

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**

**Desenvolvimento profissional do docente do ensino superior
em uma Rede Acadêmica Virtual
TESE DE DOUTORADO**

Ana Cláudia Pavão Siluk

**Porto Alegre
2006**

Ana Cláudia Pavão Siluk

**Desenvolvimento profissional do docente do ensino superior
em uma Rede Acadêmica Virtual**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Orientadora: Dr. Patricia Alejandra Behar

Co-orientadora: Dr. Maria Estela Dal Pai Franco

Porto Alegre

2006

Ana Cláudia Pavão Siluk

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE DO
ENSINO SUPERIOR EM UMA REDE ACADÊMICA VIRTUAL**

A Banca examinadora abaixo assinada aprova a Tese de Doutorado para
obtenção do grau de Doutor em Informática na Educação,
no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 17 de abril de 2006.

Dr. Patricia Alejandra Behar- Orientadora

Dr. Maria Estela Dal Pai Franco- Co-orientadora

Dr. Mára Lúcia Fernandes Carneiro

Dr. Liane Margarida Rockenback Tarouco

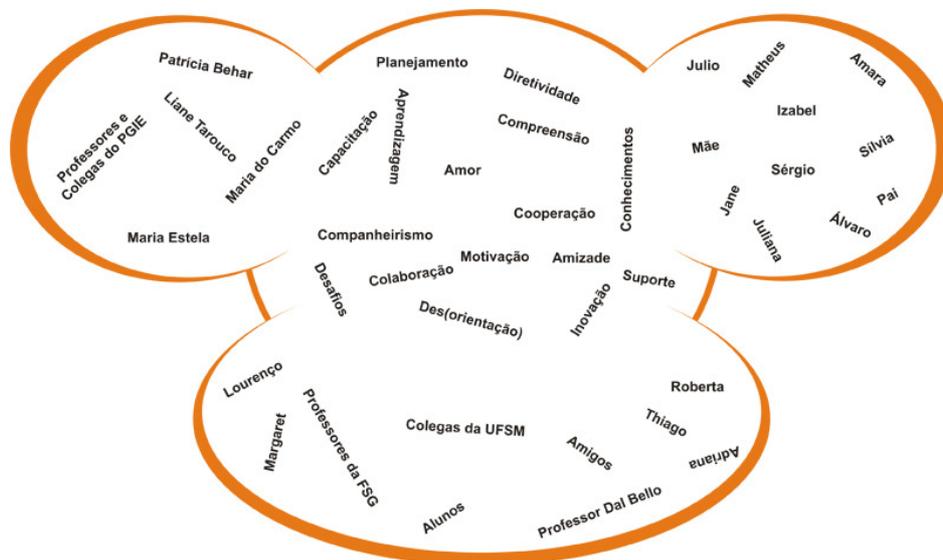
Dr. Nize Maria Campos Pellanda

AGRADECIMENTOS

Sempre que terminamos um trabalho, não importa a área em que o realizamos, contamos com pessoas que estão ao nosso lado, presencial ou virtualmente, participando, colaborando, cooperando, interagindo, cada um ao seu modo, ao seu estilo, à sua capacidade. São essas pessoas que, interagindo em uma rede, tornam possível que algumas ações ocorram e que, conseqüentemente, provoquem mudanças no trabalho realizado e nas pessoas que o realizam. Essas mudanças, geralmente, promovem algum tipo de desenvolvimento.

No decorrer deste trabalho, procurei enfatizar que o desenvolvimento profissional é também pessoal. Com essa interação, aprendi a trocar experiências, a manter a diretividade, a relacionar-me com colegas e professores, a manter-me em busca de conhecimento, a entender o que é teoria, aliando-a à prática, a reconhecer os compromissos que tem a profissão professor, a atuar com afetividade e, sobretudo, aprendi isso, em um convívio em rede, presencial e virtual, que foi dinamizado por indicadores como: desafio, amor, compreensão, amizade, companheirismo, inovação, etc.

