se esconde o motor do novo, da capacidade re-invenção ou re-criação” (PERES; KUREK, 2008, p. 7-8).

Por entre essa campo de possibilidades, que se cria uma forma de captação das significações através de contornos que envolvam e provoquem os participantes nas práticas colaborativas. É na concepção de uma Observação Empática que se

pretende instituir a proposta de que os docentes observem suas práticas pedagógicas desenvolvidas nas suas aulas.

Essa ideia parte do pressuposto da capacidade humana de partilhar as emoções, os pensamentos e concepções com outro ser humano, com o sentimento de compreensão do interior, atitudes e comportamentos, numa aceitação incondicional do outro. Essa compreensão, partindo deste aspecto, não julga e não mede, ela é a própria ação de compreender sem comparar as ações e aderir às opiniões.

É evidenciando a nossa própria potência de agir que se acredita na força do encontro entre duas pessoas. A Observação Empática, pensada como uma proposta para a realização da pesquisa, acredita no caráter combinatório dos nossos encontros e na possibilidade da construção de configurações potentes, se firmando nas ideias desenvolvidas por Merçon (2009), que traz uma discussão em seu livro abordando o devir ético pelo conceito de aprendizado afetivo.

A autora pretende produzir novos sentidos com os instrumentos conceituais que Spinoza oferece, nos provocando a pensar em um aprendizado essencialmente afetivo como uma arte do encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa. A singularidade da nossa existência corresponde a nossa estrutura individual e as combinações variáveis das relações que nos compõem como indivíduo, sendo essa variabilidade que constitui o ser, uma função das trocas que se efetua com o ambiente. Sendo assim, nossa essência singular é composta por esse conjunto de combinações corporais e mentais, que nos define e nos distingue um dos outros (MERÇON, 2009)

Essas relações se constituem na união dos corpos, e também na interação com o ambiente, podendo aumentar ou não, a nossa potência de agir. Quando um corpo se encontra com outro corpo e as relações não são estreitadas, não há conversa entre ambos, um não compõe o outro, há aí um afeto por tristeza e a potência de agir do corpo é diminuída, por que parte dela age para se desvencilhar daquilo que não convém, com o intuito de anular essa relação.

Já quando a relação de dois corpos se compõem, estes são afetados por alegria e sua potência de agir é fortalecida, aumentando-a a favor da constituição de um processo da qual participam o desejo de construir configurações potentes. “Não podemos aumentar nossa potência de agir e conhecer, exceto quando ocorre uma composição com outros corpos com os quais nossas relações constitutivas convêm.” (MERÇON, 2009, p. 79).

Há que se investir em afetos felizes que nos fortaleçam e nos permitam experimentação de alegrias e o aumento da nossa potência de agir, proporcionados pela arte do encontro, sendo estas decorrentes de combinações e afetos de outros corpos, carregando a marca da nossa singularidade nesse processo. Vale destacar que as combinações são a chave dessa ideia, que para ocorrer o aumento de nossa potencialidade, o que importa não é propriamente o outro que nos afeta, mas sim a relação que se estabelece com esse outro.

É um movimento que se assemelha a concepção de heterobiografia defendida por Delory-Momberger (2008) em que a compreensão da narrativa de alguém inscreve-se num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime, mas algo que está em jogo nesta relação, entre o leitor e autor. Dessa forma, pensar a Observação Empática partindo dessa perspectiva, é acreditar que ela transporta ao indivíduo uma observação de si, pois a maneira como se recebe o movimento do outros, suas escolhas e ações, não é de forma passiva, pois ela provoca uma atividade e um processo.

As emoções, os sentimentos e opiniões que se consolidam na observação são os da pessoa que observa, e não os do observado e essa partilha de olhares se efetiva na ideia de relação que se dá de si com o outro e de si consigo mesmo. É pensar na ideia de observar as ações, comportamentos e atitudes do outro, como forma de o observador se deslocar, reconfigurar-se alargando seus horizontes de sentidos e significados na docência.

Captando os sentidos, o simbólico e as significações dos docentes diante de seus colegas, o exercício de interpretação foi uma atividade que provocou além de uma mera descrição ou simples constatação, uma leitura compreensiva dos dados.

Se a caminhada da pesquisa foi pela via do imaginário, se tentou captar a dimensão simbólica do contexto da pesquisa, a universidade e seus docentes, estando atento as interações, aos dilemas, as manifestações sobre a docência universitária a partir de práticas que possibilitam a reflexão e a formação. Considerando a ideia do entendimento de algo ou alguém, de modo que esse entendimento de algo seja considerado interpretação, o exercício hermenêutico proporcionará essa aproximação do pesquisador como um mediador entre os sujeitos, possibilitando a “comunicação mútua e o entendimento ou compreensão do real na sua significação” (ORTIZ-OSÉS, 2003, p. 95).

O autor Ortiz Osés (2003) traz alguns elementos para esclarecer questões importantes da hermenêutica, sendo eles, a interpretação, a linguagem, o sentido e o simbolismo. O entender como interpretação que se eleva a categoria universal de conhecer o mundo, é peça chave da Hermenêutica Contemporânea que ao considerar a linguagem enquanto diálogo entre ser e homem, tem como seu principal fundador, Gadamer.

A interpretação, para Ortiz-Osés (2003, p. 95), situa-se na mediação dinâmica entre os diferentes, ou seja, ela é a “compressão ou compreensão do diferente ou do diferenciado, bem como a co-implicação do outro e a assunção da alteridade: pois o outro salva-nos da nossa própria clausura ao tirar-nos de nós mesmos”. Nesta perspectiva, a interpretação se concebe como uma mediação dialógica dos interlocutores, que implicados, realizam suas interlocuções, e o pesquisador, num sentido de compreender a narrativa, a percebe, não como o dado puro, mas como uma produção que envolve relações e sentidos.

A linguagem, como um dos elementos que faz parte da experiência hermenêutica permite a realização da mediação do encontro do homem, com o mundo e com os demais homens. É nela que se percebe a condição de todo o sentido, num caráter dialógico ou linguístico da experiência humana do mundo. O sentido, nesta concepção, não é apenas objeto da interpretação, mas também o sujeito do interpretar, ou seja, se capta o objeto (verdade-sentido), a partir do sujeito (a razão-sentido) (ORTIZ-OSÉS, 2003).

O sentido na hermenêutica não é mero sentido lógico ou funcional, mas o sentido ontológico ou existencial, indo além de uma explicação abstrata do real, para alcançar uma explicação implicativa do real vivido. Para o autor, a partir das concepções de Gadamer, tudo é potencialmente sentido, um texto, um contexto, um acontecimento obtém uma significação simbólica, sendo assim, o simbólico como compreensão das coisas por parte da alma humana, um entendimento do que está a nossa volta a partir da nossa razão afetiva.

Ainda sobre os sentidos e significações, é importante considerar a discussão de Paul Ricoeur (2005), sobre o discurso escrito e sua dissociação da significação verbal do texto e da intenção mental do autor. Esta desconexão da intenção mental do autor ao significado verbal do texto é chamada de autonomia semântica, conceito de imensa importância para a hermenêutica.

Por entre os discursos escritos, os sentidos e significados são amplos e um texto quando produzido fica aberto a um número indefinido de leitores, conseqüentemente, de interpretações. É a oportunidade de múltiplas leituras, numa luta constante do leitor e do texto que ocorre a dinâmica da interpretação (PAUL RICOEUR, 2005).

A hermenêutica como capacidade de compreensão simbólica, é caminho para alcançar o imaginário que se utiliza dos símbolos para exprimir-se, para existir, para passar do virtual a algo a mais. Nessa relação, se evidencia que o simbólico implica a capacidade imaginária de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é.

Compreendendo a importância de elementos, como o simbólico, o sentido, a linguagem, a narrativa, a interpretação, acredita-se na potência formativa da ação da Observação Empática, como possibilidades de um deslocamento de sentido, onde os símbolos já disponíveis sejam investidos de outras significações, novas e reelaboradas, numa ressignificação das práticas formativas na docência universitária.

2.2 CONHECENDO OS CORPOS, SUAS SINGULARIDADES E POTÊNCIAS NO ENCONTRO DA OBSERVAÇÃO EMPÁTICA DE PARES MULTIDISCIPLINARES

Ao compreender a discussão de Merçon (2009) ao discorrer sobre as ideias de Spinoza dentro da educação, compartilhamos com a autora a respeito da troca, do diálogo, e do encontro para a realização das observações como possibilidade afetiva ao compreender que esta interfere na nossa potência de afetar e de ser afetado. Essa noção de afeto está estritamente ligada a ideia de encontro, ou seja, um ponto que liga dois corpos e que pode diminuir ou aumentar nossas forças.

Segundo Merçon (2009), alguns conceitos como corpo, potência, afeto e paixão fazem parte do pensamento de Spinoza e é importante sua compreensão para entender de que forma estamos traspondo essas ideias para essa tese. A partir da filosofia Spinoziana, segundo Merçon (2009), um corpo difere-se dos outros em razão do movimento e do repouso, da rapidez e da lentidão, ou seja essa dinâmica própria diferencia os corpos. Sendo assim, o que define o estado de um corpo é essa

relação entre o movimento e repouso por meio da qual se organizam suas partes extensivas e pelos afetos gerados por outros corpos, sendo a capacidade de um corpo de ser afetado por corpos externos uma função do grau de complexidade de sua organização interna (2009, p. 36).

O corpo aqui, partindo dessa compreensão teórica, não é uma máquina, ele é uma pluralidade que se mantém através de uma série de trocas com o ambiente. Ele é um corpo relacional, pois na sua constituição está a existência e participação de outros corpos.

Outro ponto principal dos conceitos definidos pelo autor Spinoza, é a ideia de conceber o ser humano como uma potência causal. Ou seja, existir significa causar, gerar uma atividade causal inesgotável de infinitas coisas em infinitos modos. Dessa forma, se considera que a potência de um corpo corresponde a dois aspectos que o definem: o afetar e o ser afetado. É ação e afecção.

O afeto é outro aspecto fundamental na teoria Spinozana, que Merçon (2009) aborda para compreender a noção de encontro. Dentro dessa ideia a paixão aparece como afeto, o que quer dizer que ela modifica a potência para agir de um corpo. Para compreender melhor, a autora explica:

Quando um corpo se encontra com um outro corpo cujas relações que o definem não convêm ou não se compõem com as do corpo encontrado, este é afetado por tristeza, e a sua potência para agir é diminuída. A diminuição de sua potência ocorre porque parte dela passa a ser investida na anulação daquilo que não convêm com suas relações, havendo, assim, uma espécie de esforço para se livrar do que o decompõe ou enche de tristeza. [...] Inversamente, quando por meio de um encontro as relações de dois corpos se compõem, diz-se que estes são afetados por alegria e sua potência para agir é aumentada. A ampliação de sua potência decorre da nova composição entre as relações que definem os corpos, pois estas formam o que seria um terceiro indivíduo, algo maior e mais complexo do qual cada corpo é uma parte (MERÇON, 2009, p. 46).

Pensando e transportando esses conceitos teóricos para essa tese, essa experiência que proporcionou o compartilhar de ideias, de modos de ser, estar e pensar a docência, defendeu a possibilidade de aumento da potência formativa ao acreditar que o encontro de dois corpos a partir da Observação Empática de pares multidisciplinares ativou suas potências de pensar e agir.

Diante a essa constatação se faz necessário apresentar os movimentos que levaram a estes encontros potentes entre corpos afetivos e relacionais e que demarcam mais um ponto importante dessa viagem, das quais trouxeram parceiros para viver essa experiência.

O grupo de participantes dessa pesquisa foram 8 professores de diferentes centros de ensino da Universidade Federal de Santa Maria. Professores que após participar do Programa de Formação, desenvolvido pela UAP do CCR, aceitaram em colaborar com a proposta de observação empática entre os pares.

O convite foi feito no próprio encontro do Programa de Formação, e reforçado com o envio de e-mail explicando a respeito dessa experiência sobre a observação de pares. Obtive o retorno de sete professores, dos quais tive a possibilidade de me encontrar pessoalmente e explicar como funcionaria essa experiência. O oitavo professor a aceitar participar da pesquisa só se deu mais adiante, após mais envio de e-mails ao grupo que havia participado dos encontros do Programa de Formação.

Após a aceitação em colaborar e viajar junto comigo nessa pesquisa, solicitei aos professores parceiros seus horários de aula, para então organizar as duplas, conforme as suas disponibilidades. E a partir disso se constitui 4 duplas de professores que nos meses de agosto a novembro do ano de 2016 realizaram duas observações, onde em cada uma delas um era observador e o outro observado.

É importante destacar neste momento que este processo de observação empática de aulas operacionalizou-se em três momentos diferentes, em que o observador e observado poderia dialogar antes, durante e depois das aulas observadas. No momento anterior, o professor observado poderia enviar ao seu observador (via email) informações necessárias para contextualizar a aula (plano de estudos, conteúdo trabalhado, entre outros materiais). No decorrer deste processo, o observador deveria preencher o roteiro de observação¹, que avalia as competências pedagógicas em cinco campos: organização, exposição, clima da turma, conteúdo e avaliação da aula. É importante mencionar que além do observador presente na aula, eu também medie este processo junto a ele, dessa forma, ficávamos junto no espaço da sala sem interferência na aula observada.

Após o processo de observação, continuávamos reunidos, eu, professor observado e observador para então conversar a respeito dessa experiência. Em alguns casos, permanecíamos na sala de aula em outros, fomos na cantina para realizar a conversa, que foi gravada e transcrita para a realização da análise e construção dos dados da pesquisa.

¹ Encontra-se no apêndice desta tese e foi criado a partir do roteiro utilizado no Projeto de Par em Par.

A conversa partia dos questionamentos que haviam no roteiro, entregue previamente a observação, dessa forma, as considerações feitas pelo observador a respeito da aula partiam da compreensão deste a respeito da organização, exposição, clima da turma, conteúdo e avaliação da aula. A partir daí a conversa seguia outros rumos, referentes a docência, aos estudantes, condições de trabalho, formação docente, entre outros. Também foram elencados pontos fortes e fracos detectados na aula, propondo melhorias dos mesmos e promovendo a troca de experiências.

Tendo como referência os aspectos considerados fundamentais nas propostas de observação realizadas em outras situações, como a que foi desenvolvida no Projeto de Par a par, esta experiência, aqui na Universidade Federal de Santa Maria, mostrou o quanto esses critérios também tornaram-se balizadores para a efetivação das observações. Um deles foi o fator confiança, que fez toda a diferença para que as observações acontecessem de forma que os professores sentissem a vontade para desenvolver sua aula e ser observado, compreendendo que esta dinâmica só viria a favorecer a discussão sobre as questões pedagógicas. Por serem professores que participaram do curso de formação realizado pela UAP, todos já se conheciam, dessa forma, havia uma certa familiaridade entre os professores pois já haviam convivido no ano anterior, ao realizarem a formação proposta pelo Centro de Ciências Rurais.

Além desse clima favorável, outro aspecto que marcou esta experiência foi a disponibilidade, interesse e voluntariedade em participar das observações por perceberem a potência que as trocas, a partilha e a possibilidade de conhecer outras formas de ser professor poderia favorecer a reflexão de sua prática docente. Todos possuíram a mesma intenção, em debater assuntos pedagógicos, por se preocuparem sobre esse aspecto da docência, e perceberem que o aprofundamento nessas questões dependeria apenas do seu interesse e busca.

O terceiro aspecto que tornou essa experiência formativa possível, foi em relação aos professores serem de áreas diferentes, pois assim o foco da ação de observação não evidenciou a dimensão específica do saber científico e o olhar de cada professor voltou-se mais para o aspecto pedagógico da aula do que os conteúdos abordados. Dessa forma, se quis reconhecer o lugar dos conhecimentos pedagógicos-didáticos dentro da formação destes docentes, como um saber

inerente a docência e que se distingue do saber científico, da qual são considerados pelas universidades, o principal critério na qualificação do professor universitário.

Outro ponto que consideramos um diferencial nesta ação foi a possibilidade de formar um grupo de professores com distinto tempo de docência, isso propiciou uma maior riqueza nos debates após as observações, pelo professores apresentarem diferentes focos de interesse e preocupação.

A disponibilidade dessa ação, foi um ponto importante a ser mencionado, pelo fato da falta de tempo dos professores, devido à muitas funções que estes exercem. Ao situar a realidade desse profissional, percebemos que suas funções dentro da universidade ultrapassam o exercício da docência. Ser professor de ensino superior atualmente requer o desempenho de funções que tornam-se cada vez mais complexas devido às novas condições de trabalho, dentre elas destacam-se: a massificação de estudantes, incorporação de novas tecnologias, a lógica de uma produtividade desenfreada, programas interinstitucionais, intercâmbios, etc. Além dessas atribuições, deve-se destacar quatro funções que são desempenhadas pelos docentes: o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração.

Essa realidade foi refletida nesta pesquisa, pois como era preciso encontrar um horário disponível dentro das possibilidades de aula e das inúmeras tarefas do outro professor, não foi fácil marcar dois dias para que pudéssemos realizar as observações. Mas apesar da agenda com diversos compromissos, foi encontrado um momento para desenvolver tal ação isso devido ao grande interesse, necessidade e vontade diante ao debate pedagógico.

É importante destacar que o interesse foi um ponto forte que marcou os professores. Todos sentiam a necessidade de refletir, dar destaque para sua docência considerando esta um ponto que deve ser pensado na sua profissão. Mesmo com o grande número de tarefas e compromissos, os professores perceberam nessa experiência uma possibilidade de dar visibilidade as questões pedagógicas, questão que não são preocupações da universidade, mas uma necessidade que é despertada em cada um, pelo fato do despreparo em função a docência neste nível de ensino.

Oliveira (2006) defende essa ideia de que a construção do ser professor não ocorre em um determinado lugar e espaço, mas sim que esse processo acontece desde o momento que entramos em uma sala de aula como alunos, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela.

Existe uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação e estas imagens configuram os saberes dos docentes que através de uma reflexão e do entrelaçamento de outros saberes, dos conhecimentos específicos e pedagógicos, vão permitindo que este professor construa sua maneira de ser e de agir na profissão. Dessa forma, Oliveira (2003, p. 383) afirma: “Aprender a profissão docente não ocorre em um único espaço, nem mesmo em um único tempo: há um repertório de saberes pedagógicos, de saberes experienciais, de saberes profissionais que precisam ser sistematizados”.

Cada professor, a partir da sua construção, trajetória, necessidades, interesses e repertórios construídos através dos sabers, se constituem na docência, e para os docentes, colaboradores desta pesquisa, não foi diferente. Sendo assim, a seguir apresenta-se os corpos participantes dos encontros de Observação Empática de pares multidisciplinares e os movimentos que fizeram parte desta ação.

Os professores universitários que participaram da pesquisa são docentes da Universidade Federal de Santa Maria, pertencentes a diferentes Centros de ensino dessa instituição e atuam distintos departamentos. Abaixo eles serão apresentados a partir do setor que trabalham na universidade e diante sua experiência na UFSM.

Professora do Departamento de Fitotecnia – “O conhecimento se dá quando tem a troca”

Esta colaboradora é professora da Universidade Federal de Santa Maria desde o ano de 2015, pertencente ao Departamento de Fitotecnia. Atua nos cursos de Zootecnia e Agronomia. É bacharel em Meteorologia pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo e Doutora pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo.

Uma professora que desde o ingresso na docência no Ensino Superior se questiona quanto a sua forma de dar aula, e em suas buscas formativas, destina suas preocupações em relação aos aspectos pedagógicos da docência universitária, indo além das atuações que mais possuem enfoquem na carreira deste profissional.

Além disso, essa professora nas conversas realizadas após as observações, define suas preocupações voltadas ao perfil do acadêmico atualmente, da qual possuem características que a preocupam, sendo uma delas a imaturidade. Dentre seus esforços para contemplar e favorecer a produção do conhecimento, esta

professora colaboradora menciona sua preocupação em atuar pedagogicamente de forma diferenciada, propondo novas metodologias, outras possibilidades de ensino, afim de contemplar as necessidades e interesses do público da qual se depara nas aulas.

Esta colaboradora acredita que é na troca com os estudantes que a construção do conhecimento acontece, e que muitas vezes a postura passiva de algumas turmas a incomodam e a fazem questionar sobre sua forma de agir na docência. Também considera que existe um conjunto de fatores que afetam a forma como os alunos interagem com a universidade e a maneira como se formam e buscam o aprendizado, sendo este de forma, muitas vezes sem curiosidade e sem criticidade.

Professor do Departamento de Engenharia Química – “Não existe meio diploma: ou você é engenheiro ou não é”

Este colaborador é professor do departamento da Engenharia Química desde 1983. É graduado em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre e Doutor em Engenharia de Produção, pela UFSM e pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), respectivamente. Possui uma trajetória construída na docência do Ensino Superior, trabalhando em diversas frentes de comissões e cargos administrativos.

São 35 anos de docência e mesmo assim seu desassossego quanto as questões pedagógicas são latentes, pois de forma inquieta movimenta-se na universidade repensando suas ações como professor, buscando cursos que proporcionam refletir sua prática, assim como, atuando de forma comprometida ao pensar a respeito de sua área de estudo dentro das questões ambientais.

Diante de uma trajetória no ensino superior, com a vivência de diversas experiências ao longo de principais momentos históricos e políticos vividos pela universidade nessas três décadas, este professor colaborador levanta discussões que mais adiante serão aprofundadas e que geram inquietudes em sua forma de ver o ensino universitário, sendo uma delas, a sua compartimentalização.

Além disso, outros desafios que inquietam este docente colaborador é a forma como se constrói os currículos dos cursos, o grupo de professores, o perfil de egresso do qual se deseja formar, enfim os próprios Projetos Pedagógicos

existentes na instituição, da qual, deveriam ser revisitados e reorganizados conforme as demandas que surgem, desde interesses e necessidades dos acadêmicos até suas principais concepções de formação.

A realização da Observação Empática entre esses pares, ocorreu nos dias, 16 de agosto e 08 de setembro de 2016. O primeiro encontro ocorreu no Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Santa Maria, da qual a Professora do Dep. de Fitotecnia, juntamente comigo, observamos a aula do Professor do Dep. de Engenharia Química, para o curso de Engenharia Química do 8º semestre. Já o segundo encontro, foi momento do Professor do Dep. de Engenharia Química observar a aula da Professora do Dep. de Fitotecnia, para o curso de Agronomia do 3º semestre.

Após cada encontro foi realizada uma conversa partindo do preenchimento do roteiro, sendo este uma ferramenta para o professor observador analisar a aula da qual estava observando. A partir do que o professor da Engenharia Química apontou, a aula da professora foi considerada boa, com elogios quanto a organização e o conhecimento da área específica da qual a docente possui, assim como, com sugestões de práticas desenvolvidas pelo professor com o intuito de compartilhar experiências.

A professora também levantou pontos positivos, nos seguintes aspectos: quanto a organização da aula, apresentação dos conteúdos, relacionamento com os estudantes, uso das tecnologias e avaliação. Já em relação a questão da aplicabilidade dos conteúdos e assimilação pela turma, a professora achou os acadêmicos dispersos em alguns momentos, podendo ter mais concentração e interesse por parte deles, considerando o semestre avançado do qual se encontram.

O roteiro foi um forte elemento disparador de várias discussões que são urgentes de serem destacadas quando falamos em ensino universitário, entre elas, perfil do acadêmico, as estruturas organizacionais das instituições de Ensino Superior e o ensino na universidade.

Professor do Departamento de Engenharia Química – “Eu aprendi bastante na aula de hoje”

Outro professor pertencente ao mesmo departamento do colaborador anterior, é graduado em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Maria,

Mestre e Doutor em Engenharia de Alimentos pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Dá aula na Universidade Federal de Santa Maria a três anos.

Um professor que atuou na iniciativa privada por 18 anos tendo experiências com Gestão da Qualidade e Ambiental, Programas de Reciclagem de Resíduos Sólidos, Gestão de Produção e Produtividade. Além de acreditar que toda a sua experiência vivida no período em que trabalhou nas indústrias enriquece suas aulas, ele acredita que aquele professor que não possui vivências fora da universidade “dá o seu jeito”, mas que isso depende de sua vontade de querer fazer melhor.

Ele defende que a internet, o interesse em correr atrás de estudo para a compreensão de algum conteúdo, a vontade de buscar parcerias com empresas para então exemplificar assuntos tratados em aula, fazem do professor alguém que proporciona aulas interessantes, que envolvem o estudante, não sendo necessário ter vivido experiências no mercado de trabalho.

Esse docente, deixa claro o quanto a mudança, o querer fazer diferente, ser um professor melhor, qualificar suas práticas depende do interesse de cada um. Destaco sua afirmativa na conversa após a observação, quando este diz “eu aprendi bastante na aula de hoje”, pois mostra o quanto este se torna aberto a aprender cada vez mais em relação a novas estratégias, outras metodologias, por acreditar que a ação do professor se qualifica quando este experimenta, se torna flexível e disposto a mudanças.

Essa visão foi o que levou a participar desta ação de observação, da qual achou interessante mas ao mesmo tempo tenso ao perceber que um colega, mesmo de outra área, iria observar sua aula. Ele acredita que essa é uma ação em que o professor esteja disposto a querer mudar, ir além do discurso, se expor, realizar parcerias, trocas, valorizar o colega, pontos que se apresentam como dilema dentro da universidade e que mais adiante aprofundaremos nas discussões.

Professor do Departamento de Comunicação – “E como está a tua aula? o que tu estás fazendo?”

Esse colaborador é graduado em Administração, em Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda. Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria, e Doutor em Comunicação e Informação pela

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A dois anos é Professor do Departamento de Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria.

Um professor que a pouco tempo é docente no ensino superior e que desde seu ingresso nesta carreira sente falta dessa parte pedagógica, por vir da área do bacharelado. Partindo dessa lacuna é que ele se torna um professor que se preocupa com suas aulas, com novas formas de abordar um determinado conteúdo, percebendo na troca e na conversa com colegas, na procura por cursos que se voltam para discussões didáticas, ou congressos que tenham espaço para discussão metodológicas, meios para suprir essa deficiência em sua formação.

Um professor que defende que a universidade deve oportunizar essas trocas de experiências entre os colegas, formalizando alguns espaços, como o próprio departamento, para que a reflexão a respeito do pedagógico seja presente nos cursos. Além disso, também menciona a respeito das Unidades de Apoio Pedagógico, afim de que estas deem o respaldo necessário ao docente, que possuindo uma formação em bacharelado, sente-se inseguro ao assumir o papel de docente dentro de uma instituição de ensino.

Tornando-se enfático nos relatos em nossas conversas após a observação, este docente, aponta que é através de estudos na área pedagógica, de seu interesse individual, do experimento de diversas metodologias em suas aulas, que vai construindo sua forma de ser professor e buscando inovação no ensino.

Entre esses pares a ação de Observação Empática ocorreu nos dias 23 e 24 de agosto de 2016. Primeiramente, eu juntamente com o professor do Departamento de Engenharia Química, observamos a aula do professor do Departamento de Comunicação para o curso de Comunicação Social/ Produção editorial do 2º semestre. No segundo dia, eu e o professor do Departamento de Comunicação, observamos a aula do professor do Departamento de Engenharia Química, para o curso de Engenharia Química do 6º semestre.

Ambos professores preencheram o roteiro, tecendo características positivas das aulas quanto a organização, relacionamento com os estudantes, uso de diferentes estratégias, flexibilidade e abertura para participação dos acadêmicos. Outro ponto interessante de ser destacado é que no item de registro para mais algum ponto que não foi destacado no roteiro, os dois adicionaram informações.

O professor do Departamento de Comunicação mencionou a respeito de ser acrescentado o item referente a como perceber a complexidade dos processos da sala de aula. Já o professor do Departamento de Engenharia Química sinalizou a

contextualização da aula dentro do objetivo da disciplina como um ponto positivo da aula observada.

Além de se mostrarem professores dispostos ao diálogo e abertos a conversa, partilha de saberes e troca de experiências, muitas questões tornaram-se pontos de discussão no decorrer das conversas após ação de observação. Alguns assuntos que vieram a tona foram, o respeito da formação do professor universitário e suas atribuições na universidade; a avaliação da experiência de observação como uma prática que propicia a reflexão e o diálogo em relação ao fazer docente e a responsabilidade ética e social do formador universitário, foram assuntos potentes na conversa e que serão teorizados nos resultados.

Professora do Departamento de Clínica Médica – “Nunca tu vai dar uma aula igual, por que são outros alunos, outras exigências”

Outra professora que tornou-se colaboradora dessa pesquisa é graduada em Medicina pela Universidade Católica de Pelotas, especialista em Pediatria e Homeopatia e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professora do curso de Medicina da UFSM, do qual da aula desde 2004.

Uma professora que além de exercer o cargo de docente na universidade, também é funcionária da Secretaria Estadual da Saúde, exercendo suas funções na 4ª Coordenadoria Regional de Saúde, como médica reguladora das consultas de média e alta complexidade. Apesar de suas inúmeras funções demonstrou, no decorrer de sua colaboração na pesquisa muito interesse e disponibilidade em participar da ação de observação, percebendo esta como forma de estar refletindo sobre seu fazer e trocando experiências afim de repensar sua prática docente.

Essa professora, assim como a maioria dos colaboradores dessa pesquisa, também afirma sobre sua constituição na docência, que foi acontecendo no decorrer dos anos, com a troca de ideias com o colega, a respeito das aulas e a partir do seu interesse em buscar cursos a respeito da formação pedagógica. Elogiou a iniciativa da Unidade de Apoio Pedagógico, em proporcionar aos professores universitários espaço para debaterem assuntos que envolvem as questões pedagógicas e dilemas vividos por esses docentes.

Acredita que iniciativas como essas deveriam ser recorrentes na UFSM, por cada Unidade responsável pelo apoio pedagógico do seu centro de ensino, pelo fato

de acreditar que a docência universitária ocorre de forma informal, e que essa formação depende do interesse e necessidade de cada professor.

Outro destaque dado pela professora foi a respeito do cuidado com suas aulas, com sua preparação para o início do semestre, com a consideração das demandas e exigências de cada turma, compreendendo que o ensino universitário não depende somente do professor, mas da interação com o estudante, considerando a aprendizagem uma ação relacional.

Professor do Departamento de Engenharia Mecânica – “Eu sempre tento aperfeiçoar a aula e colocar coisas novas!”

Outro colaborador, também pertencente a área das engenharias, é o Professor do Departamento de Engenharia Mecânica do Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Santa Maria. Possui graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade de Passo Fundo, Mestrado e Doutorado em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual de Campinas.