Portanto, gostaria de agradecer a todos que comigo formaram essa grande Rede:



Não há transição que não implique um ponto de partida,
um processo e um ponto de chegada.
Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.
De modo que nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente.
Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Projetar é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo.
E só há um momento de fazer o futuro, no presente.
O que viveremos como presente, quando ele chegar e o que já está
presente no projeto que dele fazemos.

Paulo Freire

RESUMO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR EM UMA REDE ACADÊMICA VIRTUAL

As mudanças ocorridas na contemporaneidade têm colocado como uma das questões centrais no ensino superior, o desenvolvimento do profissional docente. Os estudos acerca dessa temática apontam novos contextos de formação e prática pedagógica apoiadas por ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo investigar se uma rede acadêmica virtual pode apresentar potencial para o desenvolvimento profissional docente, na visão dos docentes da FSG. Para se atingir os objetivos, realizou-se um estudo de caso, com abordagem predominantemente qualitativa. A pesquisa apresentou-se em nove fases. Na primeira, procurou-se investigar a temática que envolve o problema por meio de pesquisa bibliográfica, obtendo-se, como resultado, uma matriz preliminar das categorias de desenvolvimento profissional. A segunda fase caracterizou-se pela realização do perfil dos docentes e da busca de indicadores para as categorias. Para tal, foi aplicado um questionário, que se constituiu em estudo exploratório e que permitiu, juntamente com a literatura estudada, definir a Matriz Multirreferencial, organizada com base nas três categorias encontradas: 1) autonomia docente, tendo como indicadores, controle das ações da sala de aula, questionamento crítico de aprendizagem e de sociedade, uso do conhecimento, pelo professor e independência intelectual; 2) projeto profissional e os indicadores, motivação, diretividade, compromisso social e institucional, troca de experiência e relações interpessoais e afetividade; e 3) inovação pedagógica e os indicadores reconfiguração dos saberes e relação teoria e prática, e integração das tecnologias na prática pedagógica. Na terceira fase ocorreu a organização da Matriz multirreferencial, definindo os conceitos das categorias e indicadores e os valores quantitativos de cada elemento. Na quarta fase foi desenvolvida a RADEP Virtual, como um ambiente de suporte à aplicação da Matriz multirreferencial. Na quinta fase houve a aplicação da Matriz, por meio do desenvolvimento de um Programa de capacitação docente, apoiado com o uso da RADEP Virtual, a fim de verificar as possíveis contribuições desses elementos no desenvolvimento profissional. Na sexta fase organizou-se os estratos de pesquisa obtidos na fase anterior, categorizando-os e definiu-se as técnicas de amostragem dos estratos. Na sétima fase da pesquisa ocorreu a análise e descrição dos estratos com abordagem quali-quantitativa. A oitava fase apresentou a sistematização da Matriz multirreferencial com conceitos e valores encontrados. E a última fase apresenta a conclusão. Decorrente das análises, a conclusão acerca do problema estudado, permite apresentar a RADEP Virtual como uma ferramenta potencializadora de desenvolvimento profissional docente, a partir das categorias e indicadores elencados e da aplicação do Programa de capacitação docente, de acordo com a opinião dos docentes da FSG.

Palavras-Chave: autonomia docente, projeto profissional, inovação pedagógica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Plano de trabalho	24
Figura 2 - Rede Acadêmica do Uruguai	61
Figura 3 - Red de Investigadores sobre la Educación Superior	62
Figura 4 - Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente	64
Figura 5 - Esquema geral de desenvolvimento profissional dos professores	68
Figura 6 - Modelo síntese: Fundamentos para uma teoria da formação de professores	72
Figura 7 - Fatores determinantes dos processos de desenvolvimento profissional dos professores	76
Figura 8 - Dois modelos de assessoria: orientada para o desenvolvimento e orientado para a implementação	81
Figura 9 - Relação entre as categorias	87
Figura 10 - Categorias e indicadores	88
Figura 11 - Dimensões e modelos da profissão docente	91
Figura 12 - Expressão matemática: valor das categorias	146
Figura 13 - Esquema da RADEP Virtual.....	151
Figura 14 - Expressão matemática: valor de cada categoria.....	156
Figura 15 - Faixa etária	163
Figura 16 - Mais alto nível de titulação.....	163
Figura 17 - Curso de graduação dos professores	164
Figura 18 - Curso de especialização dos professores	166
Figura 19 - Curso de mestrado dos professores	167
Figura 20 - Curso de doutorado dos professores	167
Figura 21 - Atuação na graduação	168
Figura 22 - Atuação na especialização	168
Figura 23 - Atuação no doutorado	169

Figura 24 - Relações interpessoais	172
.....	173
Figura 25 - Papel do computador	174
.....	174
Figura 26 - Página Inicial da RADEP	175
.....	176
Figura 27 - Nossa Rede – Projeto	176
.....	176
Figura 28 - Nossa Rede – Professores	177
.....	177
Figura 29 - Nossa Rede – Página pessoal do professor	178
.....	178
Figura 30 - Nossa Rede – Administração da Página pessoal do professor	178
.....	178
Figura 31 - Nossas Atividades – Eventos	179
.....	179
Figura 32 - Nossas Atividades -Administração de Eventos	179
.....	179
Figura 33 - Nossas Atividades - Grupos Cooperativos	180
.....	180
Figura 34 - Nossas Atividades - Administração de Grupos Cooperativos ..	181
.....	181
Figura 35 - Nossas Atividades – Programas	182
.....	182
Figura 36 - Nossas Atividades - Administração de Programas	182
.....	182
Figura 37 - Nossas Produções- Biblioteca	183
.....	183
Figura 38 – Agenda	183
.....	183
Figura 39 – Notícias	184
.....	184
Figura 40 - Administração de Notícias	185
.....	185
Figura 41 - Fórum usuários	194
.....	194
Figura 42 - Administração de Fórum	196
.....	196
Figura 43 - Valor da categoria autonomia docente	199
.....	199
Figura 44 - Valor do indicador motivação	200
.....	200
Figura 45 - Valor do indicador diretividade	202
.....	202
Figura 46 - Valor do indicador compromisso social e institucional	204
.....	204
Figura 47 - Valor do indicador Relações interpessoais e troca de experiências	

Figura 48 - Valor do indicador afetividade	207
Figura 49 - Valor do indicador Reconfiguração dos saberes e relação teoria e prática	209
Figura 50 - Valor do indicador integração das TICs na prática pedagógica	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre um professor e um formador	48
Quadro 2 - Níveis da avaliação das atividades de desenvolvimento profissional dos professores	79
Quadro 3 - Autonomia profissional	100
Quadro 4 - Matriz preliminar de desenvolvimento profissional docente	142
Quadro 5 - Base teórica para a construção do questionário.....	143
Quadro 6 - Matriz Multirreferencial de desenvolvimento profissional docente	145
Quadro 7 - Valores atribuídos às categorias e indicadores	146
Quadro 8 - Curso de graduação dos professores	164
Quadro 9 - Curso de especialização dos professores	165
Quadro 10 - Curso de mestrado dos professores	166
Quadro 11 - Número de visitas ao Fórum	186
Quadro 12 - Número de participações no Fórum	188
Quadro 13 - Sistematização da Matriz Multirreferencial de desenvolvimento profissional docente	210

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CV - Comunidade virtual

EAD - Educação a Distância

FSG - Faculdade da Serra Gaúcha

FTP - Protocolo de Transferência de Arquivos

IES – Instituição de Ensino Superior

RADEP - Rede Acadêmica de Desenvolvimento Profissional Docente

RAU – Red Acadêmica del Uruguay

RAV – Rede Acadêmica Virtual

RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior

RIFAD – Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente

RISEU – Red de Investigadores sobre la Educación Superior

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

NUTED - Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PDI - Programa de Desenvolvimento Institucional

MEC - Ministério da Educação

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário	236
Anexo 2 - Programa de Desenvolvimento Profissional Docente	241