Com tempo de docência, de aproximadamente 4 anos, este colaborador que também sente e sinaliza como uma de suas preocupações, a falta de preparo para trabalhar com o ensino, procura estratégias para que essa lacuna seja suprida, e relata que é na troca com seus colegas, nas lembranças como aluno, quando analisava os meios do qual ele compreendia melhor os conteúdos, que ele vai construindo sua forma de dar aula.

Aliado a este tempo de docência, soma-se a chefia de departamento da qual é responsável, dessa forma, suas atribuições de docência, pesquisa, extensão e no setor administrativo geram uma demanda de trabalho elevada, refletindo na organização das suas aulas, que acabam ficando em um segundo plano. Existe uma atenção para o preparo de sua prática docente, mas o próprio colaborador pensa que deveria dispor de mais tempo, afirmando que seu trabalho na universidade “é muito grande e nem sempre acaba conseguindo aperfeiçoar a aula da forma que gostaria”.

Torna-se claro que para enfrentar as demandas que o cotidiano docente no espaço da universidade apresenta, os saberes pedagógicos devem possuir um destaque e serem incorporados nas práticas desses professores. Este colaborador, percebe essa falha em sua formação, e afirma que “não existe uma disciplina que te oriente nessa parte de didática, um curso que te prepare para dar aula na

universidade”. Isso é uma busca pessoal, uma preocupação individual de cada professor.

Esse foi um dos dilemas de destaque nas conversas após as observações realizadas nos dias 30 de agosto e 1º de setembro de 2016. Na primeira data, a professora do Departamento de Clínica Médica foi observadora da aula do professor do Departamento de Engenharia Mecânica para o curso de Engenharia Mecânica, do 6º semestre. E em um segundo momento, a professora recebeu o professor em sua aula para o curso de Medicina do 2º semestre, para realizar as observações, ambas ações acompanhadas por mim.

Os dois professores colaboradores acharam interessante essa experiência de observação de pares multidisciplinares e preencheram o roteiro, dando destaque a questões importantes nas aulas, como por exemplo: uma boa organização; clareza em discorrer sobre determinado assunto; preocupação com o relacionamento e participação dos estudantes, enfim, pontos que estes consideraram importantes e positivos no ensino universitário.

Além disso, no decorrer da conversa que foi realizada após as observações, os docentes trocaram algumas estratégias interessantes para enriquecer a aula e tomar outros caminhos na aprendizagem, desafiando mais o acadêmico a participar e se envolver nos estudos.

Os dois professores reforçaram no debate a respeito de sua construção na docência e manifestaram que esta acaba ocorrendo de forma natural, com o tempo, mas que não existe uma maneira formal para se construir docente. Percebe-se uma grande preocupação de que os saberes pedagógicos, dos quais, são vistos como saberes que são obtidos de forma espontânea devam ser sistematizados e pertencentes ao repertório de saberes dos docentes universitários.

Professora do Departamento de Análises Clínicas e Toxiológicas – “Eu quero aprimorar, tenho que aprimorar”

A colaboradora, professora que pertence ao departamento de Análises Clínicas e Toxiológicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desde 2014, possui graduação em Farmácia e Bioquímica (Análises Clínicas) pela UFSM, Mestrado em Farmácia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Doenças Infecciosas e Parasitárias também pela Universidade de São Paulo.

Uma professora que está sempre buscando estratégias novas, experimentando diferentes recursos, conversando com colegas, participando de formação e experiências que a façam refletir a respeito de sua prática, afim de renová-la para atender as expectativas e formação dos estudantes. Além do interesse em participar da observação de pares, por considerar uma ação que novamente a faria repensar recursos e métodos, renovando sua forma de dar aula, esta colaboradora participa da Comissão Permanente de Qualificação do Curso de Farmácia, composta por docentes, técnico-administrativos e alunos do curso.

Nas conversas após a experiência de observação a professora menciona sobre essa Comissão e a importância desta para avaliação do curso de Farmácia, do ensino e formação de seus estudantes, e ainda considera que a voluntariedade em participar de tais espaços, não permite ser dado o devido valor que estes tem para renovar as propostas e estratégias do ensino universitário. Ela menciona que a participação dos professores é reduzida, sendo que muitos deles consideram um processo que vai de encontro as suas práticas, visto como um instrumento que não favorece o docente.

A professora acredita que essa sua característica em querer aprimorar cada vez mais suas aulas é uma questão individual, e que não possui relação com alguma exigência externa da instituição. Ela percebe ser uma característica que faz parte de cada docente, sendo possível enxergar essa vontade em professores mais novos, que ingressaram a pouco tempo na universidade e estão mais preocupados com o ensino, com a aprendizagem dos estudantes e que procuram meios de se aproximarem cada vez mais dessa geração que segundo suas afirmações, chega mais imatura nos bancos das universidades.

Professor do Departamento de Engenharia Química – “Algumas coisas a gente acaba fazendo, meio sem saber, mas acaba fazendo”

Outro colaborador que participou dessa pesquisa na ação de observação, possui graduação em Engenharia Química, Mestrado em Engenharia de Produção e em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutorado em Engenharia Química, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professor do Departamento de Engenharia Química da UFSM, do qual atua a dois anos.

Um professor que possui um perfil semelhante a sua parceira na experiência de observação, a professora mencionada anteriormente, em relação a buscar estratégias, recursos, enfim, dispositivos, para qualificar cada vez mais sua prática docente. Este colaborador, dedica-se em participar de cursos, congressos voltados a educação na sua área, estudo de novas metodologias, por saber dessa deficiência em sua formação, e por ainda considerar que em sua trajetória enquanto acadêmico do curso de engenharia o processo de ensino e de aprendizagem foi bastante complicado devido à dificuldade em compreender o que seus professores ensinavam.

A preocupação na formação e a responsabilidade como formador de novas gerações de profissionais, é uma questão que fica evidente em sua forma de pensar a docência. Comprometido com o ensino universitário, este professor afirma que não possui formação para docência e que muito do que ele faz é baseado em suposições, na experimentação, observação, estudo e aprendizagem com seus colegas.

Assim como a professora colaboradora anterior, também acredita que essa preocupação em qualificar sua prática docente não é muito comum entre seus colegas, e por não ser exigência da universidade, a participação em iniciativas que a própria instituição promove ainda é tímida, sendo necessário despertar em alguns docentes o interesse pela melhora em relação às questões de ensino.

A observação dos últimos colaboradores citados acima realizou-se nos dias 08 e 16 de novembro de 2016. A primeira ação de observação foi na sala de aula do Professor do Departamento de Engenharia Química, para o curso de Engenharia Química do 8º semestre, pela professora do Departamento de Análises Clínicas e Toxicológicas e por mim. Na segunda data, trocamos as duplas, onde o professor de Engenharia Química tornou-se observador da aula da professora do Departamento de Análises Clínicas e Toxicológicas, ação que também pude acompanhar.

Após cada ação de observação foi realizada uma conversa a respeito do que foi observado e no decorrer dela foram surgindo outros assuntos que fazem parte das discussões a respeito do docente universitário e dos dilemas que estes enfrentam. Os dois colaboradores apontaram pontos positivos em relação a organização, condução da aula e também mencionaram a respeito do uso de diferentes metodologias, recursos e métodos para que as aulas envolvam os estudantes, sejam interessantes e de fato promovam o ensino e aprendizagem.

Ficou evidente que os dois professores preocupam-se com o ensino universitário, pois estes estão sempre em busca de atualização, atentos nas práticas desenvolvidas, avaliando o seu trabalho e buscando diferentes alternativas para dar conta das situações que são enfrentadas no cotidiano da sala de aula. Algumas questões que foram apontadas são, a falta de recurso para enriquecer as aulas, o grande número de acadêmicos nas salas, a imaturidade dos estudantes, enfim, complexas situações que interferem no ensino aprendizagem e, na maioria das vezes, ocasionam desgaste e frustrações aos professores.

Interessante mencionar que no decorrer das conversas após cada observação, os professores também sinalizaram para a sua falta de preparo em enfrentar uma sala de aula, e que as práticas desenvolvidas não possuem um saber concreto, são realizadas na intuição. Diante dessa situação, os dois colaboradores projetam ideias para que isso seja mudado, como por exemplo, a avaliação das aulas pelo discente como um ponto que interfere na progressão funcional da carreira deste docente, ou, a participação de todos os professores em comissões de avaliação do curso, como forma de rever as práticas e refletir sobre a formação pedagógica do docente universitário.

Para ficar possível de visualizar e compreender melhor entre quais docentes foi realizado o processo de observação e trocas dessa investigação abaixo apresento um quadro que sintetiza a apresentação dos sujeitos, situando estes quanto ao seu departamento e tempo de docência, assim como, com quais pares foram feitas as duplas para a ação de observação.

Quadro 1 – Observação empática entre pares

(continua)

OBSERVAÇÃO EMPÁTICA ENTRE PARES	
<p>Observação 16/08/2016</p> <p>Professora do Departamento de Fitotecnia <i>“O conhecimento se dá quando tem a troca”</i></p> <p>2 anos de docência na UFSM</p>	<p>Professor do Departamento de Engenharia Química I – “Não existe meio diploma: ou você é engenheiro ou não é”</p> <p>35 anos de docência na UFSM</p> <p>Observação 08/09/2016</p>

(conclusão)

<p>Observação 23/08/2016</p> <p>Professor do Departamento de Engenharia Química II <i>“Eu aprendi bastante na aula de hoje”</i></p> <p>3 anos de docência na UFSM</p>	<p>→ Professor do Departamento de Comunicação</p> <p><i>“E como está a tua aula? o que tu está fazendo?”</i></p> <p>2 anos de docência na UFSM</p> <p>← Observação 24/08/2016</p>
<p>Observação 30/08/2016</p> <p>Professora do Departamento de Clínica Médica</p> <p><i>“Nunca tu vai dar uma aula igual, por que são outros alunos, outras exigências”</i></p> <p>13 anos de docência na UFSM</p>	<p>→ Professor do Departamento de Engenharia Mecânica</p> <p><i>“Eu sempre tento aperfeiçoar a aula e colocar coisas novas!”</i></p> <p>4 anos de docência na UFSM</p> <p>← Observação 01/09/2016</p>
<p>Observação 08/11/2016</p> <p>Professora do Departamento de Análises Clínicas e Toxiológicas</p> <p><i>“eu quero aprimorar, tenho que aprimorar”</i></p> <p>3 anos de docência na UFSM</p>	<p>→ Professor do Departamento de Engenharia Química III</p> <p><i>“Algumas coisas a gente acaba fazendo, meio sem saber, mas acaba fazendo”</i></p> <p>2 anos de docência na UFSM</p> <p>← Observação 16/11/2016</p>

3 PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: O CENÁRIO E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS

Historicamente a universidade foi adotando modelos, concepções e funções, que marcaram cada época, diante da sociedade que se esperava e do perfil de profissional que gostaria de se formar. Diante a essa bagagem histórica, Pimenta e Anastasiou (2010) definem, atualmente, como funções da universidade a

criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 163).

As reformas e políticas educacionais para o Ensino Superior, em um contexto global, seguem, em geral, as orientações dos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência, e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros (FERREIRA, 2010). Essa necessidade de reestruturação e adaptação da universidade com o mundo globalizado, com a sociedade e com o mercado materializa-se na construção de reformas educacionais que dão a luz a novas políticas nacionais e internacionais, exigindo desta instituição: excelência, produtividade e competitividade.

No Brasil as reformas e as políticas nacionais voltadas ao ensino superior, no governo anterior, se voltaram a buscar resultados e expansão por meio de políticas de ações afirmativas, criação de novas universidades, contratação de professores e funcionários, criação da Universidade Aberta do Brasil, expansão dos Institutos Federais de Educação Superior (IFES), Programa Universidade para todos, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (FERREIRA, 2010).

Diante a essa trajetória marcada pela política que influencia na função, assim como, traz outras exigências para a universidade, essas mudanças também acabam refletindo nos sistemas de formação e seleção dos professores universitários. Beraza e Cerdeiriña (2017), problematizam a respeito da formação do professor diante as mudanças em relação as demandas sociais, dos estudantes, das famílias, dos recursos que são disponíveis, e refletem também sobre a necessidade de haver

mudança na prática e em alguns saberes que até hoje estão enraizados nesta profissão.

Os autores, apresentando o contexto europeu atual, trazem um debate a respeito de grandes dilemas que a formação do professor encontra, e que também podemos transpor para nossa realidade. Beraza e Cerdeiriña (2017) mencionam a respeito do prestígio da profissão docente baseado na relevância de sua inserção social, e detectam, diante de pesquisas realizadas pela UNESCO, a falta de professores existentes não só na Europa, mas no mundo.

No Brasil, a realidade é semelhante, e preocupa muitos órgãos que são responsáveis pela educação no país. Dentre os professores que trabalham no ensino médio, 46,3% atuam em pelo menos uma disciplina para qual não tem formação, quase um terço (32,3%) dá aulas para matéria das quais não tem formação e 14% se desdobram para a área em que são titulados e outras para as quais não são habilitados. Alguns desses dados foram consultados no Censo de 2015 e deixam um alerta para a questão do ensino e a aprendizagem pelo fato de que as aulas ficam muito comprometidas, pois os professores que estão atuando não possuem preparação na área do qual possuem formação (BERAZA; CERDEIRIÑA, 2017).

Além disso, na busca por um motivo desta escassez de professores também nos identificamos com os países da Europa, do qual, detectam que as condições da carreira docente afastam seus profissionais, que acabam procurando outras oportunidades de trabalho ao invés de dar aulas. Essa realidade, vem sendo divulgada pelo relatório “Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (2006) há alguns anos, e apresenta um levantamento realizado no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com a construção de uma comissão de conselheiros, contando com a participação da Câmara de Educação Superior, para estudar medidas que visassem superar o déficit docente no Ensino Médio.

Dentro do relatório, um dos itens refere-se aos motivos pelos quais a carreira docente acaba não sendo uma opção tomada pelos jovens, sendo uma dessas causas a baixa remuneração. A pesquisa mostra que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é um dos menores, precisamente, o antepenúltimo da lista dos mais baixos entre os 38 países pesquisados.

Além disso, outro ponto que também é destacado e que acaba se tornando um dos motivos pela falta de professores, é a evasão dos acadêmicos em alguns cursos de Licenciatura. A evasão nos cursos de Licenciatura nas universidades de todo o país é, por sua vez, excessivamente alta, e por vários fatores, que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os acadêmicos se manterem, mesmo numa universidade pública.

De modo geral, a falta de professores atuando nas escolas, seja em qualquer nível educativo da qual este faça parte, é muito elevada. Diante disso, os discursos pedagógicos e as investigações desenvolvidas na Europa, seguiram fortemente a ideia de que frequentar a escola desde cedo, assim como a educação de forma geral, são instrumentos de desenvolvimento pessoal e social. Em consequência disso, estes benefícios dependem da qualidade das aprendizagens e para isso é necessário uma boa preparação dos profissionais que trabalham com o ensino.

Frente a este dilema, se observa que uma boa educação requer não só boas escolas, mas também bons professores. Essa ideia está sendo defendida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) da Europa que apresentou um documento chamado “*Los profesores cuentan, importan*” do qual defende políticas para atrair e formar professores com qualidade, partindo da ideia de reconhecer socialmente esses profissionais, com salários adequados e colaboração de outros setores da sociedade.

Diante desse mesmo dilema, o Brasil, também apresenta metas no Plano Nacional de Educação para encarar este desafio. E dentre elas, a formação específica de nível superior, bem como, melhorias nos salários e na carreira docente, qualidade e uma perspectiva motivadora nas formações inicial e continuada desses profissionais, entre outros aspectos, como a própria condição adequada de ensino, são pontos que devem promover esse esforço para tornar a profissão docente atrativa.

O segundo desafio problematizado pelos autores Beraza e Cerdeiriña (2017) é em relação as mudanças que a ação docente deve enfrentar devido as transformações que nosso mundo atual vive, no sentido de renovação e de necessitarmos novas referências e direções ao desempenhar a tarefa educativa.

Os autores fazem referência a Conferência Internacional sobre a Formação de Professores na Europa, realizada no mês de dezembro de 2008, na cidade de Paris, que teve a finalidade de proporcionar intercâmbios de experiências e modelos

de formação desenvolvidos nos diferentes países europeus. A principal ideia dessa reunião era vincular estes ideais a Declaração de Bolonha de 1999, afim de transformar a Europa na maior economia de conhecimento no futuro.

Esta Conferência Internacional resultou em algumas linhas importantes para pensar na progressão da formação dos professores,

(a) La evolución de la profesionalidade docente; (b) el desarrollo de planes de estúdios más inovadores para la formación docente; (c) el desarrollo de la formación continua y del lifelong learning; (d) el aprovechamiento de la experiência generada a través de los programas europeus y (e) las políticas de personal y recursos necessários para el mantenimiento de la calidad educativa” (BERAZA; CERDEIRIÑA, 2017, p. 21).

Os autores consideram estes pontos de grande relevância quando se pensa a respeito da formação docente, em um sentido de dar uma nova direção em relação a tarefa do professor, que ultrapassa a ação de transmitir o conhecimento, para a compreensão de criar situações de aprendizagem. A preocupação desloca do ponto em que se preocupa apenas com o conteúdo, o ensino e as formas de ensinar para o caminho em que se garanta uma aprendizagem significativa do acadêmico.

É dentro dessa visão, de uma docência que faça a diferença para o estudante, que os colaboradores da pesquisa ao falarem a respeito de como organizam suas aulas e as disciplinas que ministram, afirmam:

“[...] No segundo semestre eu mudei o jeito de dar a disciplina, por que eu vi que daquele jeito não dava, aí eu resolvi levar estudos de caso e eu deixava todo o material no moodle [...] tem que achar formas atrativas, só dar o material para ler é complicado.” Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxiológicas

“Para professor não existe um curso a gente vai a cada momento se aperfeiçoando [...] não tem nenhum preparo para nada, nunca, quando eu entrei na universidade era a minha forma natural de dar aula...[...] Tu vai com o tempo né...e tu vai aprendendo com os outros professores também né...[...]” Professora do Dep. de Clínica Médica

Na fala percebemos que os professores possuem a compreensão que a atividade docente é uma construção, da qual não há uma “receita” que diga passo a passo o trabalho nesta profissão, mas que existe dispositivos que auxiliam o professor a repensar sua prática, refletir a respeito de estratégias para compreender as complexas situações vivenciadas no dia-a-dia. Assim como afirma, Sacristán

(1991, p. 76) quando se refere ao professor não como “um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em 69 ateria educativa”.

E essa ideia de pensar a docência que necessita de reflexão e se constitui nessa constante fazer e refazer das práticas, fica claro na seguinte narrativa:

“[...] Lembra que eu te falei do portfólio, que você fez o portfólio com os teus alunos. Eu testei, eu peguei dois alunos e testei, só que não deu muito certo e depois a gente ficou discutindo o porquê. [...] Hoje eu vejo que depende muito do professor, dependendo da área ele não tem muita experiência, mas ele consegue, mesmo sem ter essa experiência, ele consegue trazer essa realidade. Então o professor que não tem essa bagagem, mas se ele tiver vontade, interesse ele consegue buscar interação com o aluno.” Professor do Dep. de Engenharia Química II

Dando continuidade a essa ideia de construção, nas falas abaixo percebemos os dispositivos usados pelos docentes, dos quais dão condições a estes de repensarem sua prática e possibilitam seu desenvolvimento formativo.

“Como eu tinha pouco tempo aqui e a gente não tem uma disciplina, que diga: “olha a didática é assim”, não existe! Aí eu procurei aquele curso do CCR, eu fiz, aí tentei trocar algumas informações para ver se eu estou no caminho certo” Professor do Dep. de Engenharia Mecânica.

“Eu tenho procurado (estudos em relação a parte pedagógica), depois daquele curso com a Prof. Venice, eu participei de um Congresso Brasileiro de Educação e Engenharia, que era só sobre essa parte pedagógica, aí que eu tive contato mais direto com essas metodologias” Professor do Dep. de Engenharia Química III

Esse curso mencionado pelos colaboradores, é uma formação que o Centro de Ciências Rurais (CCR) oferece aos professores atuantes em cursos de graduação, assim como, para técnicos administrativos, funcionários, discentes e toda a comunidade acadêmica que se interessar. A ideia para construção desta formação surgiu a partir da necessidade de pensar uma possibilidade formativa que

complementasse o interesse, diversas vezes manifestado, por parte dos professores em participar de cursos que contribuíssem para a prática profissional.

A pedagoga Venice Grigs responsável pela Unidade de Apoio Pedagógico do CCR, junto com sua equipe, construiu essa formação com o intuito de auxiliar a preparação dos docentes para realizarem melhor suas funções pedagógicas. Essa formação é uma proposta dentre várias ações desenvolvidas pela UAP do CCR, das quais envolvem cursos, encontros, reuniões, assessorias aos professores quanto à ação docente e à formação complementar dos estudantes e na capacitação profissional de técnico administrativos.

Em relação a construção do ser professor que podemos nos referir a partir das narrativas dos professores acima, corroboramos com Oliveira (2006), que defende essa ideia de que essa construção não ocorre em um determinado lugar e espaço, mas sim que esse processo acontece desde o momento que entramos em uma sala de aula como alunos, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela.

Existe uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação e estas imagens configuram os saberes dos docentes que através de uma reflexão e do entrelaçamento de outros saberes, dos conhecimentos específicos e pedagógicos, vão permitindo que este professor construa sua maneira de ser e de agir na profissão. Dessa forma, Oliveira (2003, p. 383) afirma: “Aprender a profissão docente não ocorre em um único espaço, nem mesmo em um único tempo: há um repertório de saberes pedagógicos, de saberes experienciais, de saberes profissionais que precisam ser sistematizados”.

Conforme essas ideias, Beraza e Cerdeiriña (2017), também defendem que a profissão docente necessita continuar a formação durante toda a vida profissional e que a docência é um campo em que se vai construindo seus conhecimentos no decorrer dos anos. Dessa forma, os autores acreditam que os estudos na pós-graduação, mestrado e doutorado, permitem que o professor vá integrando-se ao mundo da investigação, tornando-o capaz de construir um discurso científico sobre o sentido de ensinar e sobre as melhores formas de como funcionam cada contexto educacional. Essa ideia se fortalece no sentido de que se torna um desafio a construção de conhecimentos consistentes dentro das escolas, e que se extrapole as simples opiniões das quais muitos são vistas neste espaço.

Ainda sobre a formação, Marcelo Garcia (1995) traz uma profícua discussão a respeito desse campo de conhecimento e investigação, e problematiza a questão de mudanças nos sistemas educativos, a partir do princípio de articulação da formação com a ideia inovação e desenvolvimento da educação.

O autor compreende a formação como um fenômeno complexo que necessita compreender uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global frente a outras concepções técnicas. Além disso, o autor defende que o indivíduo é o principal responsável pela sua formação, não querendo dizer que esta é necessariamente autônoma, pois o contexto de relações com os colegas professores são espaços de aprendizagem que favorecem a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Formación del profesorado es el campo del conocimientos, investigación y propuestas teóricas y practicas, que dentro de la Didáctica y organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores – en formación o en ejercicio – se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del curriculum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos (MARCELO GARCIA, 1995, p. 8).

Marcelo Garcia (1995) também propõe uma reflexão para os professores que atuam no ensino superior, discutindo sobre o período de iniciação deste docente, bem como, sobre programas que apoiam a sua formação e seu desenvolvimento profissional. O autor aponta para o fato de que, no contexto espanhol, o ensino superior está estabelecido há algum tempo e regulado recentemente pelo decreto 185/1985, definindo que a partir da obtenção do grau de doutorado é possível incorporar-se ao ensino superior como docente.

No Brasil a situação é semelhante, com a LDBEN nº. 9.394/96 que determina as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, observa-se que estas leis definem que a preparação pedagógica para a docência no ensino superior ocorre prioritariamente nos cursos de pós-graduação. Nestes dois contextos, evidencia-se que os programas de doutorado funcionam como uma espécie de formação inicial do professor universitário, mas numa análise mais crítica, podemos dizer que esse é um processo de certificação ao ensino superior, mas distante do que pensamos que seja necessário ao exercício da docência.

Não existe uma cultura de formação para o ensino superior, Marcelo Garcia (1995) aponta que a formação do professor universitário é uma atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação. O autor faz um levantamento de iniciativas que se preocupam com os professores iniciantes, ao oferecer cursos que objetivam preparar este docente para o trabalho com ensino, e destaca os cursos que são oferecidos nos Estados Unidos pela *Faculty Internship Programme*, existente desde de 1950 e que consiste em seminários semanais de curta duração sobre planejamentos, métodos de ensino, entre outros temas. Outro exemplo mencionado pelo autor encontra-se na Alemanha, que dispõe de uma formação realizada através de seminários e práticas de ensino, sendo esta um requisito para o professor universitário ascender no ensino superior.

Se destaca também a criação do *Centres d'Initiation a l'Enseignement Supérieur* – CIES na França. Este centro atende instituições de ensino superior, com o intuito de formar os futuros professores de universidade, sob a supervisão de um professor tutor pedagógico no trabalho sobre temas como, estruturação de conhecimento, elaboração de conteúdos didáticos, técnicas audiovisuais, estudo sobre a função da universidade e os sistemas educativos, entre outros.

Essas e outras iniciativas, são formações que se caracterizam por atividades breves em que os professores já inseridos na carreira como docentes do ensino superior, realizam ações para pensar à docência, antes de iniciar seu trabalho nas universidades. Ou seja, é uma formação seletiva, voltada somente para aqueles professores que efetivamente vão exercer a carreira de docente universitário.

No Brasil, podemos verificar algumas estratégias institucionais com iniciativas de formação, para o desenvolvimento profissional docente, realizadas a partir do estudo de Cunha (2014). Com o projeto “Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior” a autora organiza uma obra que reúne diversas iniciativas institucionais para qualificar o processo de ensinar e aprender dos docentes universitários.

Em diversas universidades e centros universitários do Brasil são organizadas estratégias institucionais, destaco aquelas desenvolvidas nas instituições de ensino superior do Estado do Paraná. O movimento de organização da formação destas universidades esteve vinculado as Pró-Reitorias de graduação, constituindo em programas tanto pela demanda do grupo de professores quanto através de seminários e/ou oficinas. As trajetórias destas instituições se aproximam, com

preocupações semelhantes que resultaram em criação de núcleos de aperfeiçoamento docente do ensino superior, com atividades e capacitação continuada para aqueles professores que não tinham formação pedagógica (FAGUNDES et al., 2014).

Também vale mencionar o estudo de Soares, Ribeiro, Massena (2014) que analisa as estratégias dos colegiados e comissão de apoio pedagógico desenvolvidas para ajudar os professores a pensar em suas práticas pedagógicas no curso de Medicina de Universidades do Estado da Bahia. Nestas instituições existem comissões que acompanham o desenvolvimento do trabalho docente assumido pelo colegiado dos cursos, sendo elas a Comissão de Planejamento Didático e a Comissão de Desenvolvimento dos Docentes e dos Estudantes que preocupam-se pelas necessidades formativas dos docentes e apoiam os estudantes no processo de enfrentamento de suas dificuldades cognitivas.

É importante também destacar o estudo realizado pela Pivetta (2011), que apresenta uma estratégia para pensar a aprendizagem da docência e conseqüentemente, a formação do professor universitário. Nesta pesquisa a autora tem como objeto de investigação um grupo de professores do curso de Fisioterapia que reflete sobre sua prática docente a partir da narração de seus saberes e fazeres.

Neste processo de narração de si e de reflexão, a autora defende que essa ação grupal contempla a complexidade do fazer docente ao compartilhar da experiência com seu par, o que leva o desenvolvimento de competências e a disposição para transformar as práticas, mobilizando o próprio fazer docente, numa aprendizagem do ser professor. Sendo assim, se detecta na investigação, o grupo como dispositivo de aprendizagem da docência superior.

A autora defende que espaços como este, em que os professores possam narrar sobre si mesmo, refletir sobre sua prática docente, sejam instituídos dentro da universidade. Se observou a relevância do estabelecimento dessa estratégia de formação grupal como condição essencial para a aprendizagem docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional do professor de ensino superior.

Além disso, entre essas iniciativas institucionais de formação também é importante mencionar a respeito dos Núcleos de Apoio Pedagógico, que fazem parte do Centros de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria e que basicamente tem o objetivo de oferecer apoio e assistência estudantil, contribuindo para o

desenvolvimento, a adaptação e a permanência do estudante na Universidade. A ideia era focar muito mais na questão da aprendizagem do estudante em relação as dificuldades acadêmicas e promoção de espaços de apoio pedagógico do que para a questão do apoio pedagógico aos docentes.

Quanto ao trabalho de orientação didático-pedagógica aos docentes, na utilização de metodologias, estratégias, técnicas e recursos nos processos de ensino e a aprendizagem, bem como, todo o apoio pedagógico aos docentes, técnico-administrativos em educação e discentes, a responsabilidade por essas funções ficou ao encargo das Unidades de Apoio Pedagógicas (UAP), que a partir da Resolução N. 025/2015 tornaram obrigatórias dentro das Unidades de ensino da Universidade Federal de Santa Maria. Essa resolução aprovou a criação da estrutura mínima dos Centros de Ensino do Campus Sede da UFSM, assim como, deu outras providências em relação a reestruturação administrativa dos centros.

Muitas dessas Unidades vem desenvolvendo ações para promover a qualificação acadêmica e atualização pedagógica, com o intuito de contribuir para a qualidade dos processos de ensino e a aprendizagem desenvolvidos na universidade. É importante destacar a iniciativa da UAP do Centro de Ciências Rurais da UFSM, que vem contribuindo com iniciativas de formação docente, muito antes da instituição dessa resolução, pois desde a década de 1970, vem promovendo diversos eventos, tais como: cursos, encontros e reuniões, assessoria aos professores quanto à ação docente, na formação complementar dos estudantes e na capacitação profissional de técnico-administrativos.

Treze turmas de professores já participaram do Curso de Formação e Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente oferecido pelo CCR, que direciona-se nas questões sobre a docência do ensino superior. O Curso que é desenvolvido todos os anos, conta com a participação de professores dos mais diversos departamentos da UFSM. O interesse e a procura pelo curso levam à constante reformulação e atualização do cronograma, de modo a atender às necessidades daqueles que o procuram. Pela procura e sucesso dessa formação continuada essas ações foram ampliadas para outras unidades.

A atual direção está no comando da Professora Venice Grings, que tem tomado iniciativas referente a formação pedagógica dos professores universitários, antes mesmo da Resolução de 2015 instituir as Unidades de Apoio Pedagógicas como estruturas mínimas dentro das Unidades de ensino da UFSM. Percebe-se que

são iniciativas que envolvem a qualificação do ensino universitário, portanto, deveriam ser uma responsabilidade institucional, considerada como foco de investimento no desenvolvimento profissional do professor que atua na universidade como um todo e não preocupação do setor de um centro de ensino da universidade.

Destacando as falas dos professores, podemos observar que essas iniciativas estão acontecendo, mas sem a participação de todos os docentes.

“Eu tenho um professor, colega, que ele disse que essa questão de fazer com que os professores se atualizem, em relação a didática, tem que atingir o curso, por que dessa forma não vai mobilizar o cara a melhorar. Mas o CT está promovendo atividades para despertar esse interesse pela questão de melhoria do ensino. Então entre vários eventos que estão acontecendo sobre isso, tem um que vai acontecer amanhã, sobre a sala de aula invertida, então duas vezes ao mês tem eventos assim [...] mas a participação é limitada né, são convites e não convocações. Eu diria uns 30 professores que participam. De todo o CT. De todos os cursos. Mas é bem interessante e amanhã a minha ideia é participar, mas é um convite não tem pressão nenhuma.” Professor do Dep. de Engenharia Química III.

“Eu acho que não existe uma pressão institucional, eu acho que é uma característica individual mesmo, até mesmo naquela CPQFAR² lá da Comissão de qualidade do curso de Farmácia, quando a gente faz, acho que é uma vez por ano, ou por semestre, a gente faz uma roda de conversa. Foram pouquíssimos professores, tem todo um estímulo e tal, mas a maioria não levava e não leva em consideração a avaliação dos alunos. E não gostam inclusive acham que é instrumento contra o professor. Eu não penso dessa forma, até existe pessoas que usam contra, mas aí problema é de quem usa”. Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxicológicas

No diálogo entre os dois professores participantes da experiência de observação, é possível observar a percepção destes diante da preocupação da

² A Comissão Permanente de Qualificação do Curso de Farmácia da Universidade Federal de Santa Maria é composta por docentes, técnico-administrativos e alunos do curso. Tem o objetivo de promover a avaliação do curso e, a partir dos resultados obtidos, propor estratégias de melhoria da qualidade.

instituição quanto ao ensino, quanto a atuação na docência daqueles professores que não possuem em sua formação os saberes docentes.

“Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxicológicas: E a avaliação é muito importante, e isso é uma forma da gente prever né, o que pode mudar, pra resguardar, “ah minha metodologia é essa, por que escolhi isso, por que o resultado é esse” então tem base para isso. E isso em curso de bacharelado mais ainda, por que a gente não tem contato com essa cultura, não tem formação. Por que por exemplo a Unidade de apoio pedagógico do CCSH é quase para fazer os editais de avaliação dos cursos, que cada um faz, mas tu não tem um suporte, um curso para fazer.

Professor do Dep. de Engenharia Química II: O do CT (Centro Tecnológico) começou a se movimentar agora, agora que apareceu uma pedagoga para fazer esse trabalho, por que antes não se fazia nada, nada”.

Os professores colaboradores dessa pesquisa mencionam que se existisse uma pressão institucional ou mesmo se houvesse uma estratégia que vinculasse a avaliação do ensino com a progressão da carreira. os professores iriam buscar novas estratégias e repensar sua forma de dar aula. Abaixo segue a fala que o professor defende essa ideia

“Se realmente for efetivado essa avaliação do docente pelo discente, relacionando com a progressão funcional, isso me parece que isso vai influenciar nos quesitos para atingir a pontuação para subir de nível. Claro, mesmo que com uma participação muito pequena, mas talvez tem essa questão de implicação da universidade, forçando ao professor buscar estratégias” Professor do Dep. de Engenharia Química III

Assim como esses professores acreditam que essa pressão institucional deveria existir para que houvesse uma mobilização dos docentes quanto sua formação e qualificação nos processos de ensinar e aprender, os estudos de Cunha (2014) também defendem essa perspectiva, da qual relaciona o desenvolvimento profissional destes professores com o compromisso institucional, sendo as assessorias pedagógicas fundamentais nessa relação.

Neste estudo a autora pode perceber alguns impasses que se tornam um desafio para a qualificação do docente universitário, sendo um deles a fragilidade do

reconhecimento de lugares legitimados para o exercício da pedagogia universitária. Esse impasse evidencia que as experiências de assessorias não se consolidam pelo fato de estarem vinculadas aos interesses de grupos e gestores.

Esse ponto esteve visível também no estudo que analisou a problemática da formação do professor universitário a partir do acompanhamento de um Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento profissional de Docentes e Gestores. Neste processo em que foi possível analisar as estratégias, os movimentos institucionais em direção a qualidade no ensino universitário, as implicações na docência, e como se deu essa experiência até o seu encerramento, fica evidente que as decisões políticas interferiram no trabalho desenvolvido pela instituição. Como fica claro no trecho retirado dessa pesquisa:

Uma das possíveis respostas a esse desinteresse na continuidade do Programa foi a troca de chefia da Pró-reitoria ocorrida no início do ano de 2010. Na tentativa de compreender quais razões que levaram o fim desse programa que tinha a intenção de qualificar a ação do docente da UFSM, destaco uma discussão sobre as relações de poder existentes em uma instituição. Os jogos de poder são peculiaridades básicas em uma organização, pois sendo esta formada por diferentes setores que competem na defesa de seus próprios interesses, a cultura que se institui dentro dela deve ser compreendida como um conjunto harmônico de facções (VASCONCELLOS, 2011, p. 135).

Se observa que os jogos de poderes se tornam uma das peculiaridades das instituições universitárias, isso por que elas são formadas por diferentes setores que competem na defesa por seus próprios interesses. Segundo Zabalza (2004) a cultura institucional da universidade não é compreendida por uma unidade sólida, mas sim por diferentes esferas, que convivem harmonicamente. Por isso que essa instituição é um espaço propício para a divergência de estilos de vida, modelos científicos, diferentes pensamentos, reunindo diferentes setores que tem o objetivo de fazer prevalecer sua ideologia no funcionamento desta.

Dessa forma se explica o motivo de algumas experiências de assessorias não se consolidarem ou darem continuidade, pois acabam sendo boicotadas quando existem mudanças de gestores ou outros setores, que para expressarem seu poder, e preservar seus ideais, confrontam e reagem as ações e dão outros rumos para rotina universitária.

Outro impasse defendido por Cunha (2014) é referente a compreensão de que a docência universitária dispensa os saberes pedagógicos, e isso já foi destacado pelos professores colaborados nas falas acima, da qual estes, na maioria

dos casos, se sentem despreparados para enfrentar uma sala de aula e que buscam estratégias por sua conta, conversando com colegas, testando ferramentas e métodos afim de qualificar o processo de ensino na universidade. O que se observa ainda é que a condição da docência ainda está fortemente ligada somente ao campo subjetivo, como observamos na fala da colaboradora abaixo quando foi questionada a respeito de como ela organizava suas aulas e a partir da onde ela havia construído suas aprendizagens referente às questões pedagógicas.

“Autodidata! A gente não tem nenhum preparo para nada, nunca. Quando eu entrei na universidade como professor, era a minha forma natural de dar aula! [...] É tudo meio informal não existe uma disciplina para ti aprender.” Professora do Dep. de Clínica Médica

Outros professores colaboradores também tem essa mesma percepção:

“Algumas coisas a gente acaba fazendo, meio sem saber, mas a gente acaba fazendo” Professor do Dep. de Engenharia Química III

“[...] a gente não tem contato com essa cultura, não tem formação.” Professor do Dep. de Comunicação

Não se quer dizer que a questão subjetiva não esteja presente na construção da docência, até por que se acredita, assim como Beraza e Cerderiña (2017), que os professores não ensinam somente em função do que sabem, mas sim, também, em função do que são. Pelo fato da profissão docente se dar através da interação com pessoas e por essa condição pessoal ser um componente fundamental do trabalho do professor, não se pode desconsiderar que essas características também estejam vinculadas com a ideia de formação.

Para os autores Beraza e Cerdeiriña (2017) um desafio atual na formação dos professores é a recuperação dos aspectos pessoais na atividade docente, seu engajamento, auto-estima e satisfação na profissão. O que se observa, é que os docentes não sentem-se mais implicado nas importantes funções que estes desenvolvem, e que se tem dado lugar a uma visão mais pragmática da docência, na importância com a carreira e salário. Sendo que, em estudos, se observa que os

professores que se destacam em sua profissão são aqueles que se dedicam em sua formação (BERAZA E CERDEIRIÑA, 2017).

Dessa forma, se quer recuperar essa dimensão humana na profissão, em que o professor se implique com aquilo que faz, sentindo que sua atividade docente tem importância para seus estudantes e que vá influenciar na vida profissional destes. É com essa ideia de responsabilidade pela formação de uma geração de jovens que vão se inserir no mercado de trabalho que faz o professor preocupar-se com o ensino, e conseqüentemente com sua atividade docente.

É notável que todos os professores que colaboraram nessa investigação sentem-se inquietos com sua formação, buscam cursos, congressos para aperfeiçoar seus processos de ensinar e aprender e, ao mesmo tempo, são comprometidos com sua função de formadores.

“Eu sinto necessidade pelos alunos, pela minha. Por que assim, eu me formei a dez anos então eu sofri com os maus professores, já passei por isso, e quando eu assumi a docência o meu objetivo era não repetir os maus exemplos. Então eu sempre venho buscando melhorar a minha prática, então é basicamente isso. [...] e tem aquela função de oficializar que aquele aluno sabe aquele conteúdo, por que depois ele vai ter um diploma” Professor do Dep. de Engenharia Química III

Ainda como desafio para a qualificação do docente universitário, Cunha (2014) menciona a questão de que a sua carreira privilegia claramente os produtos da pesquisa sobre os do ensino. Na fala de um dos professores colaboradores dessa investigação também fica claro essa visão

“A minha impressão logo que eu cheguei e até hoje, foi de susto. Eu acho que hoje o enfoque da universidade é a pesquisa e os cursos de pós graduação, me parece isso. [...] Então a docência ficou um pouco assim, de lado, a extensão talvez esteja lá atrás ainda...mas a docência em si, ela está perdendo pra pesquisa e a discussão da universidade é isso: a universidade vai ser um centro de formação de mão de obra? ou vai ser um centro de pesquisa? [...] Acho que no momento, me parece claro que o enfoque é a pesquisa, a pós-graduação na universidade, parece que as diretrizes são para isso”. Professor do Dep. de Engenharia Química II

Pode-se constatar, segundo Cunha (2010), que a pesquisa como uma das funções acadêmicas foi se instalando nos espaços externos aos da sala de aula dos cursos de graduação, e passou a se constituir em grupos e laboratórios, se tornando práticas paralelas nas ações dos professores universitários. O que se pode ver atualmente é que uma instituição de ensino superior com um grau de qualidade elevado é consequência de um elevado percentual de docentes que possuem mestrado e doutorado.

Esse ideal de que a docência universitária se qualifica pela pós-graduação e que uma universidade com um grande número de doutores e mestres possui uma credibilidade maior acaba dando pouca visibilidade e importância ao resultado da docência, o que acaba banalizando os saberes do ensino, e valorizando os da pesquisa

Além disso, observamos na fala, assim como, no imaginário que os professores possuem em relação a universidade e as práticas institucionais relacionadas ao desenvolvimento profissional dos docentes, que a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão faz parte dessa instituição, sendo esse um discurso incontestavelmente aceito e naturalizado.

Questão observada nos estudos de Cunha (2014), do qual observa o silenciamento em relação ao impacto da compreensão da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão para os interlocutores que participaram de sua investigação. A autora comprova que este é um discurso que não promove reflexões, sendo pouco aprofundado e visto como natural para justificar os movimentos institucionais.

Dessa forma, essa falta de reflexão, e questão vista como o próprio professor diz: *“me parece claro que o enfoque é a pesquisa, a pós-graduação na universidade, parece que as diretrizes são para isso.”* acaba mostrando o quanto a situação se coloca diante dos professores universitários, e que de certa forma é preciso lidar com isso. Sendo um dado que está sendo constatado e não problematizado, se corrobora com Cunha (2014) quando afirma que a universidade é amadora naquilo que faz no sentido de não sistematizar a sua ação e nem questionar os seus pressupostos e práticas.

Se coloca como um ponto nevrálgico essa ideia de uma não reflexão em relação ao distanciamento das práticas de ensino, pesquisa e extensão como uma das questões responsáveis pela dificuldade da universidade assumir a sua condição

de aprendente (CUNHA, 2014). Ou seja, é necessário o desaprender, desconstruir práticas, significados que fazem parte de uma tradição institucional para então assumir uma postura de aprendente, da qual existe o reconhecimento da situação que se coloca, exploração de iniciativas de ajustes, consolidação de novas práticas ou novos dispositivos que são avaliados quanto sua adequação e contribuição para o crescimento da instituição (ZABALZA, 2004).

Zabalza (2004) defende a ideia de que a universidade é uma instituição que aprende, mesmo sendo um espaço que envolve relações complexas e que tem uma grande tendência ao *status quo*. Para haver de fato essa ação de aprendizado e mudanças, deve existir um processo de desenvolvimento institucional, do qual se foca para a qualificação e crescimento da universidade.

Isso não quer dizer uma simples adaptação as mudanças, ou seja, adequação aos novos marcos de financiamento e ajustes ao que o mercado de trabalho e as políticas impõem. A mudança e crescimento estão ligados a uma opção institucional que seja orientada para sua qualificação. Ou seja que se busque uma definição de ideal de universidade, de formação, de ensino, pesquisa e extensão da qual atinjam objetivos de um processo de qualificação bem planejado.

Para que de fato a universidade se torne uma instituição aprendente ela deve fazer parte de um processo da qual seus ideias e situação atual sejam reconhecidos e que a partir daí, haja uma tomada de rumo diferenciada para a consolidação de novas práticas que efetivamente promovam inovação e crescimento para instituição (ZABALZA, 2004).

A aprendizagem e a mudança na universidade depende da mudança de ideias e práticas do sujeitos que fazem parte dela, isso por que esta instituição se organiza por pessoas que possuem um forte poder de decisão e de definições dentro dessa organização, sendo assim, os rumos tomados por ela dependem do posicionamento adotado por estes sujeitos. Dessa forma, os processos de mudança, para que efetivamente aconteçam, vão depender de uma aprendizagem colaborativa, em que as transformações sejam motivadas pelas colaboração de ideias comuns entre as pessoas que constituem a instituição, indo além de uma mudança burocrática ou formal, da qual não há comunicação e troca, portanto não altera, não inova.

Dentro dos aspectos que necessitam ser revisitados, e que carecem passar pelo processo de aprender e desaprender, o autor Zabalza (2004) cita a relação dos

professores e alunos, como um ponto que ainda se define através de comportamentos aceitáveis dos quais determinam posturas, padrões e características nas práticas de ensinar e aprender. Como por exemplo, a própria forma magistral de dar aula, da qual gera um afastamento da relação docente e aluno, assim como, influencia na própria organização da sala, onde as classes são voltadas para o professor, sendo este o principal agente deste espaço.

Esses pontos, são detectados por todos os professores colaboradores em nossa conversa após o processo de observação da aula do colega. Estes identificam o reconhecimento de uma nova postura em suas práticas para então conseguir trabalhar com o novo perfil de estudante que está chegando nas nossas universidades.

Todos os docentes detectaram características que não são mais daquele aluno passivo, que não colabora, que espera a informação do professor, mas um novo estudante que está exigindo deste professor novas práticas e novos rumos dentro do ensino universitário. Dessa forma, vemos uma postura de instituição aprendente, pois para que seja dado o passo para a mudança e transformação, o reconhecimento da situação é inevitável, para que então ela seja desconstruída e reconstruída, com novos significados e novas atitudes.

Não é a mera resposta aos problemas encontrados, que vai transformar a universidade em uma instituição que aprende, mas sim uma mudança de atitude que encontra formas de enfrentar os novos ajustes, as novas expectativas, e corresponde aos sentimentos de todos os envolvidos. É no processo de reconhecimento do que se tem, e da capacidade de desconstrução e reconstrução que a universidade aprende a acompanhar as demandas que a ela são apresentadas, dando outros contornos em sua linha de atuação.

4 ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: DESAFIOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO DOCENTE

“Antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso no mínimo, conhecer esse alguém” (SERRES, 2013, p. 11).

Quais são as novas demandas dos estudantes universitários? Que imaginário é criado desse grupo que chegam cada vez mais heterogêneo, seja em relação à interesses, necessidades, faixa etária, condições econômicas e sociais. A formação do professor está dando conta desta população que chega com outras representações sobre o conhecimento e sobre a formação no ensino superior?

Os estudantes universitários atualmente possuem um perfil diferente de algumas gerações passadas. O que antigamente era uma instituição com uma concepção elitista, da qual somente aqueles que pertenciam à camada mais elevada da sociedade tinham espaço, atualmente dá lugar à indivíduos de diferentes localidades do país, idades, classe econômica e social. É nessa crescente massificação da educação superior, com estudantes de características, necessidades e interesses diversos, que o professor precisa ir repensando a sua prática docente diante dessas novas formas de aprender e se relacionar com os saberes.

O autor Serres (2013) nos provoca a pensar nesse estudante que está a nossa frente, assim como desafia a refletir sobre uma nova forma de encarar a docência nos dias de hoje. É ele que nos diz da necessidade de conhecer esse alguém antes mesmo de pensar em querer ensiná-lo algo. Polegarzinha é o nome dado a essa nova geração de estudantes, que pensam de outra forma, conhecem e escrevem de um jeito diferente das gerações anteriores. “Foi por vê-los, admirado, enviar SMS com os polegares, mais rápidos do que eu jamais conseguiria com todos os meus dedos entorpecidos, que os batizei, com toda a ternura que um avô possa exprimir, a Polegarzinha e o Polegarzinho” (2013, p. 20).

Eles não tem mais a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, percebem o mundo de outras formas e com outros olhares. As crianças e jovens, possuem o acesso a pessoas, lugares e saberes de forma instantânea

Todos têm o tal saber que se anuncia. Inteiro. À disposição. Na mão. Acessível pela internet. Wikipédia, celular, em inúmeros sites. Explicado, documentado, ilustrado, sem maior número de erros do que nas melhores enciclopédias. Ninguém mais precisa dos porta-vozes de antigamente, a não ser que um deles, original e raro, invente (SERRES, 2013, p. 45).

Para os professores colaboradores dessa investigação existe o reconhecimento dessas novas características da aula no ensino superior, bem como, do estudante que ingressa na universidade.

“E o grande problema do aluno hoje, é que você está falando alguma coisa em aula e o que ele tá fazendo? está pesquisando. Não chega ser uma crítica, é que o que ele acessa ali nas mídias, é algo que já está lá. Então este tipo de transmissão de conhecimento, é mero banco de dados, é mera memorização [...] É leitura imediata. Se não tiver, nos bancos de dados que ele está acessando, (por isso que eu brinco “professor google”), ele perdeu a capacidade, ele não consegue resolver o problema”. Professor do Dep. de Engenharia Química I

É uma outra forma de encarar a docência, a sala de aula, pensando que esta é preparada, organizada, mas que também é conduzida e construída em conjunto com o estudante, que possui um maior acesso as informações em função da internet e assim também contribuiu e colabora com a aula.

“A gente estava falando sobre educação em aula, aí eu falei de um documentário, passei umas partes para eles assistirem em casa, procurar...e uma aluna já disse, mas eu conheço outros dois, aí na hora do intervalo ela já me mostrou e aí eu olhei um pouquinho e vi que era do contexto deles e já passei para eles. No mesmo momento tu já tem, não precisa de uma outra aula, pra ver sabe. Professor do Dep. de Comunicação

Professor do Dep. de Engenharia Química II: é colaborativo

Professor do Dep. de Comunicação: Então se eles consegue adequar essas tecnologias a isso, a aula rende muito mais. É muito bom.”

Estas situações, bem como a ideia de que a universidade já não é mais uma instituição marginal, reservada apenas para a formação de um grupo elitário, mas uma instituição central muito mais ligada ao resto do sistema educativo, alteram o

contexto universitário e o trabalho docente. Estas preocupações colocadas pelos professores colaboradores são pertinentes, já que a partir desse cenário se faz necessário rever e repensar o trabalho docente nestas novas circunstâncias.

O estudante universitário está em um período de formação, portanto, aprendizagem e considerar esse aspecto é uma outra forma de pensar a atuação docente no ensino superior. Diferente de uma concepção da qual o professor universitário constrói sua formação e identidade pautada no âmbito científico e reconhecida a partir de sua área de atuação (biólogos, engenheiros, odontologista, médicos, administradores, etc.).

O lugar onde é construída a identidade desse professor é no conhecimento sobre sua especialidade e não no conhecimento sobre a docência e essa identidade indefinida justifica-se pelo fato de que sua formação para a prática profissional está orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Sendo assim, se observa que muitos professores acabam reagindo ao processo de aprendizagem do estudante como algo que não lhes compete diretamente, visto que é de inteira responsabilidade do discente o seu aprendizado e do professor o ensino.

O grande desafio aqui posto é a transformação da universidade como instituição de ensino para um locus de aprendizagem. A preocupação do professor deve estar principalmente voltado para a consideração dos processos e estratégias através dos quais os estudantes alcançam a aprendizagem.

Aquela tradicional tarefa de transmitir conhecimentos deve ficar relegada a segundo plano, dando espaço ao papel de facilitador da aprendizagem de seus alunos, visto que o acesso ao conhecimento, atualmente, pode ser feito através dos mais diversos meios (livros, internet, vídeos, documentários...). Ao problematizar o papel docente nos dias atuais o autor Serres (2013) sugere uma mudança de razão, considerando a invenção como o único ato intelectual autêntico. Ele ainda enriquece a reflexão para pensar a docência em meio a vozes, movimentos, desordem, espaços misturados, mesclados, desarrumados, com atores móveis que circulam, mobilizam, gesticulam e trocam entre si.

Dizia o porta-voz: este é o saber estocado nas páginas dos livros. Livros estes que ele mostrava, lia, recitava. Ouçam e depois leiam, se assim quiserem. Em todo caso, porém, silêncio! Por duas vezes a oferta dizia: cale-se! Isso acabou. Com a sua onda, a tagarelice, rejeita essa oferta e anuncia, inventa, apresenta nova demanda, provavelmente de um novo

saber. Reviravolta! Ouçamos também – nós, professores falantes – o rumor confuso e caótico dessa demanda tagarela, vinda dos alunos que, antigamente, ninguém consultava para saber se realmente demandavam tal oferta (SERRES, 2013, p. 45-46).

O desafio está na ideia do estudante universitário aprender a aprender. E isso não se encontra na acumulação de informações, sejam elas especializadas ou práticas, mas no desenvolvimento da capacidade de organizar a informação e construir aprendizado a partir dela. O relato de uma das professoras colaboradoras da pesquisa, alerta sobre a relação do estudante com os saberes.

*“É essa impressão que eu tenho, eles tem a falsa impressão de que a informação está na mão deles, mas tira aquilo ali eles não tem nada, eles se perdem, por que eles não guardaram nada. Eles acham que está tudo ali sempre.”
Professora do Dep. de Fitotecnia*

Enquanto não houver essa preocupação vai se continuar multiplicando desastres no ensino universitário, em que o aprender acaba sendo desvinculado da responsabilidade docente, e o fracasso na aprendizagem é atribuída ao discente pela falta de capacidade, interesse e/ou conhecimento. Se observa que aí o estudante é obrigado a passar por um processo de aprendizagem individualizado, construído sem auxílio do professor, e que muitas vezes, nem sempre é alcançado o sucesso, e o fracasso nessa tentativa é evidente, como fica claro na fala abaixo:

*“Como boa parte deles não desenvolve métodos adequado de estudo, eles deixam para estudar na última hora, e eles caem sempre naquela questão: se tem um prova amanhã ou hoje, dois dias antes ele falta todas as disciplinas pra estudar. Eu sou do tempo que você tinha todas as provas concentradas em uma semana, isso obrigava os alunos a se organizarem, por que ele sabia que não ia ter tempo de estudar, aí ele tinha que estudar antes”
Professor do Dep. de Engenharia Química I*

Dessa forma, se esquece que um dos principais componentes para que ocorra a aprendizagem é o diálogo, a aproximação, as trocas. A construção das próprias ideias, e o sentido que damos as nossas experiências se dá a partir do confronto com as ideias alheias, por isso a importância do processo de aprendizagem ser mediado pela interação com o meio e com as pessoas que fazem parte dele, professor e colegas. Por isso a necessidade de criar espaços e tempos em que a interação, o compartilhar de ideias e experiências entre os que estão envolvidos no processo de aprendizagem seja possível.

E essa atitude é criada por uma das professoras colaboradoras na investigação da qual afirma que se comunica via facebook com seus alunos para criar uma proximidade com estes. Se percebe que ela usa uma ferramenta em que eles transitam com facilidade para então investir no processo de aprendizagem dos estudantes, auxiliando-os na construção de seu processo formativo.

“eles vão lá pelo face e me perguntam. Eu digo: “Gente pode me fazer pergunta por lá”, por que tem gente que tem vergonha de fazer pergunta na aula [...] Uso as redes sociais para deixar recado, pra ter uma certa proximidade e os alunos sentirem que eles tem uma liberdade para perguntar, tanto que eles perguntam. Quanto a isso está bem razoável, pode ser que eu consiga ainda fazer com que eles sejam mais engajados, que eles se preocupem.” Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxiológicas

Do estudante universitário e do reconhecimento de suas necessidades, interesses e demandas vemos um desafio na formação do docente desse nível de ensino, que é destinar uma de suas funções para a aprendizagem e formação do discente. Ou seja que, exista um compromisso e responsabilidade ética e social com a formação do estudante, para além da disciplina e conhecimento científico a ser ensinado.

Questões estas de destaques nas falas abaixo dos professores colaboradores na investigação:

“Eu lembro da época da graduação e tento usar os meios que eu tinha facilidade de aprender, colocar figuras nas aulas, tem alunos que não dão muita bola para figura, mas tem alunos que aprendem com figura, e tem outros aprendem com escrita e assim vai. Eu tento pegar um leque maior né...” Professor do Dep. de Engenharia Mecânica

“O que tu perceber é que a docência está em segundo plano, por que a questão profissional técnica fica mais fácil né, “tu vê é assim que se faz um site, então tu aprendeu, beleza, tchau”. Agora pensar que isso vai atingir um público, uma camada social, que isso vai interferir em uma comunidade, aí isso envolve muito conhecimento, muita discussão, e é um pouco isso [...] É pensar que tu é um formador, então é um pouco de se colocar assim em uma posição “eu sou um

formador, um profissional, que está na universidade, e que a formação precisa ser ampla e não restrita a área de conhecimento”. Professor do Dep. de Comunicação

“Então eu acho que nós devemos fazer de tudo para que seja um aprendizado e inclusive para a maturidade deles. Eles tem que amadurecer e não dá para deixar para amadurecer quando eles estão com o canudo na mão” Professora do Dep. de Fitotecnia

A questão do amadurecimento é um ponto mencionado por todos os professores que colaboraram com a pesquisa. Estes acreditam que o acadêmico demonstra atitudes de imaturidade frente a situações de ensino e aprendizagem e em relação a sua própria formação. A faixa etária entre 17 a 22 anos, torna-se uma característica do estudante do Ensino Superior, que atrelado a isso, também apresenta um perfil de passividade no processo de aprendizagem.

E esse ponto é trazido por uma das professoras colaborados dessa investigação, quando esta se refere a aula e a postura do estudante. A colaboradora afirma que o andamento da sua aula depende das trocas que são realizadas com seus alunos e que a participação destes a estimulam neste processo, a querer inovar nas aulas trabalhando com diferentes práticas e métodos. Mas o que ela observa e sinaliza em seus relatos é um perfil de estudantes

“Totalmente passivos. E na verdade o conhecimento se dá quando tem a troca, é mutuo”. Professora do Dep. de Fitotecnia

Essa particularidade do acadêmico é a ele atribuída pelo fato dele estar submetido a um processo de ensino que considera a ciência pronta e acabada, desde o período escolar. Dessa forma, ele já chega aos centros universitários, segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 229) “condicionados, abdicam da necessidade de pensar e de desentranhar o sentido de uma experiência nova ou de uma ação por fazer, sendo reforçados na repetição de modelos abstratos e na aplicação mecânica desses modelos sob a forma de estratégias variadas”.

As autoras mencionam uma pesquisa³ feita com 140 professores, que buscou a identificação de quem são os estudantes universitários, quais suas expectativas, o que sabem e a visão do profissional da área que escolheram para cursar. A descrição dos discentes, a partir dos problemas descritos pelos professores, direcionaram algumas características do perfil dos acadêmicos, sendo eles: a falta de interesse, motivação e comprometimento com a aprendizagem; a passividade, individualismo e interesse na nota e por passar de ano para obter o diploma; falta de disciplina e estudos insuficientes e ainda, fatores relacionados a escolaridade anterior, como por exemplo, o nível de conhecimento ou pré-requisito insuficiente para acompanhar a graduação, dificuldade de interpretação, raciocínio, falta de criticidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Estes pontos que fazem parte das particularidade dos estudantes universitários são problematizados pelas autoras, e merecem um enfoque aqui neste tópico, pois nos permitem uma aproximação e o conhecimento com o sujeito que está envolvido no processo de ensino aprendizagem, para que então se possa refletir a respeito da docência no ensino superior e os contornos de uma organização do projeto pedagógico institucional voltado para o acadêmico.

Quanto aos pontos relacionados a falta de interesse, de comprometimento, passividade e criticidade do estudante universitário, estes se destacam nos relatos das conversas dos professores colaboradores, pois são posturas recorrentes em suas salas de aulas. Características estas demonstradas em posturas que são refletidas desde os ambientes escolares, das quais o aluno não participa verbalmente da aula, possui uma certa timidez, compreende o espaço da sala de aula como local em que o professor traz o conhecimento e é o principal protagonista do processo.