SUMÁRIO

Resumo	
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	08
LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE SIGLAS	12
LISTA DE ANEXOS	13
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Delimitação do problema e objetivos	23
1.2 Desenvolvimento e estruturação	25
2 MUDANÇAS NA PRÁTICA E FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: NOVAS ESTRATÉGIAS, CONTEXTOS E ESPAÇOS	26
2.1 Fatores de mudanças na profissão docente	27
2.2 A profissão docente	35
2.2.1 O docente e o contexto do ensino superior	38
2.3 A prática docente no ensino superior	41
2.4 A formação do professor do ensino superior	46
2.4.1 Estratégias de formação dos professores	47
2.4.2 Redes acadêmicas virtuais	56
3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	66
3.1 Entendendo o significado	67
4 CATEGORIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	85
4.1 Autonomia docente	88
4.1.1 Dimensões e modelos da profissão docente	91

4.2 Projeto profissional	103
4.2.1 Motivação para o ensino	104
4.2.2 Diretividade no exercício da docência	108
4.2.3 Compromisso social e institucional	111
4.2.4 Relações interpessoais e troca de experiências	113
4.2.5 Afetividade	117
4.3 Inovação pedagógica	121
4.3.1 Reconfiguração dos saberes e a relação teoria e prática	125
4.3.2 Integração das tecnologias da informação e comunicação com a prática pedagógica	131
5 METODOLOGIA	137
5.1 Delimitação e perspectiva da pesquisa	138
5.2 População e unidade de análise	140
5.3 Passos da pesquisa	140
5.3.1 Organização preliminar das categorias	141
5.3.2 Organização e aplicação de instrumentos	143
5.3.3 Organização da Matriz Multirreferencial de Desenvolvimento Profissional Docente	144
5.3.4 Desenvolvimento da RADEP Virtual	147
5.3.5 A utilização da RADEP Virtual na experiência realizada na Faculdade da Serra Gaúcha	154
5.3.6 Organização dos estratos de pesquisa	155
5.3.7 Análise e descrição dos estratos	156
5.3.8 Matriz quali-quantitativa	156
5.3.9 Apresentação das conclusões	156
5.4 Tempo de pesquisa	157
5.5 Limitações da pesquisa	157
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS	159

6.1 Contexto da pesquisa	160
6.2 Perfil dos docentes	162
6.3 Descrição física do ambiente virtual – Rede Acadêmica de Desenvolvimento do Profissional Docente – RADEP Virtual	174
6.4 Categorias de análise	185
6.4.1 Autonomia docente	191
6.4.2 Projeto profissional	194
6.4.2.1 Motivação para o ensino	195
6.4.2.2 Diretividade no exercício da docência	197
6.4.2.3 Compromisso social e institucional	199
6.4.2.4 Relações interpessoais e troca de experiências ..	201
6.4.2.5 Afetividade	203
6.4.3 Inovação pedagógica	205
6.4.3.1 Reconfiguração dos saberes e a relação teoria e prática	205
6.4.3.2 Integração das tecnologias da informação e comunicação com a prática pedagógica	207
6.5 Sistematização da Matriz multirreferencial de desenvolvimento profissional docente	209
7 CONCLUSÃO	213
7.1 Conclusões do estudo	215
7.2 Contribuições do estudo	220
7.3 Perspectivas de trabalhos futuros	220
8 REFERÊNCIAS	223
ANEXOS	235

1

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A sociedade atual caracteriza-se a partir de grandes mudanças em todas as esferas da vida humana e das instituições sociais, forçando os indivíduos a estabelecerem novos paradigmas e ações diferenciadas. Algumas mudanças se configuram devido ao desenvolvimento tecnológico, principalmente ao que se refere às Tecnologias da Informação e Comunicação, TICs.

A maioria das pessoas está interligada, quase não existem mais pontos isolados no planeta, rompeu-se a barreira tempo-espaço. Todos são influenciados pela tecnologia, em especial a informática, a qual, nessa sociedade, passou a ser requerida como habilidade fundamental para se obter um nível de qualidade de vida melhor. Nessa perspectiva, a educação deve acompanhar as mudanças e evoluções tecnológicas, procurando nas tecnologias, aliados que lhes proporcionem melhorias no processo educativo e no desenvolvimento profissional.

Diante desses desafios o desenvolvimento do profissional docente é uma questão central da contemporaneidade, que emerge do contexto da sociedade do conhecimento¹ e que, portanto, necessita ser estudada.