No relato abaixo podemos verificar essas características mencionadas pela professora

“Eles são muito pouco críticos. Outra coisa que você falou, que eu concordo plenamente, é que se está desacostumando a se olhar ao nosso entorno, o nosso ambiente, essa falsa impressão que a gente tem a informação na frente do computador, nos deixa cego ao nosso redor e aí a gente que trabalha com a parte ambiental, vê muito isso. Você pergunta para os alunos: uma cultura é de verão ou

³ Pesquisa de Pós-doutorado realizada na UNERJ, Centro Universitário de Jaraguá do Sul.

de inverno? Qualquer pessoa que anda por aí, que vê nos campos sabe. Os alunos da agronomia, não sabem. Por que não vem do mundo rural, são da cidade e não prestam atenção. Mas é só eles olharem, eles pegam o ônibus da faixa nova eles passam, por lavouras, o que tá plantado ali no verão, o que tá plantado ali no inverno. E é essa falta de curiosidade ao nosso redor” Professora do Dep. de Fitotecnia

É importante considerar que estes alunos são indivíduos que vêm de um sistema de ensino, que nos últimos três anos centrou seus esforços na direção de uma avaliação da qual permitiria ou não ter acesso ao Ensino Superior. Sendo que os principais requisitos para sua entrada era a memorização, condicionamento aos estudos sem crítica e problematizações, com atividades pouco participativas.

A aprendizagem era concentrada no sentido de absorver o maior número de informações em relação a algum assunto, e os questionamentos e dúvidas ficavam para fora da sala de aula. Com esse histórico de experiência os acadêmicos dos cursos chegam nas universidades enfrentando problemas de baixo nível de conhecimento, assim como, ausência de pré-requisitos necessários para acompanhar a graduação, como podemos observar na fala da professora acima pela falta de percepção do que está ao seu redor e interesse nos temas estudados.

Além disso, o estudante que está no Ensino Superior vive em uma sociedade em que o saber está por todos os lados, não se resume a laboratórios, salas de aula, escolas, campus, auditórios e bibliotecas. Se tem acesso ao mundo dentro das casas e a comunicação está cada vez mais imediata. É nesse contexto, que também foi detectado pelos professores colaboradores nessa investigação, que se necessita reconfigurar o ensino nas universidades, em escolas, enfim, em todos os centros educativos.

“É uma velocidade de informação, de coisas...” Professora do Dep. de Fitotecnia

“É, o grande problema do aluno hoje, é que você está falando alguma coisa em aula [...] mas o que ele está fazendo: está pesquisando. Digamos, a nossa observação, não chega a ser uma crítica, é que o que ele acessa ali nas mídias, é algo que já está lá. Então este tipo de transmissão de conhecimento, é mero banco de dados, é mera memorização que nem ele desenvolveu essa capacidade de

memorização. É leitura imediata. Se não tiver, nos bancos de dados o que ele está acessando (por isso que eu brinco “professor google”) se não estiver lá ele perdeu a capacidade, ele não consegue resolver o problema.” Professor do Dep. de Engenharia Química I

Diante de uma realidade em que os saberes estão em constante fluxo, atravessando nossas vidas, em casa, praças, ruas, a necessidade de reinventar o papel de qualquer instituição educativa se torna evidente. Se percebe um contexto em que a informação e o conhecimento se distinguem e dão outros contornos para o ensino e a aprendizagem.

A informação toma um lugar de exposição sistematizada do avanço da ciência e da experiência humana, do qual provoca um produto explicativo sobre os determinados fenômenos. O conhecimento, dentro de uma ótica complexa, da qual envolve interação, subjetividade e comunicação, assume um caráter pessoal autobiográfico, do qual o indivíduo que está dentro deste processo ressignifica a informação a partir de suas formas de ver o mundo, assim como, a partir de suas estruturas culturais, emocionais e cognitivas (CUNHA, 2016).

A analogia citada abaixo, trazida por Serres, problematiza o ensino diante as novas transformações propondo uma urgente mudança frente ao novo perfil de jovem que se coloca nos centros educativos. Jovens que possuem outras formas de comunicação, de relação, de compreensão e que também, possuem outras perspectivas, olham e percebem o mundo de formas diferentes.

Quando a Polegarzinha usa o computador ou o celular, ambos exigem o corpo de uma motorista na tensão da atividade, e não o de um passageiro na passividade do relaxamento: demanda e não oferta. Ela arqueia as costas e não fica de barriga para cima. Empurre essa pessoinha para uma sala de aula: habituado para dirigir, seu corpo não suporta por muito tempo a poltrona do passageiro passivo. A Polegarzinha, então, se ativa mesmo sem aparelho para dirigir. Algazarra. Ponha em suas mãos um computador e ela recupera os gestos do corpo-piloto (SERRES, 2013, p. 50).

Se evidencia uma tendência a alterar a visão tradicional do papel e da instituição de ensino, e conseqüentemente do professor. No processo de ensino e aprendizagem, as escolas e universidades devem se libertar da condição de transmissora de informações, e voltarem-se para o estabelecimento de pontes entre os envolvidos neste processo, docentes e discentes.

O professor se depara com significativas mudanças, das quais exigem diferentes direções, principalmente quando este encontra com acadêmicos com estudos insuficientes, dificuldades de raciocínio e de acompanhar a graduação como um todo. Diante deste estudante real o docente precisa criar possibilidades de articular a informação ao sujeito aprendiz, auxiliá-lo na construção de uma autonomia em seu aprendizado.

Não se quer dizer que se deva abandonar as dificuldades constatadas nos estudantes, mas que se possa conhecê-las a fim de programar de forma coletiva, com todos os envolvidos no processo de aprendizagem, ações em que se interaja com a ideia de conhecimento em movimento, sempre relativo e possível de mudança. A certeza, deixa lugar para a dúvida, que deve ser reconhecida como o maior motor da geração de conhecimento dos sujeitos que vivem a universidade, as escolas e qualquer instituição de ensino.

Se percebe uma mudança de percepção partindo deste estudante que está em nossas universidades e que ao mesmo tempo nos possibilita questionar, refletir, interrogar o sistema de ensino universitário que está posto. E uma possibilidade a ser pensada é a realização de uma problematização por meio de outros sentidos e significados, através do imaginário do aluno, do professor e de todos os agentes que fazem da educação um espaço vivo e repleto de sentidos.

Se questiona então: a formação do professor está dando conta desta população de jovens que chegam com outras representações sobre o conhecimento e sobre a formação no ensino superior?

Pressupor a formação de professores como um espaço pedagógico é pressupor, também, o reconhecimento da instalação desse impasse, no qual uma nova forma de relação com as instituições, a possibilidade da ruptura da repetição de categorias e conteúdo de pensamento, demanda mais que um espaço de aprendizagem, um espaço de reflexão, um espaço instituinte, de criação, no qual as “verdades estabelecidas”, os significados instituídos possam ser pensados por meio de novos (HENRIQUES, 2006, p. 77).

A formação do professor precisa estar implicada na condição de um investimento na imagem de si, e da relação do docente com o discurso do outro, através de um posicionamento crítico, permeado por questionamentos de sua funcionalidade e organização. É necessário que a realização das atividades e práticas docentes ultrapassem a ideia de automação, do vazio e da alienação, e a autonomia do ser humano ganhe espaço para a criação e recriação de novas possibilidades do ser docente.

4.1 A AULA E O ENSINO UNIVERSITÁRIO: RUPTURAS E NOVAS DIREÇÕES

Se faz necessário uma discussão em relação ao ensino, a aula e a docência universitária, considerando a compreensão e o funcionamento desse fenômeno complexo e as situações que se criam ao problematizar o ensino e a aprendizagem dentro da universidade. As discussões até agora nos permitem refletir a respeito de assumir outras posturas das quais devem considerar o conhecimento como papel central nos processos de produção hoje em dia, sendo uma das características principais da sociedade contemporânea.

O conhecimento, hoje em dia, coloca-se como fundamental nas economias mais avançadas e se torna vantagem comparativa, juntamente com as inovações tecnológicas, com seu uso competitivo. Por essa centralidade, ele se torna um poder entre as nações e acaba sendo considerado como mercadoria, sujeito as leis do mercado e tornando-se apropriado por instituições privadas.

Vivemos hoje uma sociedade do conhecimento, segundo Bernheim e Chauí (2008), governada pela lógica do mercado, conferindo a universidade a heteronomia, ou seja, uma produção de conhecimento destinada a gerar mais informações para o capital financeiro, indiferente as suas necessidades e a sua lógica, assim como, a irrelevância a atividade. Isso quer dizer que o capital físico está perdendo espaço para a imaginação e criatividade humana, dando lugar ao capital intelectual na disputa e concorrência entre as empresas.

Uma das características do conhecimento em nossa atual sociedade é seu crescimento acelerado, sua maior complexidade e rápida obsolescência. É possível observar uma explosão do conhecimento, como um fenômeno, conforme Bernheim e Chauí (2008), tanto quantitativo quanto qualitativo, no sentido que existe um aumento do volume de conhecimento disciplinar, ao mesmo tempo que existe o aparecimento de novas disciplinas, e também subdisciplinas.

De acordo com alguns dados fornecidos pelos autores a partir da análise das publicações de artigos que continham descobertas científicas, o conhecimento disciplinar registrado internacionalmente levou 1.750 anos para dobrar de número pela primeira vez, contando a partir do princípio da era cristã, após isso ele passou a duplicar após 150 anos e, por fim, a cada 50 anos. Na década de 2001, ele estava sendo multiplicado por dois a cada cinco anos, e projeta-se que a partir de 2020 ele duplicará a cada 73 dias.

Diante a este crescimento frenético do conhecimento, é inerente uma problematização referente aos desafios que se criaram na universidade a partir da questão de como esse conhecimento de fato transformou a ciência, ou acabou se tornando apenas um produto que impulsionou a universidade na concorrência do cenário intelectual. O que é possível enxergar é uma ênfase no aumento quantitativo por alguns fatores que não necessariamente implicaram em alguma mudança na definição de ciências, mas que estavam relacionados a outros fatores, sendo eles:

os processos de avaliação da produção acadêmica dos quais depende a permanência no emprego, a promoção na carreira e o financiamento da pesquisa se baseiam na quantidade de artigos publicados e na participação em congressos e simpósios; o número de “pontos” obtidos pelos pesquisadores depende, da mesma maneira, de conseguirem publicar seus artigos em revistas científicas de prestígio; os principais centros de pesquisa angariam financiamento público e privado apenas se comprovarem que estão atingindo novos conhecimentos, uma vez que essa avaliação deixou gradualmente de ser feita por seus pares, e é determinada pelos critérios de eficiência e competição (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008, p. 9).

Além disso, a velocidade da ampliação do conhecimento implicou nas universidades a redução do tempo da graduação e da pós-graduação, assim como das dissertações de mestrado e teses de doutorado. Com relação ao ensino, também foi possível sentir essa corrida e crescimento do conhecimento, a partir do abandono do estudo de clássicos de determinadas disciplinas, com a intenção de direcionamento básico dos estudos teóricos. Ou seja, existe então um descaso com a ideia fundamental do trabalho universitário, que é o cuidado com a formação.

Dentro deste contexto, a universidade, avaliada com base em indicadores de produtividade, passa a ser estruturada por normas e padrões completamente alheios ao conhecimento e formação intelectual. A universidade se estrutura por estratégias e programas de eficiência organizacional e isso afeta o seu funcionamento, delineando algumas características, como o aumento excessivo das horas de ensino, redução do tempo dedicado à graduação de mestres e doutores, avaliação baseada na simples quantidade de publicações, simpósios e congressos, entre outros. Dessa forma o que podemos perceber é a universidade deixando de cumprir com seu papel de uma instituição com princípios pautados na formação, conhecimento, reflexão e compromisso ético e social.

Regida pelo jogo estratégico da competitividade, da produtividade em grande escala, a dimensão formativa da universidade, passou a ser (re) configurada pela noção de transmissão rápida de conhecimentos, adestramento e treinamento,

deixando de investir nas questões de reflexão e de crítica aos conhecimentos instituídos (CHAUI, 2003).

Dentro desta lógica, o ensino é compreendido a partir da transmissão de conhecimento registrado em manuais de fácil leitura, enciclopédias, livros, textos e teorias. Os professores são contratados muitas vezes no campo de conhecimento da sua disciplina e nas relações entre ela e demais áreas afins. Além disso, a inserção dos professores na docência do ensino superior é pautada na pesquisa, da qual estes são especializados em algum assunto, que ao exercer a profissão docente não darão subsídios para enfrentar as exigências que a docência irá requerer. O que acontece é um ensino concebido como uma habilitação rápida para indivíduos que precisam ingressar imediatamente em um mercado de trabalho. Ou seja, a docência fica reduzida à transmissão e ao treinamento.

O que se observa, dessa forma, é a visão de exercício da docência associada a uma aula expositiva, como única forma de ensinar, em que o professor sendo o palestrante, se coloca como a fonte de saber, portador da verdade. O aluno, dentro dessa concepção tradicional, é o copista de conteúdo, que memoriza o saber transmitido pelo docente. Como podemos dizer, é a aula magistral, que segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 205) se torna o “local onde todos dormem e uma pessoa fala”.

Também podemos compreender de outra forma o espaço da sala de aula, a partir da problematização feita por Serres (2013), da qual também não existe comunicação e diálogo. O autor traz uma ideia de repensar esse espaço da sala de aula, pois o professor não consegue mais o silêncio. São vozes que desde a Educação Infantil, são possíveis de ouvir, transformadas em ondas cada vez maiores nos próximos anos escolares e que na universidade podem se tornar tsunamis de falas da qual abafam o saber que descansa nos livros transmitidos pelo porta-voz do escrito, o professor.

As vozes desinteressadas e que se desencontram no espaço da sala de aula, não dão ouvidos ao saber que se anuncia, isso por que ele está “inteiro. À disposição. Na mão. Acessível pela internet. Wikipédia, celular, em inúmeros sites. Explicado, documentado, ilustrado, sem maior número de erros do que nas melhores enciclopédias” (SERRES, 2013, p. 45). Se percebe então a necessidade de uma nova direção, ou seja, uma ruptura com essa estrutura de ensino que já não responde mais aos desafios colocados aos professores.

O que os professores observam dos estudantes, são indivíduos desinteressados, pouco críticos, apáticos diante a aula e aos assuntos tratados nela. *Algumas falas dos professores colaboradores ilustram isso*

“Então você vê o grau de pensamento deles. Ou falta de pensamento. Por que eles são muito pouco críticos. Não tem curiosidade” Professora do Dep. de Fitotecnia

“Eu não gosto de turma de 60 e poucos alunos. Por que aí não é aula é palestra né, todo mundo tem que ficar quieto e não tem como participar”. Professora do Dep. de Clínica Médica

“As vezes eu fico pensando se eu não deveria deixar eles falarem mais. Eu acho que fico falando muito, mas claro que é uma aula teórica mesmo, ela é assim né” Professora do Dep. de Clínica Médica

Se percebe um desafio dentro desta lógica, que é a superação de um modelo centrado na fala do professor como a ação de ensinar e a repetição e memorização do estudante como a ação de aprender. Há que se pensar uma nova sala de aula, e o autor Serres (2013, p. 49) nos ajuda a refletir sobre este espaço, quando afirma que nele “os corpos, então se mobilizam, circulam, gesticulam, chama, conversam, facilmente trocam entre si o que têm junto aos lenços”.

É uma nova estrutura que já não cabe mais a expressão “assistir aula”, pois ela não envolve um ato passivo do estudante, mas sim o instruir-se, o exercitar-se. Uma noção de enredar-se, pode-se dizer, do qual o docente conduzindo e provocando a aprendizagem do discente, ensina-o a pensar e a refletir. Ou seja, é um exercício que se determina e se condiciona mutuamente, assim como as autoras Pimenta e Anastasiou (2010, p. 208) colocam “o ensino como atividade do professor e do aluno, acentuado na atividade do primeiro, e a aprendizagem como atividade do professor e do aluno, acentuada na atividade do segundo”.

E nesse diálogo e interação é que os colaboradores da pesquisa percebem sua forma de dar aula dentro da universidade.

“Na verdade a evolução da aula é diferente, o meu ânimo e o deles é diferente, a outra turma, como eles são mais participativos, mais atuantes, a

interação é bem melhor. Eles puxam a gente, se eles não puxam a gente, a gente tem uma sensação mais desestimulada. Vai passando, eu vou passando.”

Professora do Dep. de Fitotecnia

“Eu achei que é uma relação bem aberta, o fato de você deixar o aluno a falar a qualquer momento. Eu também prefiro assim, que o aluno possa a qualquer momento parar a aula e falar né, acho que você incentiva isso. Isso é bem legal.”

Professor do Dep. de Engenharia Química II

Se percebe então que aquela aula de antigamente, que muitos de nós vivenciamos pela nossa experiência de aluno, do qual o professor era palestrante e o estudante o ouvinte, deve ser repensada pela necessidade crescente da construção de um paradigma que responda aos atuais enfrentamentos

“Por exemplo as manifestações que começou na internet. Então é tu tentar trazer isso. E quando tu ver que um aluno está dispersando é tu trazer ele pra discussão, “e o que tu acha sobre isso?”. Tá e aí tu vai levando, de alguma forma tu vai conduzindo a turma, isso é um desafio né, as tecnologias” Professora do Dep. de Comunicação

É momento de transformações, de mudanças paradigmáticas a partir de uma perspectiva inovadora que repense o espaço da sala de aula como um local de construção e parceria como elementos fundamentais da relação professor/ aluno. Lucarelli e Cunha (2009, p.89) revelam a inovação como referência no trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente de ensino superior e que assumindo essa postura existe a possibilidade de uma “ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna”.

As autoras mantêm uma parceria há mais de vinte anos com intuito de encontrar experiências que aproximam a realidade argentina e brasileira, seus países de origem, para que se possam construir pressupostos comuns em torno da docência universitária, estabelecendo fontes de conhecimento para a realidade latino-americana.

Inovação é compreendida pelas autoras,

[...] por oposición y contraste com una situación presente habitualmente em las aulas universitarias; esto es, reconozco a la innovación asociada a prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera, el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional, conducente a una “didáctica de la transmisión” que, regida por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a um sujeto destinado a recepcionar pasivamente cualquier información. Innovar, em consecuencia significa alterar el sistema relacional inter subjetivo de uma clase. [...] (LUCARELLI, 2001, p. 6 apud LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 82).

Assumindo a inovação como referência no trabalho docente é possível que se (des) construa práticas consolidadas tradicionalmente, pois exige que o professor (re) configure seus saberes, reconhecendo a necessidade de trabalhar buscando a transformação, o reconhecimento da diferença, em uma relação mais estreita com seus alunos, priorizando o diálogo e a interação com eles.

Dessa forma, ao considerar o saber pedagógico levando em consideração a perspectiva de inovação, se permite compreender docência como uma profissão que vai além da execução de certas tarefas, que busca através da ação docente a transformação numa tentativa de fazer avançar o processo de mudança social, numa lógica de reconhecimento das culturas, diferenças e subjetividades.

Da diferenciação entre saber e conhecimento emerge a importância do saber pedagógico – enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência – como elemento que contribui para uma nova leitura da (des) qualificação docente, pois mostra a atividade do professor como uma atividade que demanda uma capacidade que vai além da execução, uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional que vise a um ensino de qualidade (AZZI, 2002, p. 44-45).

É necessário buscar a realização de um trabalho docente com mais qualidade, que o professor se coloque como um observador atento as demandas que surgem no espaço de seu trabalho, que a reflexão no plano teórico possa permear sua ação, mesmo que o que está na memória e inscrito no trajeto formativo os empurre para uma direção contrária.

Dentro desta perspectiva que destaco uma ação docente, relatada por um dos colaboradores dessa pesquisa, que caminha dentro deste ideal de uma prática contextualizada, investigativa, construída junto com o estudante.

“Eles falaram (estudantes) “ah eu vi o Pokemon go ali no teu celular professor” e eu disse “sim, vocês vão chegar no semestre falando e eu tinha que de alguma maneira conhecer, conhecer a sistemática”. Tanto que eu vi um vídeo no facebook de um professor usando, para dar aula de matemática, sobre distância, a

partir do pokemom, por que é a realidade deles. Aí parece que começou a ter sentido pra eles". Professor do Dep. de Comunicação

Dessa forma, se quer defender aqui uma nova forma de compreender o conhecimento, a partir de inovações da prática pedagógica. Inovações que segundo Cunha (2016, p. 94)

se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, sendo comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. Entendida como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfigurações de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar o sentido de transformar.

A partir dessa compreensão se coloca novas direções ao campo da pedagogia universitária, e um deles, é o alargamento do conceito de aula, defendido pela autora. A partir das discussões e da proposta de repensar este espaço, a autora Cunha (2016), nos auxilia na defesa dessa ideia, colaborando no pensamento de que a sala de aula não se sustenta mais em um lócus do qual as classes e cadeiras estão posicionadas nos seus devidos lugares, mas vai além desse espaço que exige mais movimento e novas racionalidades.

Além disso, também existe a reconfiguração dos papéis que são atribuídos aos personagens que habitam este espaço, dos quais devem ser redirecionados de uma forma mais horizontal, pensada a partir de uma ação conjunta entre o professor e o estudante. Não se quer delegar somente ao estudante, a responsabilidade por sua aprendizagem, e muito menos, que o professor deixe de exercer suas atribuições, e elimine a intencionalidade pedagógica, mas se quer que se inclua dentro da ação docente a condição coletiva.

Defesa colocada pelo autor Serres (2013), quando este pensa no ensino dentro da universidade, considerando esta como um espaço misturado, desarrumado, mesclado, constelado, enfim, real, com descontinuidades, ruídos e movimentos. Um local que é necessário mudar a razão, a partir de um ato intelectual autêntico, a invenção.

Essa compreensão inventiva, também defendida por Cunha (2016), é colocada para refletirmos quanto ao contexto da aprendizagem e ensino na universidade, que deve ir além da reinvenção do seu espaço arquitetônico, mas ir

rumo a produção de algo novo, através da resolução dos problemas de forma intencional. É a possibilidade de alicerçar novas transformações, a partir da incorporação de uma condição de experimentação na docência, do qual exige um reconhecimento da dimensão artesanal da ação do professor e da aprendizagem.

Estamos em um tempo em que as estruturas do conhecimentos estão sujeitas à mudanças. É uma era científica das possibilidades, das probabilidades. Nesse tempo da pós-modernidade, o instável, o diverso, o imprevisível nos rodeia. Na academia, a pesquisa científica não é diferente, ela balança, movimenta, sem andaimes seguros, sem amarras.

Esta instabilidade da vida pós moderna deve movimentar nosso olhar perante nossas dúvidas, as perguntas devem ser diferentes, nosso problema deve assumir novos ângulos, novas lentes, novas formas.

A ciência na pós-modernidade, segundo Díaz (2009)

acepta la instantaneidad, la diversificación y la inestabilidad propias de las partículas con trayectorias imprevisibles, la evolución biológica, la expansión del universo, el caos, las catástrofes, la entropía, las estructuras disipativas y los procesos sociales (DÍAZ, 2009, p. 55).

A autora afirma que toda essa irreversibilidade temporal e essa multiplicidade de condutas não nega os processos reversíveis e determináveis pela ciência moderna. Uma forma de ciência não pode esquecer-se da outra, afirma a autora, que compara essa ideia com as entradas de um edifício. Enquanto a modernidade construía entradas imponentes, a pós-modernidade inventa outras formas, burla o estilo anterior, mas segue utilizando o mesmo edifício.

A pós-modernidade é a atitude de suspeita, de abertura a diversidade de métodos, a interação entre a teoria e a prática, é a interdisciplinaridade e a compreensão do sujeito, das teorias e da realidade como construções históricas. Essa ciência dá espaço para um pensamento “*que se sabe emancipado de categorías a priori, de condicionamientos absolutos y de predeterminaciones hegemónicas*” (DÍAZ, 2009, p. 71).

Considerando este pensamento científico, que dá lugar as incertezas, instabilidades e dúvidas, se compreende que o ensino dentro da universidade deve educar para a mudança e a incerteza. Essa perspectiva já era defendida pela primeira Conferência Mundial sobre o Ensino Superior em Outubro de 1998, na cidade de Paris, da qual afirmava que os sistemas de educação superior deveriam

fortalecer sua capacidade de conviver com a incerteza, de mudar e provocar mudança.

A incerteza como uma condição defendida pela Conferência sobre o Ensino Superior, mostrando que as demandas do novo século e a diversificação, definiam uma instituição que deveria estar à disposição para a mudança e a incessante extensão e renovação do conhecimento. A emergência do conhecimento sem fronteiras e da sociedade da informação, em um mundo cada vez mais globalizado, vinham confrontando a educação superior contemporânea com desafios sem precedentes.

Segundo Bernheim e Chauí (2008), ao trazer uma discussão referente a globalização do conhecimento e a respeito desse conhecimento contemporâneo, refere-se a construção de um paradigma do desenvolvimento humano endógeno, ao mesmo tempo humano e sustentável. Este paradigma defende segundo os autores, “um desenvolvimento baseado em nossas próprias forças produtivas, nas nossas capacidades e na competitividade a serviço da dignidade do ser humano; desenvolvimento que respeite o direito das futuras gerações de satisfazer suas necessidades, e que preserve a identidade cultural dos nossos povos” (2008, p. 16).

A Conferência Mundial sobre a Educação Superior defendia em seu preâmbulo a ideia do desenvolvimento de um país endógeno e sustentável qualificando os indivíduos de forma crítica, assim como também defendia em seu artigo 1º “a necessidade de preservar, reforçar e fomentar ainda mais as missões fundamentais e os valores da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o aperfeiçoamento da sociedade como um todo” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 16).

Se percebe que neste documento já se estava primando por uma formação que contemplassem as necessidades da sociedade e que desenvolvessem plenamente um indivíduo, para atuar de forma crítica e cooperativa, com responsabilidade social e sendo agente de mudanças. Dessa forma, o ensino universitário é uma possibilidade de formação profissional, do qual o acadêmico percorre um percurso formativo para então atuar de forma colaborativa no mundo do trabalho, por tanto esse caminho preenchido pela realização das disciplinas, experiências em projetos de pesquisas e extensão, em grupos de estudos, e ademais vivências universitárias, devem ser destinados ao estudante e pensados de forma coletiva por quem os proporciona.

Os professores que integram um curso superior necessitam desenvolver sua disciplina, tendo a consciência que esta é parte integrante de um processo formativo, assim como, integra esse contexto de um quadro teórico prático global ao mesmo tempo que pertence a um quadro parcial de um processo de formação profissional. E isso é um exercício que deve ser construído de forma coletiva pelos integrantes dos cursos superiores, professores e demais profissionais que possuem o objetivo de organizar um projeto político pedagógico institucional com o intuito de conseguir superar a fragmentação curricular.

O que é possível de constatar e que também deve ser defendido em um processo de ensino aprendizagem dentro da universidade é o trabalho em conjunto, tanto pelos professores que integram a grade curricular de um curso, quanto entre os estudantes. Além disso, é preciso nos distanciarmos dessa ideia de ciência que marca as relações estabelecidas em nossas sala de aulas do qual compartimentaliza o conhecimento, em um esquema de disciplinas autônomas entre si, sem perceber as necessidade formativas dos futuros profissionais.

O que podemos ver nos relatos das conversas realizadas entre os professores, é esse distanciamento das disciplinas, e sua organização que é feita de forma fragmentada, do qual não colabora para a formação do estudante de forma global.

“Por que qual é o problema que nós temos na engenharia? Essa compartimentalização do ensino, por exemplo, essa visão de base de profissional. Nós não temos controle sobre o básico. [...] O ensino é compartimentalizado, ou seja, o professor de cálculo, ele é um profissional formado em matemática e ele não conhece a engenharia, então ele não tem exemplos de engenharia. Então ele mata o aluno. Por isso que os alunos chegam para nós, sonhadores, né. Eles não conseguem ligar as situações, por que isso não foi o aprendizado que eles tiveram. Então infelizmente as disciplinas de projetos hoje, tende a cumprir esse papel. Só que é meio tarde. Vocês podem ter observado que eu disse: ‘Oh por que que eu disse isso, eu sei que eles não viram e eu preciso despertar eles para isso...’ Se eu não fizer isso, não vai ter outro momento”. Professor do Dep. de Engenharia Química I

É a noção de colaboração que se percebe resistente dentro da universidade do qual possui uma tradição fundamentada no trabalho individualizado entre os

professores. Nas falas observa-se que os estudantes acabam se acostumando com o perfil de cada docente, que possuem formações e propostas didáticas distintas, assim como, a dificuldade que é percebida pelos professores em procurar compartilhar disciplinas e estratégias de ensino.

“Professor do Dep. de Comunicação: A gente tem aqui pouquíssimas disciplinas que as vezes são conjugadas, as vezes tem professores que até tu consegue trocar experiências, planejar junto com ele que aí tu também enriquece, mas são pouquíssimas disciplinas.

Professor do Dep. de Engenharia Química II: É são poucas, até tem uma que eu ministro que a gente conversa, mas são poucas assim...

Vanessa: Vocês acham que talvez seja um caminho positivo na formação do estudante, essas disciplinas serem organizadas junto com outros professores?

Professor do Dep. de Engenharia Química II: Eu acho, por que além de trocar, como a gente te comentou, tu aproveita melhor o conhecimento do professor, por que mesmo dentro da disciplina eu estou dando alguma coisa que eu sei que tem um professor do departamento que sabe mais que eu sobre aquilo ali, e ele poderia estar dando essa parte da disciplina, e eu poderia estar dando uma parte que eu sei que um professor está dando lá que eu sei mais que ele. Só que isso não acontece, por que aqui eu sou dono da minha disciplina.”

A ideia de colaboração e de uma prática solidária será aprofundada no capítulo a seguir, do qual parte do ponto de pensar essa aventura e compromisso com a construção do conhecimento a partir da parceria e de um fazer solidário entre estudantes e professores, conforme afirma Pimenta e Anastasiou (2010) para uma discussão que se aprofundará na cultura da colaboração dentro da universidade, afim de pensa-la como possibilidade do aumento da potência formativa docente.

5 UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO A PARTIR DE PRÁTICAS COLABORATIVAS

Ao trazer uma discussão sobre a formação de professores é importante considerar diferentes correntes e perspectivas teóricas que trabalham com esta temática. Analisando estudos e teorias, como Nóvoa (1988, 1995, 2010), Josso (2004), Dominicé (2010), Pineau (2010), Delory-Momberger (2008), Ferry (2004) Pimenta (1997, 2002), Garcia (1995, 1999) Leite (2007), Pimenta e Anastasiou (2002, 2010), imprescindíveis para a fundamentação deste campo teórico, aponto alguns caminhos a respeito da compreensão de formação de professores.