Entende-se nesta abordagem por *desenvolvimento do profissional docente* como um projeto desenvolvido ao longo da carreira, envolvendo aspectos da formação pessoal/profissional/organizacional. Desse modo, abarca as dimensões: pessoal, como o professor se desenvolve, quais são suas estratégias, suas formações, etc; da profissão, como ele ao se desenvolver, auxilia na constituição da profissão professor; da instituição, como, em decorrência dos dois processos anteriores, o professor renova a instituição da qual ele faz parte, seja a escola ou universidade, com as funções a que lhes são inerentes e outras atribuídas; e por fim, da inovação escolar, ou seja, do

¹ Sociedade do conhecimento é aqui tratada como a era em que o homem vive em constante aprendizagem. O conhecimento (flexível, aberto, dinâmico e abrangente) passou a ser o principal capital de seu trabalho, qualificando-o de forma polivalente para que possa atuar em diferentes contextos (Lévy, 1999, Kumar, 1998, Dertouzos, 1997).

ensino, que diz respeito à responsabilidade do professor buscar inovações para atender às demandas sociais.

A globalização da sociedade, a sua tecnologização e informatização, coloca o conhecimento e a informação em posição privilegiada como fonte de poder e de valor e provoca profundas alterações na organização do trabalho e nas modalidades de aprendizagem. Desta forma, a educação também é afetada por este processo e precisa adaptar-se às exigências advindas dessa nova sociedade. Novas estruturas de produção e distribuição do conhecimento concorrem para alterar as estruturas das universidades que, na medida em que são chamadas a intervir no incremento do sistema produtivo, ganham uma posição estratégica no novo quadro econômico de globalização e competitividade.

A centralidade na idéia de sociedade do conhecimento e revolução acadêmica, ou seja, o atendimento por parte da universidade das demandas sociais, necessita novas metodologias de aprendizagem e novos parâmetros de formação profissional, considerando a mudança provocada pelo impacto das novas formas de apropriação e circulação do conhecimento, em conexão com as TICs.

Decorrente disso, seja qual for o debate sobre a adoção de um modelo novo para a educação, terá que se enfrentar com as demandas de qualificação profissional e com suas implicações políticas.

Pensadores contemporâneos (LÉVY, 1993, 1998, 1999; GIDDENS, 1991; KUMAR, 1998; BECK, GIDDENS & LASH, 1997; KINCHELOE, 1997, NÓVOA, 1991, 1992, entre outros) abordam a necessidade de uma qualificação de natureza ampla. Isto significa estar centrada sobre a capacidade de abstração, de percepção, armazenamento e atualização de informações, de utilização exata de procedimentos e símbolos matemáticos, de adequado manejo de diferentes linguagens², de desenvolvimento de um tipo de pensamento voltado para uma dimensão estratégica e organizadora. São demandadas ainda qualificações de natureza comportamental, como facilidade de comunicação e de relacionamento com diferentes públicos, liderança, capacidade de tomar decisões e de colaborar com trabalhos cooperativos.

² (idiomas, linguagens diversas ligadas ao campo da informática, linguagens não verbais, simbólicas, gestuais, pictóricas, etc.)

Além da implantação sistemática de cursos intensivos e da oferta de alternativas educacionais, ajustadas às aspirações e às condições de aprendizagem desses públicos, as universidades precisarão pesquisar e utilizar novos instrumentos pedagógicos e desenvolver formas de ensino não-convencionais. O lançamento de novas modalidades de formação, que contemplam não apenas a formação no sentido *stricto sensu*, como o desenvolvimento do profissional docente, tem a finalidade de auxiliá-los a manter-se e inserir-se ativamente nesse cenário.

Nesse quadro, os ambientes virtuais de aprendizagem, por meio da Educação a Distância (EAD) vêm atender a essa nova ordem sócio-econômica, política e cultural. A EAD possibilita o desenvolvimento pessoal e contribui para assimilação e ampliação da cultura historicamente construída e acumulada pela humanidade, de forma que cada indivíduo possa determinar o tempo, o curso, o local e os objetivos da educação proposta.