Pensando em uma nova epistemologia da formação, Nóvoa (1988) elabora uma teoria para pensar nessa questão a partir de uma concepção que permite o indivíduo pensar na ação, indo além da reflexão sobre o seu desenvolvimento docente futuro, mas partindo da ideia de que a formação implica um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Integrando a este movimento para pensar a formação de adultos, o autor considera as histórias de vida e o método (auto)biográfico como possibilidade de investigação-ação que criam condições para que a formação seja efetivamente alcançada.

[...] o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é esta dupla função que justifica sua utilização no domínio das ciências e da educação e da formação (NÓVOA, 1988, p. 116).

Esta abordagem evidencia a ideia de que o indivíduo é o principal ator do seu processo formativo através da apropriação que este faz do seu percurso de vida. Dessa forma, se confirma o princípio de que é a própria pessoa que se forma a partir do momento que esta elabora uma compreensão sobre seu trajeto de vida pessoal e profissional.

No terreno da formação de professores é possível visualizar essa perspectiva de não apenas associar a formação ao progresso e ao desenvolvimento numa óptica futura, mas sim de ser considerada a possibilidade de retrospectiva, na qual o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que este faz de sua vida. Autores como o próprio Nóvoa (1995, 2010) Josso (2004), Dominicé (2010),

Pineau (2010), Delory-Momberger (2008) tem chamado a atenção para uma teoria de formação dos adultos, pensando esta como um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida, colocando em evidência os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam em suas experiências, nas relações sociais e profissionais.

Esses saberes, segundo Delory-Momberger (2008), são determinantes na maneira com que os sujeitos investem nos espaços de aprendizagens e o seu reconhecimento permite que sejam realizadas novas relações com o saber e a formação. Dessa forma “a valorização da experiência individual inscreve-se num procedimento global que associa, intimamente, os formados ao processo formativo e os considera como atores plenos de sua própria formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95).

Em função dessa busca por um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos, pesquisadores da universidade de Genebra, como: Dominicé (2010), Finger (2010) e Josso (2004), mergulham nessa abordagem biográfica, percebendo nela uma forte aliada nas questões da formação, na qual davam legitimidade à mobilização da subjetividade como um modo de produção do saber.

Corroborando com estas concepções de formação, Ferry (2004) contribui para este campo teórico e afirma que

Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un pólo activo, el formador, y un pólo pasivo, aquél que es formado. [...] El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma (FERRY, 2004, p. 54).

Por entre essa perspectiva de formação, quer se compreender que o sujeito se forma, buscando a percepção de seu desenvolvimento, a partir de seus próprios movimentos de busca, mudanças e transformação. Os indivíduos se formam por si mesmos através das mediações, que são os suportes que permitem a possibilidade de processos formativos, mas não são a formação propriamente dita.

A partir destas concepções, é possível compreender que não é possível receber uma determinada formação, pois esta não se recebe, é o indivíduo que se forma e é ele que encontra a sua forma. Nesse sentido, cada um é responsável por sua formação, sendo essa mediada por dispositivos que podem ser leituras, relações com os outros, grupos de pesquisas e de aprendizagem, cursos, entre

outras atividades que mobilizam saberes, possibilitando a formação e o desenvolvimento deste docente.

A formação pensada a partir da perspectiva de Ferry (2004), acontece a partir da reflexão do seu próprio trabalho.

Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en esse momento si hay formación. Entonces solo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre si mismo. Tiempo y lugar para la formación, tiempo y lugar para el trabajo sobre si mismo (FERRY, 2004, p. 56).

As possíveis mediações que podem possibilitar a formação de um indivíduo são variadas e segundo Ferry (2004) entre esses suportes que orientam um desenvolvimento num sentido positivo, destacam-se os formadores, que são mediadores humanos, as leituras, as palestras, as circunstâncias, os acidentes da vida e as relações com os outros.

Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino médios para la formación, podemos preguntarnos cuáles son las condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo orientada hacia la adquisición de algunas formas se produzca. Es decir, cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar (FERRY, 2004, p. 55).

Contribuindo com pesquisas e estudos sobre a tendência reflexiva para pensar a formação de professores, Pimenta (1997) acredita que este campo se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, bem como, das instituições escolares, quando a formação é pensada em parceria com as escolas, instituições de ensino superior, proporcionando redes de autoformação e formação continuada dos docentes.

Dentro deste conceito de formação, Marcelo Garcia (1995) especifica alguns princípios para a sua compreensão, sendo o primeiro deles a ideia de a formação de professores é um processo contínuo que se compõe de diversas fases que se diferenciam pelo conteúdo curricular, mas que possuem princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. O segundo princípio é a necessidade de integrar a formação do professor com os processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular, sendo esta ação uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino.

O terceiro princípio, dando continuidade a ideia anterior, defende a integração dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizativo da escola, num sentido de justificar a potencialidade da instituição escolar como um

espaço favorável para aprendizagem dos professores, bem como, dando maiores possibilidades de transformação da própria escola.

O quarto princípio assume a necessária articulação entre a formação de professores, os conteúdos propriamente acadêmicos, disciplinares e a formação pedagógica dos professores, ou seja, é estabelecido o *Conhecimento Didático do Conteúdo* (MARCELO GARCIA, 1995) da qual se configura como uma junção da pedagogia e do conteúdo, que possibilita diferenciar os professores dos especialistas, bem como, estrutura o pensamento pedagógico do professor.

O quinto princípio fala da necessidade de integração entre a teoria e a prática na formação de professores, tanto inicial como permanente, compreendendo que ensinar só é possível mediante um processo em que os conhecimentos práticos e teóricos podem integrar-se em um currículo orientado para a ação. O sexto princípio defende a necessidade de buscar o isomorfismo, no sentido de que, mesmo considerando que cada nível educativo tenha as suas especificidades didáticas diferentes, a formação deve resultar na sincronia entre o Conhecimento Didático do Conteúdo, o conhecimento pedagógico transmitido e a forma como este conhecimento é trabalhado.

O sétimo princípio destaca a individualização como elemento integrante da formação de professores, pelo fato de ser necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, do contexto e das relações entre os professores para desenvolver as capacidades e potencialidades próprias de cada um. E por último, o autor defende o princípio de que a formação de professores deve proporcionar a possibilidade do questionamento de crenças, ideias e práticas docentes, problematizando os conhecimentos a partir da reflexão do seu trabalho.

O desenvolvimento profissional do professor universitário para Marcelo Garcia (1995) se inter-relaciona com o desenvolvimento da instituição, sendo assim, o autor acredita que este campo envolve o desenvolvimento do ensino, da pessoa professor, da instituição, em uma articulação entre a teoria e prática, com o intuito de aprimorar a atuação docente em diversos domínios, sendo eles intelectual, institucional, pessoal, social e pedagógico.

Marcelo Garcia (1999) ao discorrer sobre o desenvolvimento profissional do professor universitário apresenta o relatório do Ministério de Educação e Ciência de Madrid, que formula alguns princípios que devem ser levados em conta quando se fala na formação do docente do ensino superior. Um desses princípios está focado

na necessidade de que o desenvolvimento profissional deve centrar-se na prática do docente, na qual se torna imprescindível o desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica relativa ao seu próprio ensino.

Outro princípio que aqui se torna relevante ressaltar é a tentativa de pensar a profissão do professor universitário não individualizada e mais colaborativa, priorizando no espaço universitário iniciativas de grupos de professores a nível de departamento. Este setor uma unidade de ensino, em que os professores trabalham e desenvolvem linhas de investigações e docência conjuntamente, assim como partilham minimamente de uma mesma concepção científica.

Os departamentos se apresentam como uma força potencial para o desenvolvimento profissional dos professores, pois poderiam ser responsáveis pelo trabalho em conjunto dos docentes, pela convivência, pela partilha de discussões e investigações e pela defesa de um trabalho em grupo, não tão individualizado e solitário.

Essa é uma das proposições dos professores colaboradores da pesquisa, que percebem o departamento como um espaço que poderia ser propício para a realização de trocas de experiências, para conversa entre pares como possibilidade de reflexão de suas práticas, com o intuito de qualifica-las.

“a gente se reúne no departamento, só para burocracia, só para encrenca. Nunca a gente chega lá para discutir métodos e coisa e tal. As vezes no colegiado do curso, a gente consegue um pouco mas está longe do que deveria ser, então tem que buscar outras formas”. Professor do Dep. de Comunicação

Além desse relato, os professores colaboradores que participaram do processo de observação iniciam um diálogo que demonstram essa ausência de um espaço na universidade que desse mais atenção para a docência, e que possibilitasse uma aproximação com os colegas afim de se efetivar trocas em relação aos aspectos pedagógicos de suas aulas.

“Professor do Dep. de Comunicação: Nos próprios congressos, tu não tem uma parte que vai discutir sobre metodologia. O espaço que se constrói é na conversa com os teus pares, “Como é que tu está dando essa disciplina?” é uma coisa informal, e aí tu vê que é próprio dos professores se questionarem: “Como é que está a tua aula, o que tu está fazendo.

Professor do Dep. de Engenharia Química II: E as vezes é com aquele professor que tu te “dá” melhor, que tu tem uma relação melhor. Existe o colegiado, mas ele não discute nesse nível, nem no curso e nem no departamento.

Professor do Dep. de Comunicação: O que acontece é uma troca rápida, de informação;

Professor do Dep. de Engenharia Química II: É, não existe outra forma...

Professor do Dep. de Comunicação: Deveria ser um espaço, mas não é por que a gente tem muita burocracia acumulada...”

Este diálogo traz uma importante referência para pensar a docência universitária, que é o trabalho em equipe e cooperação. Dentro desta ideia Zabalza (2004) defende uma reflexão a respeito do individualismo que sustenta o exercício do docente do ensino superior, pois este direciona suas práticas para sua turma, pesquisa, publicação e produção científica, trabalhando de forma isolada com seus alunos e dentro de sua área de pesquisa.

O autor defende a transição da concepção de um “professor de uma turma ou grupo” para “professor da instituição”, acreditando na possibilidade de se pensar para além da disciplina que ministra, mas com um ideal e uma responsabilidade de compreender seu trabalho dentro de um projeto formativo da qual se faz parte, em que seja instituído uma cultura de colaboração entre os professores da instituição.

A ideia de trabalho colaborativo, se faz presente nas discussões dentro do campo da Pedagogia Universitária. Alguns autores e pesquisas que fazem parte da RIES, Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES)⁴, tem investido na produção e divulgação de conhecimentos acerca do tema sobre a docência universitária e sua formação, trazendo a ideia da colaboração como uma perspectiva inovadora para a revisão da cultura do docente do ensino superior.

⁴ A RIES surgiu em 1998, quando um grupo de professoras-investigadoras de diferentes instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul e envolvidas com a temática de metodologia sobre o ensino superior resolveram unir seus esforços afim construir uma caminhada coletiva em relação às discussões sobre essa temática. Os objetivos da RIES são de duas ordens, “a primeira diz respeito ao mapeamento da produção acadêmica sobre Educação Superior e o seguinte à organização da rede” (MOROSINI, 2006, p. 334). A RIES tem organizado uma série de encontros científicos de âmbito nacional, e internacional, relativos à Pedagogia Universitária e desde 2005 é reconhecida pelo CNPq/FAPERGS como o único Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação em Educação do Rio Grande do Sul, envolvendo as seguintes instituições: PUCRS, UFRGS, UFSM e UNISINOS.

Maciel (2009) como uma colaboradora dessa rede de pesquisas, ao voltar seus esforços investigativos para o professor atuante na educação superior e seu processo formativo, discute sobre a formação deste docente e defende um campo que afirme práticas pedagógicas específicas. A autora acredita na construção de uma Pedagogia universitária que exija habilidades e atitudes diferenciadas de outros contextos que a docência faz parte. A autora defende a construção de uma pedagogia universitária que agregue diferentes experiências inovadoras que demonstrem caminhos pedagógicos viáveis na construção de uma universidade que oriente a produção de conhecimento em um espaço interativo.

A questão da coletividade, da interação, do diálogo entre os professores faz parte de uma disposição do professorado para assumir um processo de transformação da cultura acadêmica, afirma a autora. Outra pesquisadora da rede, que contribui para as discussões teóricas a respeito do processo de construção da docência no ensino superior, é Bolzan (2009), que ao pensar sobre a formação continuada dos professores universitários em serviço, também menciona sobre a colaboração entre duas ou mais pessoas, como fator determinante para avanços na transformação de ideias a partir de discussões e reflexões sobre as aulas na universidade.

Além destas pesquisas, importantes autores que discutem sobre o professor universitário, assim como, sobre o desenvolvimento profissional e a formação docente, também sinalizam para a questão da colaboração como possibilidade de se indagar e refletir sobre o ensino.

Cunha (2010) em seu estudo sobre os docentes iniciantes na educação superior traz alguns enfoques que esta temática tem produzido, sobre a inserção profissional neste campo de trabalho, a universidade. A autora discute sobre algumas problemáticas, a postura desse professor, suas expectativas, seus interesses e como vão construindo seus saberes e valores nesta profissão.

Cunha (2010) evidencia que se retome a dimensão da formação do professor da educação superior para que sejam enfrentados os novos e velhos dilemas, sendo um deles a questão de ambientes que acolham o novo professor que ingressa na profissão. Defende a possibilidade de um processo de acompanhamento reflexivo e colaborativo dos professores novos, em que sejam estimulados a pensarem sobre suas próprias práticas, mobilizando saberes e favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

Garcia e Vaillant (2012) ao trazer uma discussão sobre diferentes modelos existentes de relação entre a instituição de formação e os centros educativos afirma que estes estão contaminados por ideias sobre como se aprende, como se ensina e como se aprende a ensinar. Um dos modelos que autor afirma apresentar uma visão mais complexa sobre o processo de aprender a ensinar, é o Modelo de Ressonância Colaborativa.

Neste modelo, o autor, compara este processo a um rio em que vão confluindo experiências, conhecimentos, situações, que se produzem em diferentes contextos, tanto formais como informais, entendendo que a instituição de formação e os centros educativos são espaços dos quais é possível aprender. Uma característica importante sobre a compreensão destes lugares é que neles indaga-se, sobre o ensino e o aprendizado dentro de uma cultura de colaboração, na qual “docentes principiantes, professores especialistas e formadores de docentes aprendem continuamente e pesquisam sobre seu ensino, o poder é compartilhado e o conhecimento sobre o ensino é fluido e se constrói socialmente” (GARCIA; VAILLANT, 2012, p. 95).

Trata-se de uma relação de colaboração tanto entre as pessoas envolvidas na mesma instituição, como também entre as instituições em que a parceria se torna possível afim de que se alcance os mesmos objetivos. É a necessidade de criar relações de colaboração e não de supremacia entre os professores envolvidos na mesma instituição, assim como, entre os projetos educativos das escolas e os projetos formativos das universidades sobre a formação de professores.

Além destas pesquisas, resultados de teses também evidenciam a questão da colaboração e da importância das trocas de saberes e fazeres entre colegas de profissão.

O estudo de Ramos (2008), resultado de uma dissertação desenvolvida na Universidade do Porto, dá origem a criação de um programa de formação de docentes que culminou na “Ação piloto de atualização pedagógico-didática de docentes da Universidade do Porto”. Esta iniciativa surgiu de constantes interrogações em torno da formação pedagógica do professor universitário, que tinha como intuito a mobilização dos participantes a envolverem-se em processos reflexivos sobre suas práticas profissionais.

Desenvolvida no ano de 2004/2005, esta experiência teve continuidade nos anos de 2006 e 2007, com a formação do Grupo de Investigação e Intervenção

Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP), tendo como foco de trabalho a valorização da dimensão pedagógico-didática na docência universitária.

Nesta experiência a autora enfatiza a importância do compartilhamento, colaboração e reflexão entre os docentes a partir das interações, das quais foi possível ressignificar os processos de ensino e aprendizagem, pois as próprias ações desenvolvidas no grupo tinham esse caráter de ir contra à lógica de que uma pessoa ensina e a outra aprende. As ações desenvolvidas entre os professores universitários consistia em trazer elementos provocadores de uma reflexão, em que era disponibilizado um material de apoio, tendo a clareza que desaprender e reconstruir referem-se ao processo e não ao produto.

Posso considerar que as ações de actualização pedagógico-didáctica, aqui analisadas, se configuraram em espaços de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária na medida em que se situaram como locus privilegiado de partilha de saberes e de fazeres – onde a disponibilidade para aprender na relação com o outro se revelou como um primeiro passo para que cada um, no quadro das suas intenções e das suas características, se “tornasse” um profissional de ensino e onde a assunção da pertinência de um quadro de referentes estruturantes promoveu e apoiou a mediação dessa (re)construção (RAMOS, 2008, p. 281-282).

A tese de Brancher (2013), um estudo sobre as significações imaginárias dos professores atuantes em um Programa de Pós Graduação acerca dos seus fazeres, também sinaliza para a questão do trabalho colaborativo como um ponto importante que deveria ser instituído na cultura acadêmica. Ao conhecer os possíveis dispositivos de formação do professor atuante na pós-graduação, o autor, compreende como um ponto nevrálgico, às dificuldades enfrentadas pelos professores pertencentes a este contexto, para realizar o trabalho colaborativo, bem como, à competitividade existente nele.

Ainda destaca que é praticamente unânime entre os professores pertencentes ao Programa de Pós-Graduação que participaram da pesquisa a crítica ao produtivismo, ao individualismo e à competitividade vivida dentro do contexto de trabalho. Foi evidente também, uma dificuldade, por parte do grupo de docentes, o desempenho de ações que precisam ser tomadas coletivamente.

Em consonância a este trabalho, ênfase as contribuições da dissertação que defendi no ano de 2011, que buscou problematizar a realidade da formação dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, focando para o Programa

Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - o CICLUS e os processos formativos dos docentes que dele participaram.

Os professores da pesquisa, assim como os professores participantes do estudo de Brancher (2013), também sinalizaram que a profissão do professor universitário se torna uma carreira individualizada, em que este tem que enfrentar de forma solitária os desafios que o cotidiano da sala de aula provoca e ir descobrindo através de suas vivências e de sua intuição as melhores maneiras de agir em relação à sua prática, metodologia de trabalho e à avaliação dos alunos.

Dessa forma, no espaço dos encontros proporcionados pelo Programa CICLUS, os professores puderam ouvir seus colegas e perceber que os desafios que estes encontravam em sua prática se assemelhavam aos seus e que os momentos de trocas foram se constituindo em momentos para pensar e (auto)refletir como pessoa e profissional. Torna-se evidente que por meio desses processos interativos, proporcionados pelo programa, foi efetiva a construção do conhecimento pedagógico de forma compartilhada.

Dentro deste quadro de pesquisas e estudos que enfocam a importância da colaboração e interação entre os docentes, é importante considerar a tese intitulada "Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos – seus reflexos nas concepções e práticas profissionais". Neste estudo, Santos (2013) com o interesse pela problemática da formação colaborativa desenvolveu esta investigação por acreditar que a formação de professores se estabelece pelos docentes serem capazes de colocar em questões suas práticas, de refletir sobre os objetivos, as metodologias a implementar em sala de aula através deste espaço de colaboração.

O estudo implementou no âmbito da formação contínua em contexto de trabalho um processo colaborativo/formativo, entre professores, cujo foco foi a prática docente e o desenvolvimento profissional. Deste modo, a ideia central da pesquisa foi pensar a respeito da cultura/reflexiva e de trabalho em equipe no contexto escolar.

Foi evidenciada, através do desenvolvimento da pesquisa, que é possível promover colaboração efetiva entre professores, de modo a favorecer um ambiente propício para pensar no desenvolvimento profissional dos docentes e reconhecer caminhos a respeito da prática pedagógica. Instituiu-se um percurso formativo, rico em aprendizagens e relacionamentos entre professores e entre estes e os alunos.

É possível perceber que a colaboração é, sem dúvida, um processo dinâmico que possibilita os docentes partilhar saberes, fornecer apoio, desenvolver objetivos comuns, constituindo-se em oportunidades formativas em seu desenvolvimento profissional. A cultura colaborativa de partilha de experiências entre os professores acaba contrariando a profissão docente que se caracteriza muito mais pelo individualismo nas práticas pedagógicas.

A forma individualizada acaba sendo uma estratégia adaptativa em que se acaba evitando que se evidencie questões relativas às práticas e modos de ensino, as diferenças interpessoais e críticas das práticas pedagógicas. O autor Lima (2002), em seus estudos sobre as experiências de colegialidade docente afirma que quando existem decisões coletivas dos professores, as mesmas têm poucas consequências para as suas práticas de ensino em sala de aula.

Pensar as potencialidades das relações colaborativas como uma estratégia para o desenvolvimento dos professores universitários é uma concepção que vem sendo firmada por essa tese. Com a intenção de fomentar o reconhecimento do modelo da Observação Empática, como uma prática de formação de professores do ensino superior, tal pesquisa abraça essa iniciativa com o intento de acreditar na possibilidade de potencializar a discussão sobre o exercício da docência universitária a partir de uma cultura colaborativa.

5.1 INDIVIDUALISMO E COLABORAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE A PARTIR DOS ESTUDOS DO IMAGINÁRIO

Pelas lentes do imaginário, falamos da capacidade de criação de inventar outras formas, de pensar uma reconfiguração nova a universidade. Essa outra reconfiguração é possível dentro dessa dimensão imaginária que Castoriadis defende, da qual os elementos invariantes (sejam eles de ordem lógica, econômica ou funcional) se conjugam com o mundo das significações e postulam uma nova maneira de entender o ser, como algo aberto, um “por-ser” (LOSADA, 2006).

A dimensão criadora, como centro organizador do projeto teórico de Castoriadis é uma das maiores contribuições que o autor trouxe para o pensamento contemporâneo. “A radicalidade do Imaginário Social está no entendimento de que a dimensão imaginária é matriz ontológica e que abriga nela a capacidade de criação do homem” (OLIVEIRA, 2005, p. 56).

Dessa forma, pensar a profissão docente a partir deste imaginário é acreditar que a prática que envolve significações, crenças, maneiras de ser/estar, valores, ideais, ao mesmo tempo sofre determinações de sistemas educativos. É preciso que nossas pesquisas que assumem a produção do conhecimento a partir das subjetividades dos sujeitos implicados, olhem para as representações das pessoas que estão a frente dos processos formativos. Muitas vezes, temos neste enfoque, respostas para inovações ou inércias de pessoas e grupos frente a projetos e desenhos formativos.

Percebendo a docência como uma prática social, uma criação histórica, carregada de sentidos, valores e crenças, ela cria-se e recria-se a partir dos sentidos e significados a ela atribuídos. Dessa forma, a dimensão criadora defendida por Castoriadis (1982) permite que a prática do professor não seja simplesmente uma adaptação ao sistema a ele imposto pelos contextos pré estabelecidos, mas permite acreditar que é possível criar novas formas, decisões e estratégias para intervir nestes espaços.

Com este sentido radical, que o pensamento de Castoriadis apresenta uma grande contribuição para a área da educação. Movimenta, recoloca sentidos outros, permite repensar os caminhos, criar novas formas a partir do que existe, avivar questões que parecem que foram esquecidas, mas que revelam emergência no contexto educacional.

Quem é esse ser (sempre encarnado e particular) que tenho diante de mim, e o que ele me revela sobre o modo de ser (racional, mas também estético e afetivo) desse que eu chamo correntemente de aluno?"; mas também: "O que é, de onde veio e para onde vai essa sociedade que tenho diante de mim, e o que isso me revela sobre o que posso e desejo chamar de educação, professor, aluno?" (e aí, por exemplo: Até onde, em nossa experiência formativa contemporânea, a ideia de natureza humana foi criticada, ou permanece intacta, justificando algumas das ações correntemente adotadas?) (VALLE, 2008, p. 5).

É diante destes questionamentos que a formação do professor deve se estabelecer, neste movimento reflexivo de pensar o que temos, o que queremos, sem automação nas práticas e comportamentos, mas sim a autonomização do ser humano e de seus fazeres.

Quando o autor fala em autonomia é preciso compreender o que é um indivíduo autônomo e o que é uma sociedade autônoma. Baseado na máxima de

Freud, Castoriadis (1982) evidencia suas contribuições para a psicanálise, definindo o Ego como o consciente em geral e o Id, sendo o lugar das pulsões, dos instintos, representando o inconsciente no sentido mais amplo. O Ego, como consciência, deve tomar lugar das forças obscuras, do instinto que domina o ser, sendo que isso não significa a eliminação ou a reabsorção do inconsciente, mas trata-se de o Ego tomar seu lugar, ou seja, que a consciência domine a instância de decisão do indivíduo.

Para Freud a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente, “é a minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma lei outra, a lei do outro que não eu” (CASTORIADIS, 1982, p. 124). Castoriadis (1982) trazendo as contribuições de Lacan, sinaliza que o inconsciente é o discurso do outro que está no indivíduo e a autonomia torna-se a tomada de posição do discurso do ser sob esse discurso do outro que habita este ser.

Trazendo um novo sentido a esta ideia reguladora de Freud, Castoriadis (1982), propõe o pensamento de uma outra relação entre o consciente e o inconsciente, entre a lucidez e a função imaginária. O autor indica uma nova atitude do sujeito a si mesmo, em que este autônomo, tomado pelo poder da consciência, consegue concluir o que é verdadeiro para si e o que é o seu desejo.

“A autonomia não é pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito” (CASTORIADIS, 1982, p. 126). Sendo assim, o sujeito é penetrado pelo mundo e pelos outros e se torna autônomo a medida que, ativa e lucidamente, consegue reorganizar constantemente os conteúdos, ideias e interações emanados nas ações intersubjetivas, fazendo parte da constituição do que é e do que produz.

Pensando a partir da autonomia individual é que Castoriadis (1982) propõe a reflexão sobre a autonomia da sociedade, a partir da conclusão de que se a autonomia é essa relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade, então a autonomia só é concebível como um problema e uma relação social. O social-histórico, é o coletivo anônimo, ou seja é o humano-impessoal que preenche a formação de todo o social, juntamente, com as estruturas dadas, obras materializadas, é a sociedade instituinte e a sociedade instituída.

A autonomia individual limita-se pelo peso das estruturas de poder, economia, ideologia, manipulação, leis, mercado, ou seja, pelo condicionamento das

instituições. O autor discorre sobre o que é uma instituição, afirmando que esta é efetivamente alienante em seu conteúdo específico, pois sanciona uma estrutura de classe. Neste caso, é mencionado a economia capitalista como uma instituição, pois esta é consubstancial a divisão da sociedade em proletários e capitalistas.

Ainda dentro desta ideia, é afirmado que a sociedade é totalmente transparente, pois não é possível eliminar o inconsciente, assim como se instaura para cada um e para todos em uma relação simultânea de interioridade e de exterioridade. O social, segundo Castoriadis (1982) é o que é todos e não é ninguém, jamais está ausente e quase nunca presente como tal, é uma dimensão indefinida de conjunto de humanos, sendo um produto inatingível.

O social é o que só pode apresentar-se na e pela instituição, mas que, ao mesmo tempo, é sempre mais do que ela. Preenche a instituição, sobredetermina seu funcionamento, a cria, mas também a altera e destrói. Não existe sociedade sem instituição e, muito menos, uma sociedade que coincida integralmente com ela. Em conformidade com a ideia de que o indivíduo é a partir da relação com o inconsciente, determinado e livre ao mesmo tempo, o autor propõe pensar que a sociedade a partir de sua relação com a instituição não gera necessariamente, a alienação. A alienação surge nessa relação, não podendo confundir-se com sendo a própria relação.

Para lembrar, como simples imagem, o que dissemos sobre o sentido da autonomia para o indivíduo, assim como não podemos eliminar ou reabsorver o inconsciente, também não podemos eliminar ou reabsorver esse fundamento ilimitado e insondável sobre o qual repousa toda a sociedade dada (CASTORIADIS, 1982, p. 137).

Sabemos sim que pensar a formação docente implica compreender que existe o discurso do outro, existe instituições que regularizam o trabalho, a produção, reduzindo o mundo e a realidade a um sistema de regras formais. O docente que assume a ideia de autonomia pensada por Castoriadis (1982), é aquele que convivendo, percebendo e consciente da presença de requisitos e das múltiplas determinações provenientes dos contextos que participa, sejam elas legais, curriculares ou organizativas, é aquele profissional que não se acomoda, mas pelo contrário, estimula seu pensamento e capacidade para criar estratégias para intervir nestes contextos.

A partir do imaginário, se propõe pensar em novas perspectivas na formação do professor, a partir de questionamentos, como: Qual educação temos hoje? Quais direcionamentos? Quais sentidos estão sendo construídos? Quais significações estão presentes na prática e no fazer da sociedade como um desafio organizador do comportamento e das relações sociais?

A ciência leva o mundo moderno ao racionalismo extremo e acredita que a razão salva o mundo do obscuro, do atraso das sociedades antecedentes. Essa racionalização extrema, seria um dos elementos que caracteriza o imaginário efetivo de nossa época expressando-se em algumas instituições, como a política, economia, administração e educação.

A educação, e propriamente a formação de professores como um lócus de pesquisa na área da educação influenciadas pela racionalidade, adotaram através do conhecimento científico, derivações técnicas na prática profissional. Sendo assim, a partir de concepções de cunho técnico-instrumental, foram consideradas na formação de professores, abordagens reducionistas e simplistas dos processos de ensino para tornar-se docente, evidenciando um profissional que devesse seguir regras oriundas de conhecimentos científicos, sistemático e normalizado (HENRIQUES, 2006).

A dimensão imaginária que se instala na formação docente é marcada pela organização burocrática que reduz o mundo e a realidade a um sistema de regras formais, ignorando a questão das relações da razão com o homem e com o mundo, obstruindo sentidos, prevalecendo o quantitativo face ao qualitativo. Há que se questionar, refletir, interrogar o sistema que está posto e uma possibilidade a ser pensada é a realização de uma problematização por meio de outros sentidos e significados, através do imaginário do aluno, do professor e de todos os agentes que fazem da educação um espaço vivo e repleto de sentidos.

Pressupor a formação de professores como um espaço pedagógico é pressupor, também, o reconhecimento da instalação desse impasse, no qual uma nova forma de relação com as instituições, a possibilidade da ruptura da repetição de categorias e conteúdo de pensamento, demanda mais que um espaço de aprendizagem, um espaço de reflexão, um espaço instituinte, de criação, no qual as “verdades estabelecidas”, os significados instituídos possam ser pensados por meio de novos (HENRIQUES, 2006, p. 77).

A formação do professor precisa estar implicada na condição de um investimento na imagem de si, e da relação do docente com o discurso do outro,

através de um posicionamento crítico, permeado por questionamentos de sua funcionalidade e organização. É necessário que a realização das atividades e práticas docentes ultrapassem a ideia de automação, do vazio e da alienação, e a autonomia do ser humano ganhe espaço para a criação e recriação de novas possibilidades do ser docente.

Se acredita na promoção do trabalho colaborativo como uma possibilidade de pensar a docência, da qual requer uma mudança de uma cultura da homogeneidade, do individualismo para uma cultura da colaboração, partilha. Existe uma resistência da partilha de ideias entre os pares a respeito de como são as práticas e metodologias desenvolvidas em aula, e isso favorece a existência de uma cultura de isolamento dentro das instituições de ensino. Perrenoud destaca essa ideia ao mencionar que

pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objectivação dos seus actos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas (2002, p. 96).

E essa lógica se aproxima do que os colaboradores da pesquisa vivem na universidade, ao mencionarem a respeito das ricas trocas que aconteceriam se houvessem mais disciplinas dadas em conjunto com outros colegas, e que na verdade o que mais acontece é o compartilhamento de materiais, do que trocas em relação a didática e as práticas pedagógicas. No diálogo abaixo é possível verificar essa necessidade dos docentes:

“Professor do Dep. de Comunicação: Nós temos aqui pouquíssimas disciplinas que as vezes são conjugadas, as vezes tem professores que até tu consegue trocar experiência, planejar junto com ele, e aí tu também enriquece, mas são pouquíssimas disciplinas.

Professor do Dep. de Engenharia Química II: É são poucas, até tem uma que eu ministro que a gente conversa, mas são poucas assim...

Eu: Vocês acham que talvez seja um caminho de aprendizagem docente, essas disciplinas junto com outros professores?

Professor do Dep. de Engenharia Química II: Eu acho, por que além de trocar, como a gente te comentou, tu aproveita melhor o conhecimento do professor, por

que mesmo dentro da disciplina, tu sabe que está dando algum conteúdo que eu sei que tem um professor do departamento que sabe mais que eu sobre aquilo ali E que ele poderia estar dando essa parte da disciplina. Assim como eu poderia estar dando uma parte da disciplina de outro professor, da qual sou mais especializado. Só que isso não é por que aqui eu sou dono da minha disciplina.

Professor do Dep. de Comunicação: Por que ai fica mais fácil, por que eu vou dar todo o conteúdo, por que já fechou os horários não precisa estar quebrando, negociando com outra pessoa.

Professor do Dep. de Comunicação: E as vezes, a troca acaba só sendo de material, a parte didática acaba não acontecendo

Professor do Dep. de Engenharia Química II: A troca só ocorre no corredor...

Professor do Dep. de Comunicação: Ou quando tu dá a disciplina que alguém deu e que não vai poder por alguma questão, e o professor te entrega o material que ele usou...“está aqui o que eu usei” é mais ou menos isso aí.”

Se observa uma dificuldade da partilha e troca entre os colegas como possibilidade de discussão e reflexão a respeito da docência. Herança que o professor carrega, em função de um isolamento físico, que contribuiu para o exercício de uma prática alicerçada no refúgio da sua sala, da sua turma, da sua disciplina, do seus métodos e dificuldades em compreender a relação das disciplinas entre si, ou seja uma ausência da capacidade multidisciplinar.

E dentro desse quadro, do exercício solitário na atuação do professor que os autores Formosinho e Machado (2009, p. 105) alertam para a “dificuldade de um professor isoladamente mudar as situações e os contextos de trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência de trabalho”. Não se pode responsabilizar unicamente os professores pela ausência de colaboração, pois a questão organizacional e estrutural das instituições de ensino também direcionam e fortalecem essa cultura, quando se observa a carga de trabalho, a organização do currículo, os horários compartimentados e a organização por departamentos.

Os autores Mesquita, Formosinho e Machado (2012), contribuem para as discussões aqui trazidas, por defenderem que nos contextos de trabalho é possível a produção de mudanças, a partir de ações coletivas. Dessa forma, os autores acreditam que a docência, baseada numa prática individualista, pode ser modificada a partir da promoção do trabalho colaborativo entre os colegas, favorecendo a

passagem de “uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia” (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012, p. 1).

Uma cultura docente sustentada na colaboração constrói-se quando existe a predisposição para a mudança, dessa forma, pensando nesta possibilidade, se defende uma perspectiva da qual é possível instituir práticas colaborativas a partir da ação autônoma docente, compreendida a partir das ideias de Castoriadis. Pensar a autonomia com o auxílio das ideias desse autor, permite que se compreenda que o indivíduo é afetado pelo discurso do outro, vive dentro de instituições das quais regularizam seu trabalho, sua forma de ver o mundo e de agir perante as situações e que dentro desse universo também é possível criar, agir e instituir novas formas para essas instituições.

Sendo assim, possibilitar ações colaborativas dentro da universidade, é possível perante ao docente que não se acomoda, que se inquieta diante daquilo que se apresenta em seu espaço de trabalho, aos desafios e problematizações que devem ser enfrentadas. O docente que apresenta essa dimensão autônoma em sua prática é aquele profissional que estimula seu pensamento e capacidade para criar novas possibilidades para intervir no espaço em que atua, de uma forma diferente das quais eles se apresentam.

Se observa que os professores colaboradores da pesquisa, apresentam essa autonomia, de compreenderem essa necessidade de mudança

“Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxiológicas: Eu faço primeiro, texto, eu tinha o manual e não funcionou. Eu ia tentando que eles não fossem passivos, e que no meu trabalho eu adotasse uma metodologia ativa, mas não funcionou. Depois no outro semestre, eu comecei a fazer os casos, mas eu deixava todo o conteúdo no moodle, deixava as explicações, e vinha para aula para tentar resolver os casos e depois eu dava a aula expositiva, também não deu certo eles não conseguiam se achar. O que eu vi que funcionou um pouquinho melhor, que eu vi um melhor aproveitamento, e chegar mais perto do que é (não chegar a alcançar o objetivo, mas chegar próximo a isso), que foi dar uma aula expositiva antes e depois trabalhar na resolução de casos, para trabalhar os conceitos, para eles verem e para eles aprenderem a buscar as respostas... Essa disciplina eu to

tentando acertar, desde o primeiro semestre de 2014, ela melhorou bastante, mas eu acho que ainda falta muito.

A autonomia docente parte dessa lógica de permitir ao indivíduo mobilizá-lo a agir frente as novas situações, que é o caso dessa postura que os professores colaboradores citam diante de suas disciplinas, diante da sua construção na docência. Se formos observar no Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1986) o significado da palavra autonomia, veremos que esse conceito apresenta o seguinte significado: “Faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma nação) por si próprio; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual o homem pretende escolher as leis que regem sua conduta”.

Escolhas essas que Castoriadis (1982), compreende dentro da possibilidade de serem realizadas sem a elucidação, sem a eliminação total do discurso do Outro, pois estas são feitas a partir da instauração de uma outra relação entre o discurso desse Outro e o seu próprio discurso.

A autonomia não é eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não material indiferente porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer a inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece como seu princípio (CASTORIADIS, 1982, p. 129).

Essa autonomia não é um substrato concluído, mas é ativo e provoca a ação no indivíduo, que no movimento de compreensão de um sentido que não é o seu, de um discurso que se distancia do que ele acredita, se direciona para sua transformação a partir de sua utilização. Na ação docente se percebe que esse conceito é acionado quando ao enfrentar um problema o professor não toma as medidas exercidas em situações cotidianas, em um nível de ação habitual, mas ele pensa, problematiza e direciona outras determinação para tentar solucionar o novo enfrentamento.

Sanches (1995), menciona a respeito da autodeterminação docente que sofre influência quando ao se deparar com uma situação problemática da qual o sujeito não a espera, acaba agindo automaticamente, sem procurar se informar a respeito do que envolveu o problema, sem tomar medidas diferentes para resolver tais

enfrentamentos. Sendo assim, se percebe que existe dois tipos de ação, a ação autônoma e heterônoma, da qual a autora a distingue em dois aspectos essenciais

A capacidade de escolher, mesmo quando as alternativas são limitadas, e a flexibilidade de adaptação. Não há ação autodeterminada quando se prefere repetir o comportamento rotinizado embora haja outras alternativas que podem conduzir a melhores resultados e a realização das finalidades desejadas (SANCHES, 1995, p. 44-45).

Se faz compreender, aquilo que Castoriadis (1982), defende em relação a autonomia, que se dá por essa relação social e que o indivíduo elabora sua forma de pensar e agir sobre o mundo por que é atravessado por esse mundo, pela história e pela sociedade. Existe essa responsabilidade social, da qual exige um acordo entre aqueles que vivenciam o processo educativo, com o intuito de compreender o outro afim de buscar o consenso entre a relação estabelecida.

Dessa forma, quer se propor a compreensão que a autonomia docente existe nesse exercício de concepção de si a partir do que se acredita como prática docente. Sendo esta desenvolvida na construção conjunta e colaborativa, compreendendo que a ação do professor se constitui como uma prática social, na interação e diálogo com os estudantes e colegas, nas experiências e construção de saberes ao longo de seu trajeto formativo afim de tomar uma consciência de sua individualidade profissional.

“A gente não tem nenhum preparo pra nada, nunca! Quando eu entrei na universidade era a minha forma natural de dar aula, e só. Claro que tu lê os livros, sobre o seminário, como tem que fazer, como não tem, mas então tu vai fazendo...”
Professora do Dep. de Clínica Médica

“Como eu tenho pouco tempo de universidade, vai fazer dois anos e quatro meses em maio. Como eu tinha pouco tempo aqui e a gente não tem uma disciplina, que diga olha a didática é assim, não existe, aí eu procurei aquele curso do CCR, aí eu fiz, aí tentei trocar algumas informações para ver se eu estou no caminho certo. Levei umas coisas, e peguei algumas coisas, e troquei pensamento com o pessoal. É esse aperfeiçoamento que eu procuro fazer, sempre quando eu tenho tempo”
Professor do Dep. de Engenharia Mecânica

E nessa fala é possível ver que os professores colaboradores vão se construindo, dentro da sua experiência e trajetória, na partilha, na troca com colegas, na interação com os estudantes, as suas formas de atuação docente e sua individualidade profissional.

Individualidade profissional compreendida aqui a partir do autor Hargreaves (2004, 1998) que tenta trazer uma concepção para esse termo distinguindo-o da ideia de individualismo docente. Este último centra na ideia de que o professor ensina sozinho, em sua própria aula, dentro de um contexto isolado na instituição. Nesta percepção de atuação docente, a autonomia significa uma proteção a qualquer interferência em sua prática pedagógica e carreira, como um todo.

A autora Sanches (1995) também problematiza esses dois termos o individualismo e a individualidade, alegando o primeiro estar relacionado ao trabalho isolado do professor, do qual não necessita de relações e interações, já o segundo está vinculado com a ideia de uma construção na docência, ou seja, uma forma de ser e estar na profissão que é própria do indivíduo.

“Para ser professor não existe um curso, a gente vai a cada momento se aperfeiçoando” Professora do Dep. de Clínica Médica

A partir dessa fala, compartilho da concepção da docência com o autor Sacristan (1991, p. 64) que afirma ser esta um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. A atividade de ensino é uma prática social, porque acontece na relação entre professor e aluno e também por que reflete a cultura e os contextos sociais das quais pertencem os sujeitos envolvidos neste processo. Sendo assim, para Sacristan (1991) a atividade docente não ocorre distante das condições psicológicas e culturais dos professores, defendendo que o ensino é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, dessa forma, a cultura docente é determinante neste processo.

O trabalho do professor se configura historicamente e é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos. A prática docente reside nas decisões individuais e, ao mesmo tempo, é atrelada a normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais.

Muitas vezes, essas decisões individuais são confundidas com a autonomia docente que relaciona-se com a ideia de um isolamento na profissão, do qual é instaurado por uma cultura institucional individualista. Cultura que é potencializada

por ações isoladas, por organizar o trabalho do professor, partindo da disciplina que leciona, da temática de pesquisa que investiga, dos projetos que desenvolve, da área que aborda seus estudos, dos seus horários, da suas disciplinas, enfim, sua vida dentro da instituição de ensino.

O autor Beraza (2011), ao propor uma série de reflexões sobre a formação do professor (inicial e em serviço) aponta grandes dilemas a respeito desta temática, ao mesmo tempo que aponta novas perspectivas para esses impasses. Este autor traz orientações comuns a todos os níveis educativos, portanto, refere-se principalmente ao professor universitário.

Um desses dilemas que o autor coloca é a questão da cultura profissional individualizada, que direciona uma identidade profissional centrada habitualmente ao isolamento que está ligado ao fato deste docente possuir uma disciplina da qual é responsável, e ser pertencente a um departamento de curso de uma instituição. Dessa forma, o que o autor menciona, é que a partir daí, a tarefa para alcançar sucesso em sua profissão é saber muito sobre a área de sua disciplina e explica-la de forma que os alunos de sua classe compreendam.

Sendo assim o que se observa é que o professor foca no isolamento de suas atribuições, e não compreende que faz parte de um projeto institucional maior, que transborda o foco apenas em sua disciplina e departamento

Uno de los muchos problemas que minan la eficacia de los docentes es, justamente, el individualismo con que afrontan su trabajo y la soledad que ésta genera. El trabajo en equipo dota, sin duda, de una mayor seguridad y una perspectiva de conjunto más amplia. Muchos buenos docentes se sienten inseguros sobre si lo que están haciendo estará bien, sobre todo si constatan que los resultados que obtienen con sus estudiantes no son todo lo positivos que esperaban (BERAZA, 2011, p. 412).

Ainda sobre essa ideia de superar o isolamento, a autora Sanches (1995) menciona a respeito do professor perceber a sala de aula como o local de sua atuação, de suas convicções e direcionamento do ensino. É nele que é possível exercer suas formas de compreender a docência e a autonomia de seu trabalho.

A sala de aula tida por alguns professor, como santuário onde só os iniciados nos ritos de ensinar e aprender podem (ou devem) ter acesso. A aula transforma-se, então, em espaço social de e para a autonomia, território onde se consubstanciam e se confrontam valores, experiências e saberes, concepções, interesses e motivações tanto de professores como de alunos. Espaço de autonomia para ensinar e aprender, na aula se acolhe, respeito e potencia individualidade dos seus actores (SANCHES, 1995, p. 54).

O que se pode ver é que a autonomia docente, além de ser uma dimensão que influencia na prática do professor, ela também é parte inerente da docência, devido a fatores sociais e contextuais. Isso por que a profissão docente desenvolve-se em um determinado contexto, em um tempo e espaço estabelecido, assim como, envolve outros indivíduos, sendo uma atividade que depende da interação com outras pessoas.

Por esse fator, é possível observar que o contexto da sala de aula se destaca como um lugar de exercer a autonomia, por tanto existe uma certa reserva do docente em disponibilizar o espaço de sua sala para reflexão e críticas junto aos seus colegas. É importante considerar que o espaço reservado em que o professor dá a sua aula pode constituir-se como uma local potente para este exercer sua autonomia, com o reconhecimento de uma reflexão pedagógica a partir de suas experiências, sem assim estar isolando sua prática,

A privacidade da sala de aula, dentre outros aspectos que configuram a profissão do professor, acabam gerando uma solidão pedagógica (BOLZAN, 2010), que caracteriza-se como marca no magistério superior, principalmente no período de entrada nesta carreira.

Bolzan (2010), ao problematizar o momento de ingresso na profissão de professor no ensino superior, como parte importante da aprendizagem na docência, destaca a solidão pedagógica como um fator que faz parte dessa construção. Essa solidão pedagógica gerada pela cultura do isolamento, é um forte componente na docência, e impede o diálogo, a reflexão, a (re)significação de práticas.

cultura do isolamento na profissão docente gera um terreno fértil à insatisfação no trabalho, a falta de solidariedade profissional, às lutas internas, aos padrões repetitivos, à competição [...] A prática educativa é uma prática social que depende dos processos comunicativos entre os colegas (BOLZAN, 2010, p. 10).

Além disso, também é importante mencionar que não somente em professores de início de carreira podemos observar esse aspecto. Brancher (2013) ao desenvolver seu estudo sobre os professores atuantes em Programa de Pós Graduação acerca dos seus fazeres, também detecta neste contexto o isolamento e a solidão pedagógica como questões naturalizadas.

Estes professores, mesmo sabendo da importância da construção colaborativa dentro de sua atuação no ensino superior, percebem esta dentro de seu

contexto de trabalho como uma impossível possibilidade, pelo fato da grande quantidade de disciplinas que cada professor tem, o que acaba gerando um afastamento dentro do próprio ambiente de trabalho.

tenho a percepção de que a educação pode estar caindo num processo de teorização vazia, ou seja, se os professores sabem da importância da construção coletiva e colaborativa, indicam isso a seus orientandos, todavia, em seu contexto de trabalho, acham melhor não fazê-lo. Discutir com seus colegas de trabalho, escrever com eles é tão difícil, então, preferem fazê-lo como os alunos e com colegas de outros programas. Fica a pergunta: será isso mera coincidência ou manifestação do que têm produzido em seu espaço de trabalho? Têm, na condição de docentes, recomendado tanto aos professores da escola básica que realizem trabalho compartilhado e participativo; que sentem para pensar o projeto pedagógico de sua escola, que delineiem objetivos coletivos; que pensem, minimamente, de forma conjunta, com os professores que ministrarão as mesmas disciplinas; que trabalhem de forma interdisciplinar; que façam e participem das reuniões pedagógicas. Serão somente orientações vazias e sem sentido? Por que, no espaço universitário, não precisam disso? (BRANCHER, 2013, p. 160).

E estas oportunas problematizações trazidas por Brancher (2013) me provocam a pensar em uma possibilidade formativa e desafiante para a prática docente, a colaboração entre os pares. É na defesa de que esses processos de mediação e interação vão instrumentalizando o professor a refletir sobre seus saberes práticos e vão dando possibilidade de compartilhar significados na docência, que se acredita na prática de Observação Empática como possibilidade formativa do professor de ensino superior, que exercendo sua autonomia, como consciência do seu trabalho e de sua ação, dialoga e aprende com seus pares.

5.2 OBSERVAÇÃO EMPÁTICA DE PARES MULTIDISCIPLINARES: O AUMENTO DA POTENCIA FORMATIVA

A ideia da experiência de observação entre pares sugerida por essa pesquisa, possibilitou pensar em uma ação de formação a partir da abertura da sala de aula a outros docentes para que estes se aproximassem e discutissem sobre as práticas de ensinar e aprender, rompendo com as barreiras disciplinares, das quais são construídas pela própria academia. Construir-se uma ação chamada de Observação Empática de pares multidisciplinares pensada pela percepção da importância do exercício da colaboração dentro da universidade.

Observação Empática aqui compreendida a partir das ideias de Merçon (2009), ao defender a possibilidade do aprendizado afetivo, por acreditar que

aprender depende de um esforço que se caracteriza por uma preparação que nos ensina a vivenciar nossas próprias potências, dessa forma, é essencialmente afetivo. Ou seja,

um aprender afetivo como imagem de um pensar que envolve nossos afetos: um aprender que é entendimento e intensificação de nossa potência de afetar e de ser afetada. A noção de afeto remete-nos, assim, a noção de encontro. Pensaremos o aprendizado afetivo como uma arte do encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa” (MERÇON, 2009, p. 28).

A Observação Empática foi criada pela compreensão do cultivo de um pensar e agir que é movimentado pela experiência de um aprendizado afetivo, que, a partir das relações com outras pessoas, situações e objetos, nos permitem ampliar as potências, abastecidas de alegria potencializadoras, segundo Merçon (2009). É na capacidade de ampliar potências e acionar o desejo ativo que se compreende a importância dessa ação que se transforma em formação a partir do momento que se torna um aprendizado afetivo.

O desejo é definido como a essência do indivíduo quando determinado por uma afecção, ou seja, a singularidade de cada um é o desejo que corresponde a combinação única e variável que compõem cada pessoa a partir das relações efetuadas com o ambiente.

As coisas quando consideradas como boas ou más em si são identificadas como sendo a causa externa e única de nossos afetos, ao passo que as coisas percebidas como aquilo que move a mente ou nos move são postas em sua relação conosco, favorecendo o entendimento de nosso próprio papel nessa conexão (MERÇON, 2009, p. 87).

A autora quer dizer que o que determina nosso desejo é a nossa experiência com os objetos e pessoas, e não a sua ação objetiva sobre nós, portanto é a partir da maneira como percebemos as coisas, da nossa relação com elas, que encontramos alegrias ou tristezas. E essa percepção depende, da forma como esse objeto, pessoa ou ideia nos afeta.

Importante considerar nessa discussão é que os objetos não nos afetam da mesma maneira, pelo fato da forma como somos afetados depender de como se configura nosso corpo a cada momento. A autora afirma que a chave para a ativação do desejo não se encontra nas pessoas, objetos ou ideia que nos afetam, mas sim na relação que estabelecemos com elas.

Observa-se que aquilo que ativa meu desejo é a troca que estabeleço com o outro, e basicamente todos os colaboradores citam a importância dessa partilha, da troca e o quanto essa relação com o externo provoca o repensar de práticas e a reflexão da docência

“Tem professores que até tu consegue trocar experiências né, planejar junto, e aí tu também enriquece!” Professor do Dep. de Comunicação

“Procurei fazer aquele curso do CCP, aí eu fiz, tentei trocar algumas informações para ver se eu estou n caminho certo. Levei algumas coisas, e peguei algumas coisas, troquei pensamento com o pessoal. E aí é esse aperfeiçoamento que eu procuro fazer” Professor do Dep. de Engenharia Mecânica

Além dos professores sinalizarem para a importância das trocas, e a forma como a partilha pode enriquecer suas formas de pensar e agir, é interessante observar o quanto as ideias do desejo ativo, defendidas por Merçon (2009) estão presentes na compreensão desses docentes. Se observa que pelo fato deles compreenderem que eles são modificados pelos seus afetos, existe a percepção da mudança, do aperfeiçoamento, de uma modificação de perspectiva.

“Para professor não existe um curso [...] a gente vai a cada momento se aperfeiçoando [...] É tu vai com o tempo né [...] e tu vai aprendendo com os outros professores também né”. Professora do Dep. de Clínica Médica

A colaboradora demonstra uma mudança que é gerada a partir de seu engajamento e relações que são estabelecidas no decorrer de sua trajetória como professora. Existe a percepção de que houve mudança a partir das relações que foram se estabelecendo em sua profissão e isso foi possibilitando o aperfeiçoamento da sua docência.

Dessa forma, se compreende o que a autora defende a respeito da potência dos afetos, ao citar que “a mudança no pensar não é, portanto, uma mudança meramente intelectual, uma modificação de perspectiva, mas uma mudança em nossa maneira de ser afetadas, sentir e agir no mundo – é uma mudança em nosso desejo” (MERÇON, 2009, p. 91).

É nessa defesa das relações, das interações e intervenções no mundo é que a autora possui suas ideias e percepções pautadas na lógica de que a ativação do desejo não se constitui de forma solitária, mas sim através do aprendizado possibilitado pelo encontro que potencializa os indivíduos. Corroborando com as ideias dessa autora, a pesquisa quer defender a possibilidade do trabalho coletivo na docência, a partir de uma mudança de concepção de cultura docente, que atravessa o isolamento e a individualidade, para uma perspectiva da colaboração entre os pares.

São mudanças que devem partir de pequenas ações, de algumas atitudes que vão trazendo novas percepções do que já está instituído. Como foi a ação de Observação Empática de pares multidisciplinares, que trouxe para aos docentes colaboradores dessa pesquisa, outras possibilidades de pensar sua prática docente, ressignificando seu fazer pedagógico.

Dessa forma, se compartilha da defesa de Beraza (2011), ao mencionar a respeito das mudanças visíveis em nosso mundo, e que isso vai alterando o referencial que orienta nossas ações. Sendo assim, já é hora de instituímos outros marcos para então direcionarmos novos caminhos, orientando estes no sentido de ajustar as demandas com nossa forma de pensar e agir na docência.

Partindo dessa ideia, é que o autor elabora quatro novas perspectivas para desenhar outras possibilidades na formação de professores, e uma delas está na possibilidade de mudança em relação a cultura profissional docente, onde o trabalho em equipe seja incorporado nas ações dos professores. Beraza (2011), afirma que muitos professores se sentem inseguros sobre as práticas que estão desenvolvendo, e ainda mais quando possuem resultados não tão positivos quanto a aprendizagem de seus estudantes.

O autor observa que o trabalho em equipe pode amenizar essa questão, assim como, favorecer o desenvolvimento profissional do docente

El trabajo en equipo (y/o como veremos en el siguiente punto en red) genera ese espacio colectivo en el que poner en común experiencias gratificantes y/o frustrantes y pedir a los colegas ayuda para afianzar las primeras y neutralizar las segundas. Por eso resulta improbable, por no decir imposible, el que mejore nuestra docencia si ésta sigue siendo concebida y realizada como una actividad individual y poco visible (y, por tanto, poco compartida) (BERAZA, 2011, p.).

Existe a compreensão de que os professores constroem a sua forma de ser docente e seu conhecimento profissional a partir da socialização com outros professores. E assim o autor defende a importância do trabalho desenvolvido de forma colaborativa, a partir da observação da prática de outros professores, de um “*feedback*” recebido de seus colegas e estudantes, trabalho docente em grupo ou em rede.

A partir dessas ações para pensar a atuação na profissão docente Beraza (2011) acredita que a construção da docência é um processo pessoal, que está ligado ao compartilhar de experiências entre as pessoas que estão envolvidas e a abertura que o professor possui para ser afetado e transformado pelas vivências de seus pares. Ou seja, o autor defende que ser um bom docente, não depende do tempo que ele exerce a carreira, mas sim da disponibilidade que este tem de compartilhar as experiências com seus colegas, afim de refletir e repensar sua prática.

Pensar no conceito de colaboração em educação é pensar em um processo que vai envolver pessoas com diferentes vivências em sua vida profissional e que, a partir de um trabalho desenvolvido de forma conjunta, pode trazer benefícios para o fazer docente de ambos os professores envolvidos. Hargreaves (1998, 2004), acredita que a colaboração entre professores é uma proposta vista como solução para os problemas referentes ao ensino na contemporaneidade.

O autor defende que a sociedade do conhecimento está em constante mudança e nela a informação amplia-se e se difunde-se por todo o planeta com uma rapidez cada vez maior. Dentro dessa perspectiva, o capitalismo se fortalece pela busca incansável de mais lucro, em que os interesses próprios desgastam e fragmentam o social. E a economia neste cenário, rege o consumidor em busca de bens, de progresso e novos investimentos.

Hargreaves (2004) afirma que dentro desta realidade em constante transformação, em que o conhecimento está se ampliando, comunidades se transformando, com políticas volúveis e oscilatórias na educação, as escolas não devem ser imunes. E nestas instituições, os professores precisam possuir a capacidade de correr riscos e agir de forma colaborativa frente as mudanças e o aparecimento de novas demandas e problemas enfrentados no cotidiano.

O autor defende que ensinar para essa sociedade que vivemos necessita de criatividade, flexibilidade, inventividade, valorização de solução aos problemas,

enfim possua disposição para o risco de experimentar novas ideias, testar práticas desconhecidas, não ter problemas com o erro e tentar novas possibilidades aceitando, os percalços da mudança. Diante disso Hargreaves (2004), acredita que no ensino este risco que o professor deve encarar exige um tipo especial de confiança nos processos e nas pessoas.

Essa confiança profissional não é uma questão de fé cega, ou passiva nos outros; envolve antes compromissos ativos com o trabalho compartilhado, com a abertura e a aprendizagem recíproca. Significa os professores acreditarem em pessoas que talvez não conheçam muito bem, e que não sejam amigos próximos, cuja previsibilidade e confiabilidade ainda não tenham sido provadas muitas vezes no passado. Em organizações complexas e em rápida mudança, não é suficiente acreditar e trabalhar próximo apenas a pequenos círculos de amigos, como um parceiro benquisto de equipe de ensino (HARGREAVES, 2004, p. 44).

A característica defendida pelo autor para os professores que pretendem atuar nessa sociedade do conhecimento, está relacionada a capacidade deste profissional em correr riscos. E quando se fala em correr riscos é estar disposto ao trabalho em equipe, a aprendizagem a partir das relações com os pares, ao compartilhamento de informação, na confiança do colega distante e que pensa diferente de mim, mas que é necessário para a reflexão da minha própria forma de atuar como docente.

Diante desta discussão o autor alerta para diferença entre cultura de colaboração e a colegialidade artificial entre os docentes, sendo esta última criada para o controle administrativo e intelectual entre os professores. Hargreaves (1998), detecta que, muitas vezes, existem impulsos bem intencionados em criar culturas de colaboração em escolas, afim de eliminar o isolamento e o individualismo dos professores, mas estas formas para incentivar o trabalho coletivo podem acabar limitando, condicionando e constringendo seu trabalho.

A colegialidade artificial é caracterizada por ser resultante da imposição externa, seja ela pela parte gestora e administrativa da instituição, ou até mesmo, pelos órgãos de administração que compõem outras instâncias do sistema de educação. Ela também tem caráter pouco flexível em relação aos espaços e tempos em que se realiza, pelo fato dela acontecer com uma periodicidade rígida, mesmo sem motivos pertinentes para ocorrer. Dentro dessa lógica, essa forma de colaboração possui um caráter obrigatório, o que tende a criar formas de resistência e limitação entre os professores, não propiciando um trabalho coletivo que possibilite

de fato a partilha e processos de interação reflexivos das quais vão contribuir para o desenvolvimento profissional deste docente.

Hargreaves (1998, 2004), defende a potencialidade das relações colaborativas como estratégias para o desenvolvimento profissional dos professores, assim como, Garcia e Vaillant (2012) também acreditam que a resolução colaborativa de problemas é um pilar para pensar o desenvolvimento profissional. Os autores defendem que o desenvolvimento profissional traz uma concepção que possui uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional ideia entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes.

O desenvolvimento profissional transformou-se em uma necessidade dos docentes que se define por promover uma atitude de permanente indagação, formulação de problematizações e a busca de soluções. Garcia e Vaillant (2012, p. 169), caracterizam o desenvolvimento profissional docente como “a aprendizagem, remete ao trabalho, trata de um trajeto, inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática, relaciona-se com a formação dos docentes e opera sobre as pessoas, não sobre os programas”.

Os autores sistematizam alguns princípios que devem orientar a prática do desenvolvimento profissional, sendo estes necessários para o avanço dos estudos e outras problematizações acerca desta temática. A questão do conteúdo a que se refere os estudos acerca do desenvolvimento profissional é um deles, dos quais devem centrar-se diretamente no que se espera que os estudantes aprendam, bem como, as estratégias didáticas positivas para o sucesso na aprendizagem.

Outro aspecto mencionado pelos autores, é referente a identificação do que os docentes necessitam aprender, pois quando estes participam da organização do seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce. É mais provável que os docentes se apropriem do que aprenderam quando o desenvolvimento profissional centra-se na solução de situações problemáticas referente aos contextos dos quais estes fazem parte.

“Trocar, testar, é isso aí, a gente tem que ir! Se tivesse um livro sobre como é o dia-a-dia do professor em uma sala de aula, mas não tem e cada turma, os perfis vão mudando e tu vai aprendendo”. Professor do Dep. de Comunicação

Outro ponto que se torna um elemento para o avanço nas discussões sobre o desenvolvimento profissional é referente ao ambiente de trabalho, pois este acaba sendo o local onde os docentes aprendem, no sentido de compreender que é nele que os professores planejam e avaliam suas ações e o aprendizado acaba acontecendo neste processo.

Na fala dos colaboradores dessa pesquisa fica claro essa questão, pois os docentes afirmam estar aprendendo neste processo de pensar sua disciplina, planejar as aulas, avaliar a aprendizagem dos estudantes e fazer uma auto avaliação de sua prática.

“Tem a disciplina de biossegurança [...] eu comecei a dar ela em 2014. Se fosse uma disciplina que eu sempre dei eu daria no automático, só que foi o que eu falei, foi bom eu ter escolhido essa por que eu comecei a modificar justamente a parte pedagógica, foi uma oportunidade, por que eu queria aprender também para poder ensinar, aí a gente já vai mudando, é a maturidade né.” Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxiológicas

“É aquela história da prática né... É a vivência. É uma disciplina muito boa de trabalhar, por que ela tem uma aplicabilidade muito ampla, então sempre dá para trazer para eles essas ideias. [...] Eu estou curiosa pra ver (avaliação da aula pelo Portal do Aluno - sistema da Universidade), por que eu tenho aplicado esse que eu faço, aí eu dou uma olhada. Não sentei pra fazer um estatística deles, gostaria mas não dá, chega final de semestre, e você aplica e tem um monte de coisa para fazer. Mas a resposta está sendo bem boa, este é meu quarto semestre e estou sentindo que estou evoluindo sabe, e esse é um sentimento bom, com um respaldo sabe. A minha turma critica na verdade, em termos de comportamento, é a turma da Zootecnia [...] e aí então vou aplicar a avaliação da disciplina e ver o que eles estão achando, por que as vezes eu perdia a mão com eles, e a resposta deles foi bem positiva assim, não recebi críticas. Críticas que eu recebi foram do tipo assim: “Tem aulas que a professora fala muito rápido”, coisas assim sabe, mas daquelas alternativas, “sim, não ou talvez” eu não lembro de ter recebido nenhum “não”, por exemplo: a professora não tem condições, coisas assim. Pelo menos tem algo tátil, algo sólido para eu fazer uma avaliação minha, por que ficar no achismo também não dá.” Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxiológicas

O que os colaboradores sinalizam faz parte de um dos aspectos que favorecem as discussões referente ao desenvolvimento profissional, em que a múltiplas fontes de informação sobre os resultados da aprendizagem dos estudantes, sobre o ensino e sobre todo o processo que envolve as aprendizagens adquiridas ao longo do desenvolvimento contribuem para a melhoria e mudanças neste processo. Além disso Garcia e Vaillant (2012) acreditam ser eficazes para um aprendizado contínuo, adotar práticas e implementá-las com apoio e acompanhamento de fontes externas a do espaço de trabalho.

Nas falas a seguir, é possível ver uma mobilização neste sentido, em que todos os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem na universidade, desde o momento de planejar, desenvolver uma ação, avalia-la, buscar subsídios teóricos para repensar a prática, a metodologia, a troca com os colegas, acabam sendo formas de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

“Agora eu estou lendo uma pesquisa que está lá no portal do professor disponível pra gente nos questionários, eu não estava fazendo muito bem o método, tem que achar formas atrativas, só dar o material para ler é complicado... tu tem que usar outros recursos [...] eu fiz os cursos do moodle, que é aqueles de recurso metodológico pedagógico, agora eu não lembro do nome, mas foi o curso que a Helena e a Thais ministraram, e outro curso que foi com a Helena e a Claudia que falava mais dessa parte de metodologia voltado para Ead ... por que eu acabo fazendo convergência, eu uso bastante o moodle. Eu achei bem aplicado, mas na hora de dar aula, quando eu comecei a dar aula eu segui o modelo que eu tive, tentava imitar as aulas que meus professores davam, não era outro jeito, e agora tem muito, a gente acaba lendo alguma coisa, mas tem muito da intuição, do que tu já viveu, do que eu vivi, também como aluna, e tentar ir modificando isso, mas nem sempre dá certo, nem sempre dá certo” Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxiológicas

Além de todos esses aspectos citados em relação ao que contribui para as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, os autores, defendem a resolução colaborativa de problemas como um pilar para o avanço e transformação na educação. A ação colaborativa permite que os docentes trabalhem juntos para identificar situações problemáticas e então solucioná-las.

Se observa que nas falas todos os professores falam dessa importância em trocar experiências com os colegas, o quanto é rico poder dividir as angústias, as situações problemáticas do cotidiano da sala de aula, saber o que o colega pensa, de que forma ele trabalha, por que como os próprios colaboradores afirmam, eles não possuem essa formação para ser docente.

“A gente não vê isso, na Engenharia a gente não vê nada disso, e nem na pós-graduação” Professor do Dep. de Engenharia Química III

“E na verdade nem na Farmácia se vê. Eu fiz no mestrado uma disciplina, lá na faculdade de educação na Universidade de São Paulo, eu não entendia nada, eu tive muita dificuldade para terminar a disciplina, mas olha foi, por que o professor acabava estimulando por que ele sabia que a gente tinha dificuldades mesmo”.
Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxicológicas

Além dos professores afirmarem sobre a importância da troca, do diálogo e da partilha com seus colegas, é possível observar o quanto esse pensar e agir de forma colaborativa podem trazer benefícios para o professor repensar suas próprias ações, rever sua forma de trabalho, na busca de uma constante mudança pela melhoria no ensino aprendizagem dos estudantes universitários.

“No colegiado do curso tem um pouco no início do semestre, de ver quais as avaliações que está se fazendo, os tipos de projetos, pra ver se encaixam, para ver se pode se discutir em duas disciplinas, mas isso é só no início e no final, não tem muito essa sistemática. A gente sente que falta isso. Até por que a gente viu lá no curso da Venice, teve tantas áreas que estavam participando e com essa mesma necessidade” Professor do Dep. de Comunicação

Algumas tendências em países do mundo tem colocado seus esforços na formação do professor para pensar o avanço e transformações na educação. Garcia e Vaillant (2012) apresentam algumas propostas desenvolvidas em diferentes países do mundo do qual as atividades de desenvolvimento profissional passaram a ser ações com prioridades a todos os docentes, tendo esta como pré-requisito básico para a ascensão na carreira.

É importante destacar que todas elas centram-se nas ações de colaboração como um potente elemento na formação e no desenvolvimento profissional docente e tiveram um impacto na sala de aula. Por exemplo, a proposta desenvolvida no

Japão, que ocupou-se em aplicar um sistema de comunidade de prática associado a sessões de estudo de lições, das quais orientava os docentes a trabalharem em conjunto com o intuito de qualificar suas práticas pedagógicas, a partir das apreciações e apontamentos críticos referentes aos conteúdos e tipos de aulas desenvolvidos pelos professores.

Uma prática baseada na construção de planejamentos e preparação de uma aula pelo docente, que é apresentada aos seus pares e equipe diretiva da escola, para receber comentários, sugestões no direcionamento de seu trabalho. Essa prática apresentou efetivos resultados no ensino, assim como, no desenvolvimento de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores.

É importante destacar que o cenário atual da educação no Japão mostra a docência como uma das profissões mais prestigiadas, sendo resultado de diversos fatores e investimentos importantes do país, como por exemplo a importância prestada a formação de seus recursos humanos, a remuneração e alta qualidade na formação docente, o que resulta em um status social ao professor, relativamente alto.

Garcia e Vaillant (2012) também apresentam uma proposta de formação profissional integrada aos seus docentes, baseada na premissa do aprendizado colaborativo, compartilhado e reflexivo. Desde 1998 Singapura instalou o que eles chamam de Rede Docente, com o objetivo de fortalecer a docência a partir do trabalho colaborativo e compartilhado com seus colegas.

Essa proposta parte de diversos componentes inter-relacionados, como círculos de aprendizado, oficinas, conferências, entre outros recursos, de reunir os professores para que estes busquem solucionar problemas comuns dos quais estes vivenciam em seu cotidiano. A ideia central se apoia basicamente na reflexão e no diálogo entre os professores para que estes discutam suas práticas e os enfrentamentos do dia-a-dia da sala de aula afim de melhorar seu trabalho, assim como, produzir, de forma coletiva, novos conhecimentos que lhes sejam úteis em sua prática.

Na Espanha, existem os Centros de Professorado, que são instituições com funcionamento e organização independentes que cuidam do desenvolvimento docente do país. Esses centros possuem uma estrutura descentralizada e são constituídos por formadores, denominado assessores, os quais desempenham tarefas formativas a partir de diferentes experiências de formação.

É interessante sinalizar que esses assessores são os próprios docentes das escolas, que ficam encarregados de desempenhar essas ações formativas, do qual não possui interferência e nem envolvimento das universidades. E nesta perspectiva de formação, são desenvolvidos projetos de inovação, grupos de trabalho, projetos de formação focados na escola, projetos de melhoria escolar, entre outros.

Os autores Garcia e Vaillant (2012) destacam três Centros de Professorado da Província de Almeria, que aposta no trabalho colaborativo para pensar o desenvolvimento profissional de seus professores. Estes centros construíram uma plataforma virtual para incentivar o trabalho colaborativo entre seus docentes, chamada Portal CEPIndalo. Nele os professores encontram diversas atividades formativas e de convivência, como o espaço Mehara-Indalo, que é uma ferramenta que permite a criação de portfólios eletrônicos para compartilhar materiais pessoais, aprendizagem não-formais, assim como, a própria troca e partilha de experiências pedagógicas.

Por fim, os autores trazem as experiências desenvolvidas na América Latina e sinalizam que em muitos países se recorre ao aperfeiçoamento docente como uma forma de compensar a insuficiências da formação inicial de professores. De forma geral, as experiências no campo de formação se baseiam na ideia de que o docente aprende na prática e em colaboração com seus colegas, aí é citado algumas práticas como o Círculo de aprendizagem desenvolvido em vários países, com distintos nomes e que tem como foco a ideia do trabalho através de redes de docentes.

Além desta experiência, também é citado as “expedições pedagógicas” que é um projeto baseado em uma proposta colaborativa de trocas de experiências, das quais os professores da Colômbia realizam viagens para observar a situação docente em vários lugares do país. É importante destacar que muitas dessas iniciativas são inicialmente apoiadas pelos ministério da educação, mas são deixadas de lado ao surgirem outras necessidades ou programas de maior urgência.

Como é o caso dos Grupos Profissionais de Trabalho, criado pelo Chile e que foi difundido entre os professores do Ensino Médio, mobilizando-os através da construção de equipes de docentes a investirem em seu desenvolvimento profissional e qualificar a integração da equipe. Esta experiência teve primeiramente o auxílio do ministério da educação, mas ao longo de seu andamento não foi instalado como um programa.

Observo que as ações colaborativas são pensadas em diversas experiências para promover o crescimento e desenvolvimento profissional docente, assim como, entende-se que estas são eficazes e trazem aspectos positivos na formação continuada dos professores. Se destaca que a maioria dessas práticas consideram a colaboração entre os colegas, a partilha e reflexão das atividades cotidianas dos professores como um dispositivo para investir na formação destes docentes, e conseqüentemente, trazer impactos positivos para a qualidade do ensino nas instituições.

Dessa forma, sendo um aspecto que é fortemente investido em outros países para pensar no desenvolvimento profissional de seus docentes, as ações colaborativas possibilitam desconstruir a ideia da profissão do docente universitário como uma atividade individual, sustentada pelo princípio da individualização, dentro de uma lógica disciplinar. A partir dessa perspectiva que a ideia da realização da Observação Empática entre pares sugeriu essa reflexão sobre a docência em relação aos componentes pedagógicos, através da troca e observação das práticas desenvolvidas pelo colega.

A ideia de desenvolver a Observação Empática se baseou no modelo de Observação de Pares Multidisciplinar (OPM) construído na Universidade do Porto, pelo Projeto “De Par em Par na U. do Porto. O desenvolvimento desta ação aqui na UFSM, partiu da mesma perspectiva deste projeto, do qual teve como principal objetivo a abertura da sala de aula a outros docentes para que estes se aproximassem e discutissem sobre as práticas de ensinar e de aprender, rompendo com as barreiras disciplinares, das quais são construídas pela própria academia.

Esse modelo de Observação de Pares Multidisciplinar é uma atividade comum no ensino superior nas universidades Anglófonas e tem como base os referenciais teóricos que sustentam a “Peer Observation of Teaching” (POT) (Bell e Mladenovic, 2008, Shortland, 2004, Peel, 2005). Na perspectiva da POT, o foco é colocado na compreensão das práticas de ensino, na mudança pessoal e no crescimento (auto conhecimento) do professor através da reflexão própria e da experiência partilhada.

A POT emerge neste entendimento como um espaço compartilhado para os professores poderem falar sobre o seu ensino e como oportunidade refletirem sobre os atuais desafios que eles enfrentam em sala de aula. Segundo Mouraz et al. 2012) esta perspectiva, de observação entre os docentes é também vista, neste contexto,

como um fórum de debate e diálogo sobre o que constitui um bom ensino para estudantes e professores.

Os efeitos desta prática de observação entre docentes de diferentes áreas de conhecimento, desenvolvidas pelo projeto da Universidade do Porto, teve a possibilidade de recolher uma significativa quantidade de depoimentos que se referiram à oportunidade de partilhar experiências, debater sobre assuntos pedagógicos com seus colegas, fortalecendo o debate sobre os desafios da profissão docente no ensino superior (MOURAZ et al., 2012).

Autores como Vieira (2005, 2009), Mouraz (2012), Ferreira (2012), Pego (2012), Alarcão (2009), Roldão e Leite (2012), trabalham com projetos que abordam a OPM e acreditam que a partir desse modelo é possível

Promover a articulação entre ensino e investigação através da indagação sistemática de processos de ensino/ aprendizagem; Desenvolver metodologias de reconstrução das práticas de formação no quadro de uma concepção de qualidade como transformação; Fomentar a colaboração interpares no desenvolvimento de projectos de investigação pedagógica; Estimular a criação de comunidades de aprendizagem para o desenvolvimento da pedagogia, pela indagação, divulgação e discussão de experiências pedagógicas (VIEIRA, 2005, p. 19).

Os ganhos e potencialidades da OPM são visíveis por considerar a natureza multidisciplinar da equipe de observadores e observados e proporcionar o cruzamento de linguagens e perspectivas, bem como, a reflexão sobre dimensões transversais da prática, evitando o direcionamento exclusivo de apenas uma disciplina.

Foi possível verificar no diálogo, após a prática de Observação Empática, trocas e a partilha de algumas formas de abordar a avaliação, de de sugestões em relação a postura docente, entre outros aspectos.

“Pode falar coisas que tu notasse, eu acho bem importante, saber da minha postura, com é que é... até uma coisa que eu queria perguntar, eu não falo demais? Vocês me observando... e as vezes eu fico pensando se eu não deveria deixar os alunos falarem mais. Eu acho que fico falando muito, mas claro que é uma aula teórica mesmo, ela é assim né” Professora do Dep. de Clínica Médica

Muito interessante de perceber essa colaboração entre os pares e a satisfação de poder ouvir a opinião do colega em relação sua prática pedagógica. Abaixo trago alguns diálogos realizados pelos professores

“Mas eu digo de uma maneira geral, eu acho que foi bem boa a aula, bem tranquila, eu acho que aprendi bastante na aula de hoje. Eu tenho um conceito assim: Quando você é leigo, você tem que aprender como qualquer aluno do curso, que daí isso mostra que você também aprendeu conceitos do dia-a-dia. Você faz uma coisa que eu também acho interessante, que é esse paralelo do que é o conceito mais atual e o que é o conceito mais antigo, por que as vezes o conceito antigo não deixou de existir, talvez ele volte né, ele existe. Porque as vezes a gente esquece alguns conceitos mais antigos, as tecnologias novas e as tecnologias antigas estão lá dentro da indústria” Professor do Dep. de Engenharia Química II

“Professor do Dep. de Engenharia Química III: Pois é tu falaste que já fez nessa disciplina avaliação sem prova. Eu estou pensando em fazer isso.

Professora do Dep. de Análises Clínicas e Toxiológicas: Pois é, sem prova, eles não deram a mínima bola e ficou assim, olha o que aconteceu, primeiro eu fiz os casos só, e eu fiquei muito triste e pensei “gente eu tenho que ser muito autoritária para ter algum retorno” eu achei muito ruim isso e falei para eles isso em aula”

Esse trabalho colaborativo, com o confronto de experiências e pontos de vista possibilitam a construção de comunidades profissionais de aprendizagem, que são “grupos de profissionais que partilham preocupações e aprofundam os seus conhecimentos e capacidades através de uma interação continuada (PUTNAM; BORKO, 2000), questionando a sua prática de forma reflexiva e colaborativa (STOLL et al., 2006)” (ROLDÃO, 2012, p. 486).

“Professor do Dep. de Engenharia Química I: Eu achei bem organizada, eu achei que bem tranquila a aula da colega.

Professora do Dep. de Fitotecnia: Eu gostei da sua ideia sobre o desvio padrão. Por eles já terem uma noção, e aí dá para relacionar com as outras disciplinas, por que eles veem essas coisas em outras, e na cabeça deles fica muito compartimentalizado, na verdade essas médias e cálculos, são cálculos estatísticos simples.”

Sendo um dos fatores pertencentes a cultura acadêmica, o isolamento, a falta de apoio e o incentivo para as atividades de ensino, as lógicas dominantes de produção do conhecimento (individual, territorial, disciplinar e de quantificação da

produção), a OPM, favorece a criação de um sentido de comunidade dentro da equipe, pois se privilegia as discussões sobre as práticas, a cooperação ao longo do desenvolvimento das observações, bem como, a produção de registros interativos.

Alarcão e Roldão (2008, 2009), trabalham com a ideia de desenvolvimento profissional e supervisão da prática pedagógica, acreditando que a relação entre supervisor e supervisionado “implicam a partilha de valores e perspectivas, a responsabilidade coletiva, o diálogo reflexivo sobre a ação, a colaboração e a promoção da aprendizagem individual e coletiva, contrariando o isolacionismo e solidão tradicionais na profissão docente” (ROLDÃO; LEITE, 2012, p. 486).

Roldão e Leite (2012) trabalharam com uma pesquisa que apoiou o processo de acompanhamento de professores em estágio probatório (ano letivo 2009-2010) através de oficinas de formação destinada aos professores mentores, que exerciam funções de supervisão. Essa oficina foi concebida como o veículo mais apropriado para intervir no processo, uma vez que a realização de acompanhamento direto nas escolas em período probatório se apresentava como impossível.

A estratégia formativa através da oficina foi realizada paralelamente às fases de desenvolvimento profissional dos professores em estágio probatório. Os professores mentores debatiam sobre os problemas encontrados na sua tarefa de supervisionar os colegas, analisavam os problemas surgidos e forneciam apoio teórico e bibliográfico para trabalhar e aprofundar as dimensões em foco em cada fase.

Pode-se observar que a noção de supervisão ganhou uma nova abrangência, baseada no apoio da função educativa, através de diálogo, partilha e aprendizagens individuais e coletivas. As tendências no campo da supervisão se direcionam para processos de supervisão interpares em contextos colaborativos, assumindo a escola como espaço privilegiado do desenvolvimento profissional, como comunidade aprendente e reflexiva.

A focagem da supervisão nas situações de ensino permitiu a criação de espaços de diálogo para a análise do real e procura conjunta de soluções alternativas para organização dos percursos de aprendizagem dos alunos, criando uma rede de entajuda e apoio que facilitou, como os excertos anteriores mostram, a mudança na prática pedagógica dos professores em período probatório (ROLDÃO; LEITE, 2012, p. 494).

Mesmo em diferentes contextos, se observa que a docência apresenta lacunas semelhantes quando se trata de desenvolvimento profissional e ações

conjuntas entre eles. Neste caso, cabe mencionar a dissertação anteriormente citada, que desenvolvi no âmbito do contexto universitário, da qual os professores que participaram da pesquisa perceberam um descaso com o docente novo, relatando que se sentiam despreparados para enfrentar a docência e os desafios que a prática demanda. Sugeriram que fosse oferecido ao profissional que ingressa na instituição um ambiente de acolhimento, que lhe orientasse desde as questões burocráticas, legislações, projeto pedagógico da instituição, quanto às dúvidas em relação sua ação pedagógica, currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

O apoio institucional, de forma geral, deve mostrar sua força no acolhimento, orientação e assessoramento nas ações do professor universitário. Esse falta de amparo da própria instituição ocasiona uma carreira docente individualizada, em que o professor tem que enfrentar de forma solitária os desafios que o cotidiano da sala de aula provoca e ir descobrindo através de suas vivências e de sua intuição as melhores maneiras de agir em relação à sua prática, metodologia de trabalho e a avaliação dos alunos.

Para se efetivar uma dinâmica de formação colaborativa, existe a necessidade de se criar condições específicas para que isso ocorra, de modo que os professores se sintam disponíveis e apoiados para participar e partilhar seus saberes e fazeres. Inclui-se nas condições, fatores organizacionais, como a cultura da instituição, a questão da liderança, a organização dos recursos existentes e a autonomia dada aos professores para integrar este tipo de atividade colaborativa.

Considerando essas questões, é importante evidenciar que as relações colaborativas entre professores também envolvem uma característica fundamental, o caráter voluntário da participação e envolvimento dos colegas. Ainda que o tempo e o espaço sejam facilitadas por outros agentes educativos o aspecto de voluntariedade e espontaneidade devem ser considerados, pois deve haver um interesse que parta da livre vontade dos professores, ao pretenderem partilhar objetivos comuns, além de clima empático de confiança que precisa ser construído.

Quanto a essa relação os professores colaboradores sinalizaram que a disponibilidade para a realização dessa ação de observação é um aspecto importante. Também apontaram da necessidade do professor estar disposto a querer mudar, a perceber que sua formação como um processo que é constante e se dá no decorrer do desenvolvimento de sua profissão.

Ao questionar sobre o que os docentes perceberam da prática de Observação Empática, eles destacaram:

“Só que aquilo que a gente já falou antes, desde que a pessoa venha pra cá ou pro curso com a cabeça aberta né, a entender o que tem de bom o que tem de ruim, o que dá para melhorar, por que se o cara for meio obrigado, o cara vai meio assim [...] É normal, e é diferente assim. Quando tu falou comigo pela primeira vez... e eu pensei... e aí é que tá né, de tu te expor um pouco também. Você quer mudar né, fazer discurso é fácil, então vamos ir atrás, e eu como te falei, lá no curso tem muitas coisas conversou lá no curso, algumas deram certo outras deram errado.”
Professor do Dep. de Engenharia Química II

Segundo Santos (2013, p. 78), “As situações participativas de trabalho são as que proporcionam, com efeito, mais oportunidades de formação. A existência de oportunidades de colaboração estruturadas pode constituir um meio para proporcionar a reflexão e a análise sobre a própria prática”. Dessa forma, evidencia-se que a colaboração envolve partilha, (co)responsabilização pelo trabalho e negociação constante, sendo uma oportunidade reflexiva e formativa para pensar sobre os dilemas que se enfrenta na docência universitária.

Nesta partilha, da qual o professor percebe no outro, em seu colega um elemento potencializador para que ocorra a formação, é que a experiência da Observação Empática se efetiva e possibilita a reflexão a respeito das práticas docentes. Na fala a seguir fica evidente que essa ação depende da disponibilidade, voluntariedade, negociação e ao mesmo tempo abre um espaço para que os professores dialoguem a respeito de situações vivenciadas no seu dia-a-dia de professor.

“E tem muito as vezes, da questão da autonomia do professor, de ele sentir que está sendo avaliado, imagina de colocar um avaliador nas aulas, sabe aposto que ia ter uma grande cultura, “do que é isso aí?” Isso é complicado, mas pra quem se dispõe acho que dá, esse pensamento se equivale”. Professor do Dep. de Comunicação

Este professor colaborador, assim como, os demais colaboradores dessa pesquisa, ressaltam a respeito da disponibilidade de vivenciar essa experiência de observação entre os pares, e sinalizam para a importância desse aspecto ser

condição para que as atividades colaborativas de fato ocorram. Sendo assim, se faz compreender que essa disponibilidade está propriamente ligada com a ideia de auto formação desenvolvida pelo indivíduo.

Se quer defender que a partir da experiência de Observação Empática de pares, existe a possibilidade formativa dessa ação, pois a disponibilidade e a motivação para compartilhar e dialogar a respeito das práticas desenvolvidas, demonstram uma capacidade auto formativa deste professor, o que conseqüentemente gera a possibilidade formativa da ação. Portanto, se observa que a disponibilidade de todos os professores, se torna um elemento que favoreceu a realização da ação de Observação Empática, o que também mostrou o quanto estes docentes assumem seu próprio desenvolvimento profissional, a partir da vontade de querer participar dessa experiência.

Nas falas a seguir é possível perceber a vontade dos professores em querer fazer diferente, de se tornarem responsáveis pelos seus processos formativos e assumirem o cuidado com sua prática, afim de qualificar o ensino universitário:

“Professor não existe um curso, a gente vai a cada momento se aperfeiçoando” Professora do Dep. de Clínica Médica

“Você quer mudar né, fazer discurso é fácil, então vamos ir atrás” Professor do Dep. de Engenharia Química II

Nesses recortes do diálogo realizado após a ação de observação é que é possível perceber o quanto estes docentes se mostram disponíveis, com motivação para continuar aprendendo em relação ao seu trabalho como formador no Ensino Superior.

“Quando eu assumi a docência o meu objetivo era não repetir os maus exemplos. Então eu sempre venho buscando melhorar a nossa prática, então é basicamente isso” Professor do Dep. de Engenharia Química III

É interessante de perceber que estes professores, são indivíduos que possuem motivação para mudar, para se transformar diante de suas ações docentes. Garcia e Vaillant (2012), defendem este processo de autoformação como um processo educativo livremente decidido pelo professor e que

Independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. E no surgimento e manutenção dessa motivação assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais nos desenvolvemos e crescemos (2012, p. 31).

Aí é acreditar nessa responsabilidade pessoal e profissional que determina a capacidade de aprendizagem das pessoas, que também evidencia essa vontade de melhorar, de se transformar a partir das experiências vividas. E essa responsabilidade os professores declaram na conversa realizada após a observação

“Professor do Dep. de Comunicação: E até por isso, por que a docência está em segundo plano que fica por isso, por que a questão profissional técnica fica mais fácil né, tu vê é assim que se faz um site, então tu aprendeu, beleza, tchau. Agora pensar que isso vai atingir um público, a uma camada social, que isso vai interferir em uma comunidade, aí isso envolve muito conhecimento, muita discussão, e é um pouco isso.

Vanessa: É pensar que vocês são formadores, então é um pouco de se colocar assim em uma posição “eu sou um formador, um profissional, que está na universidade, e que a formação precisa ser ampla e não restrita a área de conhecimento”.

Professor do Dep. de Engenharia Química II: Mas é bem isso aí, mas é mais fácil para um professor, no nosso caso é bem claro isso, ensinar o que está no livro, o que é o cálculo correto mas não ensinar o que que isso vai impactar na sociedade. A gente que trabalha com indústria e na área ambiental é bem claro isso, tu pode ir lá e mostrar só as técnicas de tratamento e não discutir nada. A última aula que eu dei uma aula sobre o crédito de carbono e aí eu expliquei uma técnica, como eu faço um projeto para captar o crédito de carbono, como engenheiro é essa a visão. Mas agora se o crédito de carbono é bom ou ruim, se isso vai impactar... aí eu fiz uma outra discussão, uma outra aula, mas se tu for ver na ementa, nem está escrito lá sobre o crédito de carbono, mas aí eu vou abordar sobre o crédito de carbono, ele é assim e um engenheiro precisa saber disso”.

Existe uma posição de responsabilidade como formador de novas gerações de profissionais, de um posicionamento com a compreensão do espaço que se está ocupando. É uma responsabilidade em buscar conhecimentos, se instrumentalizar para pensar em uma formação que de fato colabore para construção de profissionais

responsáveis e cientes de suas atribuições, mas acima de tudo cidadãos que vão interferir e transformar a sociedade em que vivem.

E nessa responsabilidade em querer buscar, estar disponível para aprender é que se situa a capacidade de autoformação, ou seja, a habilidade de conceber processos de aprendizagem ao longo da vida, buscando a cada momento propício os meios mais efetivos para seu desenvolvimento (GARCIA; VAILLANT, 2012). O professor colaborador mostra essa capacidade e interesse em buscar formas para estar atendendo suas necessidades em relação a formação e seu desenvolvimento docente.

“Converso com a minha esposa que é da licenciatura, e ela tem uns livros. Eu peguei agora um de ensino superior, didática, pra ver. E aquele curso foi muito interessante, ali a gente trocou muita experiência é o que vale [...] tem que buscar nessas outras formas.” Professor do Dep. de Comunicação

A autoformação, segundo os autores, é um processo pelo qual as pessoas, de forma coletiva ou individual, assumem seu próprio desenvolvimento, atribuindo a si os sujeitos responsáveis pelos mecanismos e procedimentos de uma aprendizagem, que muitas vezes é experiencial. A característica da auto formação é esse caráter de formação informal, sem um programa fechado, da qual a experiência acaba servindo como um fundamento para a aprendizagem, e a reflexão vem como um importante aspecto neste processo. É um processo pessoal e individual medido por dispositivos. Um trabalho sobre si.

Os colaboradores tornam-se sujeitos aprendentes quando se mostram interessados, motivados em participar da iniciativa de observação de pares, acreditando no potencial formativo desta experiência. Essa experiência previamente explicada aos professores que participaram da investigação, chamou suas atenções para o fato de que abordaria uma reflexão em relação as práticas docentes e permitiria a troca e o debate em relação as situações vivenciadas nas aulas.

Todos os professores relataram, tanto no diálogo após as observações, como também anteriormente a esta experiência, no curso realizado na Unidade de Apoio pedagógico, sobre a insegurança e incertezas que estes vivenciam em suas práticas como professores, como também a indefinição dos direcionamentos a serem tomados no dia-a-dia em sala de aula. Isso pelo fato da deficiência formativa em relação a sua atuação como professor, já que muitos chegaram ao ensino

universitário a partir de sua formação base, mestrado e doutorado, todos sem referência em relação aos saberes que envolvem a docência.

E considerando essa deficiência que os professores relataram em relação a sua formação no âmbito pedagógico, por ser um aspecto do qual eles apontaram interesse em aprender e aperfeiçoar, isso acabou se tornando chave para que de fato ocorresse a formação, ou seja, a aprendizagem em relação à experiência da Observação de pares.

De fato a autoformação ocorre quando aquele que vai aprender está preparado, ou seja, mostra disponibilidade, deseja, mostra interesse e necessidade em relação aquilo que se vai construir de aprendizado. Ou seja a autoformação se encaminha a partir do próprio sujeito e sobre aquilo o que ele quer aprender, a partir da capacidade de auto percepção, reflexividade e habilidade de aplicar as competências à situações novas.

E dessa forma, mais uma vez é trazido a tona o elemento da autonomia docente, como aspecto que move a possibilidade de autoformação, pelo fato de que o sujeito aprende a partir de sua organização e do fato dele mesmo gerir seu próprio aprendizado (GARCIA; VAILLANT, 2012). Assim, é possível perceber a autonomia como uma possibilidade de participar de forma efetiva nas diferentes experiências de aprendizagem.

Garcia e Vaillant (2012) mencionam a respeito de uma característica que muitas pessoas possuem em relação a essa habilidade de se envolver em experiências de aprendizagens e transformar-se a partir dela. A autonomia funcional do aprendiz, que seria essa “capacidade e a motivação para participar na seleção e experimentação de aprendizagem nas quais a pessoa possa avançar sozinha ou em contato com outras” (p. 37-38).

E essa ideia de autonomia, mais uma vez, se torna um elemento importante na construção da docência, pois se faz presente neste processo de autoformação, não no isolamento de uma experiência formativa, mas a partir da interação e diálogo com outros indivíduos, resultante da resignificação e de outros encaminhamentos da prática docente. E dentro dessa perspectiva ao analisar a atuação docente e perceber que este possui uma autonomia natural, por ser responsável por sua aula, pela aprendizagem dos estudantes, pelos projetos que este desempenha, deve ser considerado também que este é o responsável por sua própria formação.

Autonomia que se constituiu não no isolamento de suas atividades, e nem do desenvolvimento individual de suas tarefas, mas que dá a possibilidade ao docente de ser responsável por si mesmo, de dar sentido as transformações que fundamentam seu próprio conhecimento a partir das experiências vividas. A autonomia defendida aqui como a possibilidade do sujeito professor ser o responsável por si mesmo, em todos os âmbitos de sua profissão, em um ambiente do qual participam outros sujeitos autônomos.

Dessa forma, se corrobora com a ideia de Garcia e Vaillant (2012) quando estes afirmam que

Aprendizagem, formação e experiência aparecem como conceitos inter-relacionados, mesmo que não estejam, necessariamente, reciprocamente determinados. Assim, fica claro que, ainda que possa haver experiência sem aprendizagem, a formação e o aprendizado dos adultos exigem que se leve em consideração a experiência direta do trabalho como ponto de partida, como componente a incorporar, em suma como elemento da formação (2012, p. 40).

Foi na possibilidade de proporcionar um momento em que os professores abrissem suas salas de aulas para que a partir daí refletissem e dialogassem sobre suas práticas, que considero esta ação uma experiência formativa, também pelo fato destes docentes estarem dialogando sobre as vivências realizadas em seus próprios espaços de trabalho. Dessa forma, é evidente que o aprendizado se fez potente nesta experiência, pois, proporcionou uma análise sobre as práticas docentes realizadas, a partir da tomada de consciência a respeito das ações que desenvolvem em aula diante ao diálogo e troca entre os pares.

É possível afirmar a potência formativa da experiência da Observação Empática dos colaboradores dessa investigação, pois a partir do próprio acompanhamento da aula dos colegas, o professor teve a oportunidade de refletir sobre o que foi vivenciado, tomando por base sua própria prática docente. E além dessa ação de observação, o diálogo após essa experiência também proporcionou pôr em questão discussões referentes a docência, permitindo um processo de reflexão para tomada de consciência das complexidades do trabalho do professor.

6 ALGUMAS REFLEXÕES, A PARTIR DE UMA METODOLOGIA VIAJANTE, SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SUA FORMAÇÃO

Meus estudos sobre a docência universitária permitiram detectar que este campo se consolida pelo perfil investigativo do professor, constituiu sua prática baseada em clássicos processos de ensinar e aprender, em que o aluno era considerado um receptor de conhecimentos distribuídos pelo professor. Dentro dessa lógica, apesar das reformas, movimentos e mudanças no ensino superior, a consciência da pesquisa como uma das principais funções acadêmicas sempre se manteve, sendo que, tornou-se um estatuto fundamental para progressão da carreira docente, concedendo o reconhecimento e prestígio ao professor universitário.

É notável que o requisito para atuar na docência universitária, produz um paradoxo que envolve a prática docente no ensino superior, pois a pesquisa, que é reconhecida como um requisito para o professor inserir-se na universidade, orienta seu trabalho, e define o status profissional, pode tornar-se também um ponto negativo. A dedicação desse professor nas pesquisas, muitas vezes, pode restringir seu ensino às questões que está pesquisando, deixando de lado a noção maior de seu campo, assim como, reduzindo as possibilidades de um trabalho interdisciplinar.

Ainda assim, soma-se aos pontos negativos o fato de que os saberes próprios da profissão docente são desconhecidos por muitos professores que ao entrar na carreira universitária enfrentam situações das quais não apresentam menor qualificação para sua resolução. Compreendo, dessa forma, que para se alcançar a docência no ensino superior, é necessário percorrer o caminho da pesquisa, a partir da realização dos curso de mestrado e doutorado.

Sendo assim, este profissional que se formou em algum curso que não aborda nenhum aspecto pedagógico, como por exemplo, os colaboradores dessa investigação, que são engenheiros, médico, agrônomo, publicitário e farmacêutico, acabam chegando na docência do ensino superior, sem uma qualificação necessária para sua função. Isso por que a formação para a docência universitário não se destina à dimensão pedagógica e aos debates sobre os desafios que a docência gera, e sim pela dimensão da pesquisa.

É possível estar à frente de uma condição da docência fortemente ligada somente ao campo subjetivo, ou seja, construção de uma forma de dar aula a partir de padrões mentais e experiências vividas no período em que estes professores

foram estudantes ao longo da vida escolar e acadêmica. São vivências que marcam o estilo de muitos professores atuarem, direcionando suas formas de se relacionar com os estudantes, suas metodologias, sua postura como professor, as práticas que pretendem desenvolver e aquelas que serão deixadas de lado a partir de experiências negativas quando estes eram alunos.

Essas crenças e concepções que direcionam as práticas dos docentes do ensino superior devem ser repensadas e ressignificadas a luz de reflexões das quais provoquem, mobilizem e desestremem essas práticas para dar lugar a ações intencionais em relação ao ensino universitário. Dessa forma, é importante a tomada de uma postura aprendente.

É necessário desfazer, reelaborar práticas que são pertencentes a uma tradição institucional, e assim apropriar-se de uma postura que se abre ao novo e está disposta a mudanças. E dentro dessa perspectiva, muitos movimentos reflexivos caminham nessa direção, se tornando um desafio para a pedagogia universitária, que se alicerça na incorporação de uma condição experimental da docência como uma construção artesanal.

É possível reconhecer essa dimensão artesanal na docência universitária e considerar a aula um cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos possuem num espaço, de tempo de aprendizagem, trocas e experimentação. As relações que são estabelecidas neste espaço devem se reconfigurar e atribuir diferentes papéis aos professores e estudantes, na possibilidade de novas transformações, a partir de relações mais aproximadas, com responsabilidades e atribuições compartilhadas.

Muitas vezes, se percebe uma dificuldade na possibilidade de interação diálogo e troca na relação professor/ aluno, em função do caráter individualizado da docência universitária. Esse aspecto que faz parte da identidade profissional deste docente, centra-se habitualmente ao isolamento da profissão e está ligada a fatores sociais e contextuais, isso por que a docência se desenvolve em um determinado contexto, em um tempo e espaço estabelecido, assim como, envolve outros indivíduos.

Dessa forma, vejo um forte elemento ser detectado na prática docente, que é a autonomia. Aspecto que muitas vezes fortalece a cultura do isolamento devido ao fato da profissão de professor se caracterizar pela privacidade da sala de aula, pela determinação da responsabilidade por uma disciplina, turma, pela construção de

projetos, estudos em específicas temáticas, coordenação de grupos de pesquisa enfim, particularidades que definem a docência.

É importante considerar que o espaço reservado em que professor dá a sua aula pode constituir-se como uma local potente para este exercer sua autonomia, com o reconhecimento de uma reflexão pedagógica a partir de suas experiências, sem assim estar isolando sua prática. A autonomia do qual defendo, possui uma dimensão que influencia a prática do professor, não no sentido de produzir um isolamento pedagógico, do qual muitas vezes detectamos no magistério superior, mas um aspecto que permite a consciência do trabalho desenvolvido pelo professor, através do diálogo com seus colegas.

E aí acredito na prática de observação Empática, desenvolvida pelos professores colaboradores dessa investigação, como possibilidade formativa do professor de ensino superior. Condição de formação compreendida a partir de alguns princípios dos quais foram trabalhados no decorrer da tese e que embasam a defesa das práticas colaborativas como fator que potencializa a formação do professor de ensino superior.

A formação docente entendida como um encontro entre indivíduos adultos, ou seja, uma interação entre as pessoas envolvidas no processo, das quais são movidas pela partilha, em um contexto organizado, que muitas vezes pode ser institucional. Dessa forma, percebo essa formação como ação em que o compartilhar experiências ocorre através de uma intervenção, da qual o professor destina um período, ao mesmo tempo, que de forma consciente, busca tal ação por interesse e necessidade. Sendo assim, compreendo esse processo de formação como uma atividade relacional, em que se efetiva trocas, partilhas, ligada a uma dimensão de progresso e desenvolvimento profissional.

Sobre alguns princípios que permitem compreender essa concepção de formação, destaco a ideia da individualização como elemento integrante de toda a proposta formativa. É possível destacar e, ao mesmo tempo, retomando a ideia da prática de Observação Empática como uma proposta de trabalho que favoreceu a formação do professor universitário, como uma experiência que implicou um processo homogêneo, no sentido, de atingir a singularidade, no desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada docente.

Portanto, observo que a experiência de observação empática entre os pares respondeu de forma particular as necessidades e expectativas de cada professor

como pessoas e como profissionais. Isso por que muitos deles trouxeram em suas falas, após realizarem a observação da aula do colega, essa necessidade de formação pedagógica, pois em sua trajetória formativa antes de chegar a universidade, como campo de trabalho, os saberes da docência não foram contemplados.

É possível perceber nos diálogos realizados, após a prática de observação, uma evidente característica percebida na maioria dos professores colaboradores nessa investigação, que todos detectam um aspecto em relação a contradição existente entre a formação exigida para se atuar na docência universitária, resultando em grandes desafios enfrentados em seu cotidiano. Estes professores relatam que se constituíram nesta profissão tendo como base suas experiências como alunos e alunas, se baseando em referenciais de professores que produziram-lhes memórias positivas e negativas, em sua vida escolar, na graduação e também na pós-graduação.

Evidencio em algumas narrativas, a consciência por parte dos docentes de que “ensinar se aprende ensinando”. Além disso, as experiências obtidas com professores na visão de aluno, na conversa com seus colegas, na própria prática dentro da sala de aula, no aprofundamento da área específica na qual trabalha, são suficientes para atuação na docência.

Dessa forma, aponto a necessidade de se (re)significar os saberes construídos na experiência, a luz de teorias, reflexões e no entrelaçamento com outros saberes, que permitam a construção de uma maneira de ser e agir na profissão própria da pessoa que a exerce partindo do princípio em relação ao aspecto de individualização como elemento integrante de uma ação de formação.

Além disso, outro princípio que defendo é a possibilidade da ação de formação proporcionar aos professores o questionamento sobre suas próprias crenças e práticas institucionais. A partir dessa condição, identifico nas narrativas dos docentes que a ação de observação viabilizou uma reflexão das práticas a partir do diálogo e da percepção de alguns enfrentamentos vivenciados pelos professores.

Portanto, é importante retornar a problemática trazida inicialmente nessa investigação e que agora se torna evidente ao constatar o quanto as práticas colaborativas favorecem a formação do professor de ensino superior. A construção empírica a partir das narrativas dos docentes parceiros dessa viagem revelam que é diante das atividades relacionais, na possibilidade de troca, de partilha de angustias

e embates na docência, que sua formação acontece, ao mesmo tempo que propicia uma dimensão de progresso e desenvolvimento profissional.

Foi debatido e compartilhado entre os docentes, as práticas desenvolvidas, a busca de solução de dilemas vividos na docência, troca de experiências em relação a metodologia, a relação com os acadêmicos, a organização das aulas, postura docente, forma de compreender a formação dos estudantes, entre outras questões enfrentadas pela docência no ensino superior.

Diante dessa capacidade crítica da qual a ação de formação, em relação as concepções aqui mencionadas, teve o intuito de proporcionar, se pode também fazer referência a ideia de implicação. Assumo a importância da implicação como um elemento que demonstra o engajamento pessoal e coletivo do sujeito que vivencia uma ação de formação, pelo fato desta estar coerentemente relacionada com as demandas, interesses e necessidades apresentadas pelo professor em relação a sua docência.

A implicação como uma noção básica em pesquisa-ação, foi assumida nesta pesquisa formação, pois a partir da compreensão desse conceito é possível captar a lógica do envolvimento em uma ação de formação. Além disso, percebo a importância de compreender a formação dos professores em seu contexto de trabalho, assim como, na relação com outros professores, a partir da ideia de colaboração em equipe.

É uma lógica, que parte do entendimento de que a medida que o sujeito implica-se neste processo formativo de observação da prática do colega, ele reconhece que, paralelamente implica o outro, e é implicado pela situação interativa. O que sinaliza a importância do outro em si e de si no outro como uma (com) vivência que projeta a possibilidade formativa da Observação Empática.

Dessa forma, também é importante mencionar nessa questão da implicação na realização da investigação/formação a possibilidade de aproximação dos imaginários, das significações, de histórias de vida, sendo esta uma fonte propulsora de produções de sentidos. Na compreensão da importância da colaboração para a construção de significados na docência e nos processos formativos vivenciados pelos professores, se sinaliza para a relação de si com o outro, como uma possibilidade empática e análoga à uma viagem.

A relação consigo mesmo, com a presença do outro – o outro como mediador – pode ser comparada a experiência de uma viagem que reconstrói a

partir do presente, que provoca, que desestabiliza, movimento olhares e perspectivas. É a viagem que, como um exercício que inquieta e implica confiança, na relação empática.

Sendo assim, ao percorrer este processo de doutoramento, tendo como objetivo central compreender o impacto e a forma como as práticas colaborativas favorecem a formação do professor de ensino superior e (res)significam as práticas pedagógicas do docente universitário, vejo aí que a relação com o outro possibilita a oralidade, a tomada de consciência das práticas na docência e desassossegam e reconstroem ações instituídas dos professores.

É a partir dessa ação de observação, da qual promove trocas e diálogo, que a autonomia profissional se constrói e permite ao docente elaborar de forma crítica e reflexiva um estilo de ensino. Um estilo que se preocupa com a efetiva aprendizagem dos estudantes, a partir de um pensamento inovador que surge da compreensão da importância do trabalho colaborativo entre os pares.

Ao longo do trabalho sinalizo diversas experiências em relação a formação do professor universitário, programas, grupos de trabalho, oficinas, círculos de aprendizagem, enfim, experiências que atuam com a perspectiva da colaboração e da troca de experiência entre o grupo de professores. São ações que apostam na constituição de reuniões em grupos para debates em relação a temas selecionados pelos próprios docentes, dos quais partem de situações reais, de desafios enfrentados em suas práticas no dia-a-dia da sala de aula.

Ao debruçar-me nos estudos referente ao professor universitário, corroboro com a concepção de desenvolvimento profissional que se refere a melhoria da atualização do professor, a partir de reflexões teóricas e práticas, sobre as competências de diferentes aspectos, intelectual, institucional, pessoal, social e pedagógico. Parte daí um princípio do qual esta tese também pode detectar, que é a interrelação, a respeito do desenvolvimento do professor com o desenvolvimento da instituição.

A partir daí não posso deixar de citar, através da entrevista realizada com os profissionais responsáveis pelas Unidades de Apoio Pedagógicas recentemente instituídas a partir da resolução N. 025/2015, a constatação sobre as ações de trabalho e a efetiva função desses órgãos dentro da universidade. Se sabe da recente criação desses setores nas Unidades de ensino da Universidade Federal de

Santa Maria, e devido os professores colaboradores terem citado tais unidades se percebeu a importância de ouvir os responsáveis pelo trabalho desenvolvido nelas.

Se percebeu, a partir da conversa com estes responsáveis que é bastante nebulosa a função que estas unidades devem desempenhar, como estruturas mínimas dentro dos Centros de Ensino do Campus Sede da UFSM. Na conversa foi sinalizado a dificuldade de compreender a função para o desempenho das ações das UAPs. Todos os profissionais que atuam nesses setores apontaram para a falta de uma definição das devidas funções desta unidade dentro dos centros.

Os responsáveis pelas unidades no centros de ensino mencionam que seu trabalho vai se desempenhando conforme as demandas. Dessa forma, são as próprias necessidades de cada centro que vai definindo as ações que são possíveis de ser desempenhadas.

É possível visualizar que existem esforços dessas unidades, partindo dos responsáveis pela sua organização, que pretendem desempenhar funções que possa contribuir com a melhoria do ensino dentro da Universidade

É notável que a instituição, de forma geral, não organizou um centro que se responsabilize pela centralidade da resolução de determinações dessas Unidades. Há um esforço entre os próprios responsáveis de cada centro para que possam definir atribuições e que todos os professores tenham conhecimento do potencial formativo, no cuidado com a melhoria do ensino superior, assim como, com o desenvolvimento profissional do docente que atua neste nível de ensino.

Além disso, estes sinalizam para o próprio descaso da instituição que iniciou um trabalho organizativo e de orientação, mas que não deu continuidade. E essa falta de definição de papéis e funções, acabam não divulgando o potencial que estes espaços, que podem promover a formação, possuem dentro de uma instituição de ensino. Local em que os professores universitários sentem necessidade de conviver, para trocar experiências, refletir sobre os desafios que enfrentam na sala de aula, devido a deficiência em sua formação.

Apesar disso, é inegável que existem esforços efetivados por estes órgãos que se dedicam em desenvolver ações de acompanhamento e suporte ao processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos dentro das Unidade de ensino. Se realiza diferentes ações, que, segundo os próprios profissionais responsáveis pelos setores, dão início a um trabalho voltado para reflexões das práticas pedagógicas

desenvolvidas pelos docentes, com o intuito de apresentar resultados na qualidade do ensino.

As unidades além de preocuparem-se com as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, também buscam promover a qualificação acadêmica e desenvolvimento pedagógico, contribuindo para a qualidade nos cursos de Graduação e Pós Graduação. A ideia que os profissionais possuem em relação a constituição das UAPs é a construção de um espaço institucional de integração didático e pedagógica.

Corroborando com pesquisas que embasam essa tese, se faz uma aposta nestes setores que estão se consolidando dentro da Universidade e que destinam seus esforços para preocuparem-se com a qualidade do ensino universitário e com o desenvolvimento pedagógico da instituição. Ao desempenhar ações para a melhoria do processo de aprendizagem, na qualificação acadêmica, automaticamente se está focando também no investimento do desenvolvimento profissional do professor que atua neste nível de ensino.

Dessa forma, defendo aqui nesta tese que os investimentos para o desenvolvimento profissional do professor universitário, são compreendidos de forma mais abrangente e não especificamente ligados somente ao desenvolvimento do ensino da instituição, ou somente a pessoa do professor. O desenvolvimento do docente está imbricado ao desenvolvimento da instituição, a partir das demandas e desafios enfrentados.

Sendo assim, a força institucional que estes órgãos tem em suas mãos ao poder divulgar e fortalecer práticas formativas, como a que esta pesquisa deu evidência, em relação a Observação Empática entre pares, proporcionam espaços em que são possíveis atitudes de reflexão e crítica sobre o ensino universitário a partir de uma prática colaborativa. São espaços que acabam investindo no desenvolvimento da instituição, assim como no próprio desenvolvimento do professor que faz parte dela, pois ao promover palestras, conversas com os colegas, partilha de métodos e possibilidades pedagógicas, esses órgãos permitem a construção de atitudes de reflexão e crítica a respeito da docência.

Além disso, é muito importante mencionar que ao mesmo tempo, que experiências que se preocupam com a formação em relação a docência, promovendo o aperfeiçoamento didático pedagógico e reflexões sobre a prática docente, a partir do desenvolvimento de grupos de discussões, de ações

colaborativas, também estão cuidando da desconstrução do clima individualizado da cultura do professor universitário. São práticas que revelam a inovação, pois assumem uma postura de transformação, alteração de uma lógica que é consolidada tradicionalmente.

É possível sim falar em inovação ao tratarmos sobre a Observação Empática realizada entre os colaboradores, pois esta ação, revelou a possibilidade de um afastamento da forma tradicional de ensinar e aprender baseado nos princípios positivistas da ciência moderna. Dessa forma, foi criado um clima de colaboração através do apoio na experiência do colega, da partilha de formas possíveis de fazer a docência a partir da observação que se afirmou pelas diferenças em uma produção do conhecimento, na dimensão solidária.

Se acredita na união de esforços e na construção coletiva, elementos fundamentais para encarar a docência no ensino superior, partindo de uma lógica colaborativa para o enfrentamento dos dilemas nesta profissão. Se defende o campo da Pedagogia universitária como uma possibilidade de afirmar caminhos pedagógicos viáveis para a construção de uma universidade que se preocupa com seu ensino e se percebe como um espaço de diálogo complexo, de reflexão crítica, de partilha de experiências e de produção de saberes.

A partir disso, defendo que a prática de Observação Empática entre pares, evidenciou uma possibilidade de inovação, pois além de se dedicar ao investimento de reflexões das práticas docentes desenvolvidas, direcionou para a condução inversa de uma cultura individualizada do professor de ensino superior. Além disso, buscou colocar em evidência o desenvolvimento profissional do professor como uma construção contínua e evolutiva, definida tanto como um compromisso institucional como de responsabilidade pessoal, através de uma proposta que exalta o trabalho colaborativo e que potencialize a cooperação e a integração.

O desenvolvimento de práticas que promovem a partilha, a colaboração, o apoio no colega, incidem na formação docente. Anuncio essa afirmativa pois com a produção dessa tese a partir dessa experiência de observação empática entre pares, foi possível detectar que é através da confiança entre os professores que a aprendizagem docente é favorecida pelos encontros potentes, dos quais expandem as formas de pensar, agir e compreender a realidade, assim como possibilitam o (trans)formar-se no exercício da docência.

Foi rompendo com a lógica solitária da docência do ensino superior que a experiência de Observação de pares trouxe a possibilidade de ressignificar os desafios que o cotidiano da sala de aula provoca e possibilitar, a partir da discussão e reflexão junto ao seu colega, a descoberta de maneiras de agir em relação à sua prática, na diálogo referente aos múltiplos saberes que compõem a pedagogia universitária.

Quero evidenciar, que para além de instituir uma prática formativa inovadora dentro do campo da Pedagogia universitária, essa experiência de Observação Empática que promoveu a colaboração entre os pares, quer mostrar também que é responsabilidade da instituição de ensino superior possuir um compromisso no sentido de uma qualificação pedagógica de seus professores, se colocando como responsável por oferecer um espaço para que sejam discutidas e problematizadas as demandas do cotidiano da docência universitária.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; LEITÃO, A.; ROLDÃO, M. C. Prática Pedagógica Supervisionada e *feedback* formativo co-constutivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, n. 3, 2009.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. Mangualde: PEDAGO, 2008.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BERAZA, M. A. Z.; CERDEIRIÑA, M. A. Z. Formar profesores y profesoras para el S. XXI: reflexiones desde Europa. In: BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. (Orgs.) **Formação de Professores em tempos de incerteza: Imaginários, narrativas e processos autoformadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BERAZA, M. Z. Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. **Educación**, Santa Maria, v. 36, n. 3, set./dez. 2011.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BOLZAN, D. P. V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

_____. Processos formativos e docência: tecendo redes de Formação na educação superior. In: ANAIS DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais Eletrônicos**. Belo Horizonte, 2010.

BRANCHER, V. R. **Trajetos e representações de docentes da Pós-Graduação: um olhar a partir dos imaginários e dos dispositivos**. 2013. Tese Doutorado em Educação – Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de pesquisa**. Vol. 39, nº 136. Jan./Abr. 2009.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico: Seminários 1986-1987: a criação humana I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n 31. jan./abr. 2006.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

CÓRDOVA, R. de A. Imaginário Social e Educação: criação e autonomia. **Em Aberto**, n. 61, jan./mar. 1994.

CUNHA, M. I. da. (Org.) A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

_____. Cadernos de pedagogia universitária - Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: Pró- Reitoria de Graduação, 2008. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/maria_isabel_da_cunha_caderno_VI_seminario.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.

_____. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docentes e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

_____. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu, Minas Gerais. **Anais Eletrônicos...** Minas Gerais: ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33_encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, n. 3, v. 12. set./dez. 2008.

DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DÍAZ, E. **Posmodernidad**. 4. ed. Buenos Aires: Biblos, 2009.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOTTA, L. T.; LOPES, A. Climas de formação: construção de um quadro conceitual adequado ao estudo da formação de profissionais na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, jan./abr. 2015.

ESTEVEES, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, C. (org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto, Portugal: Legis Editora, 2010.

FAGUNDES, M. C. V. et. al. Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior no Paraná. In: CUNHA, M. I. da. (Org.) **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docentes e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, N. T.; EIZIRIK, M. F. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em aberto**, n. 61, jan./mar. 1994.

FERREIRA, S. Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu, Minas Gerais. **Anais Eletrônicos...** Minas Gerais: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6003--Int.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V. C.; BUJES, M. I. E. (Org.) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. C. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Os professores em Tempos de Mudança**. Amadora: Editora McgrawHill de Portugal, 1998.

HENRIQUES, E. M. O imaginário e a formação do professor: contribuições sobre o processo de significação. In: AZAVEDO (Org.). **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

ISAIA, S. M. de A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUREK, D. L. Essas coisas do imaginário...In: PERES, L. M. V.; KUREK, D. L. (Orgs). **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LEITE, D. **Inovação na Universidade: rupturas paradigmáticas e pesquisa em parceria**. II Seminário La Universidad como Objeto de Investigación. Buenos Aires, UBA, 1997.

LIMA, J. A. **As culturas colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

LOSADA, M. R. O Imaginário Radical de Castoriadis: seus pressupostos. In: AZAVEDO (Org.). **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

LUCARELLI, E.; CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livros, 2012.

MACIEL, A. M. da R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de um ambiência (trans) formativa. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MERÇON, J. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. O individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. **DSPP – Working Papers.** 2012.

MOURAZ, A. et. al. De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 12. 2012.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa, 1988

OLIVEIRA, J. **Filosofia da viagem.** Curitiba: Editora Champagnat, 2013.

OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Imaginário Social e escola de ensino médio.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

ORTIS OSÉS, A. Hermenêutica, sentido e simbolismo. In: ARAÚJO, A. F.; BAPTISTA, F. P. **Variações sobre o imaginário: domínios teorizações e práticas hermenêuticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PERES, L. M. V.; KUREK, D. L. Teias de alma contribuições dos estudos do imaginário para a educação. **Revista @mbienteeducação.** v. I, n. 1. jan./jul. 2008.

PERRENOUD, P. **Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação.** Coleção em foco. Porto: Edições, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances.** v. III, set. 1997.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PIVETTA, H. M. F. O grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na educação superior. 2011. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2011.

RAMOS, K. M. da C. Docência universitária: uma reflexão sobre esta profissionalidade docente. In: PRYJMA, M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFR, 2013.

RAMOS, K. **Pedagogia universitária**: Um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária. 2008. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2008.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2005.

ROLDÃO, M. do C.; LEITE, T. O Processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** n. 76. jul/ set. 2012.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SANCHES, M. A autonomia dos professores como valor profissional. **Revista de Educação**. v. 5, n. 1, 1995.

SANTOS, M. M. F. V. **Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos** – seus reflexos nas concepções e práticas profissionais. 2013. Tese. (Doutorado em Educação – Instituto de educação) – Universidade de Lisboa, Portugal, 2013.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOARES, S. R. et al. Desenvolvimento profissional docente em cursos de Medicina: estratégias institucionais de duas universidades públicas na Bahia. In: CUNHA, M. I. da. (Org.) **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docentes e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

VALLE, L. do. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educação e Sociedade**. v. 29, n. 103. mai./ ago. 2008.

VASCONCELLOS, V. A. da S. de. **Pedagogia universitária**: o Programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

VIEIRA, F. Em contracorrente: valor da indagação da pedagogia na universidade. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 28, 2009.

_____. Transformar a pedagogia na universidade. **Currículo sem fronteiras**, n. 01. jan/jun. 2005.

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

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL
DOCENTE

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Nome do professor(a): _____

Disciplina: _____

Curso: _____

Semestre: _____

Data da aula: _____

Escreva sobre os seguintes itens observados na aula:

1. Organização da aula

2. Apresentação e abordagem dos conteúdos

3. Assimilação e aplicabilidade dos conteúdos pela turma

4. Relacionamento com os estudantes

5. Uso das novas tecnologias na aula

6. Avaliação da aula

7. Outros itens que se quer registrar e que não constam no roteiro