A Educação a Distância requer tecnologias de encontro e troca de conhecimentos, onde atuam seres concretos. E, para guiar esse processo de desenvolvimento de tecnologias que permitam trabalhar em grupo, gerar novos conteúdos em um contexto no qual se superam as velhas barreiras disciplinares e se ajustem as contas com as novas áreas do conhecimento que estão emergindo, são imprescindíveis os fóruns interdisciplinares que possam originar comunidades virtuais de aprendizagem (CVA)³, as quais segundo Lévy (1999, p.27), constituem-se em “um grupo de pessoas se correspondendo mutuamente por meio de computadores interconectados”. Este é um processo evolutivo, completo, alimentado por ingredientes aparentemente tão díspares como a investigação científica, a reformulação do interesse público, a competitividade do mercado, o cultivo e desenvolvimento de novas capacidades profissionais e a inovação tecnológica.

Os ambientes virtuais de aprendizagem, AVA, são os ambientes (plataforma e metodologias) em que a aprendizagem ocorre, e permitem propor uma nova forma de ensinar e aprender, na qual a combinação de tecnologias emergentes possibilita o estudo individual ou em grupo, em diferentes locais

³ Este estudo utilizará a sigla CVA para denominar comunidades virtuais de aprendizagem e, a sigla CV para determinar comunidades virtuais como agregações culturais que se formam por

através de meios de orientação e mediação à distância, promovendo processos cooperativos de aprendizagem coletiva. Dentre os ambientes virtuais de aprendizagem, destacam-se as redes acadêmicas virtuais, RAV, que se constituem em uma referência convencionada como fundamental para a formação a distância de professores, que desejam imbuir sua prática de uma postura diferenciada da tradicional, incorporando o intercâmbio de informações e experiências entre os profissionais docentes das diversas áreas e instituições.

O termo Rede, segundo Tedesco (1998), abrange duas dimensões: a *tecnológica* que se refere à infra-estrutura material e permite a comunicação e a troca de informações e a *social*, que se refere ao sistema de relações entre os participantes que estão ligados por algum interesse comum. Neste sentido, a rede acadêmica virtual aqui tratada, pretende abarcar as dimensões propostas por Tedesco e se embasa na proposta pedagógica dos autores e teorias apresentadas no decorrer deste estudo.

Acredita-se hoje, que o processo de construção do conhecimento é melhor desenvolvido quando se conecta, junta, relaciona e acessa o objeto da aprendizagem de todos os pontos de vista, por todos os caminhos, integrando-os da forma mais rica possível. Esta idéia leva a afirmar que as redes acadêmicas não podem ser negligenciadas no que diz respeito ao desenvolvimento do profissional docente do ensino superior, uma vez que elas possibilitam esse tipo de construção de conhecimento não linear. Por outro lado, não se pode considerá-las tão importante enquanto espaços de aprendizagem que leve a negar outros espaços já consagrados no fazer pedagógico. Por isso, o professor deverá ter uma busca contínua de conhecimento, incluindo o domínio dessa tecnologia, de modo a descobrir suas possibilidades como um espaço a mais de aprendizagem, efetivando assim, a prática docente.

Deste modo, a temática a ser desenvolvida neste estudo, desenvolvimento profissional em rede acadêmica virtual, nasceu da necessidade de um programa de formação continuada dos professores da Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). Autores contemporâneos (MOROSINI &

FRANCO, 2001, 2003; CUNHA, 2003; MACIEL & SILUK, 2003; NÓVOA, 1991, 1992; GARCIA, 1998; entre outros), abordam que o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior é melhor constituído por meio de redes. Em função disso, a Coordenadoria de Graduação e Ensino, da qual esta pesquisadora fazia parte nessa época, desenvolveu uma Rede Acadêmica de Desenvolvimento Profissional Docente, a RADEP, que teve seu início em 2002 com o objetivo de desenvolver o profissional docente da FSG, através de estudos e encontros pedagógicos presenciais.

No entanto, com o passar dos encontros, os participantes, professores, manifestaram o desejo de outros espaços de discussão, onde todos pudessem participar, uma vez que o Programa oferecia apenas um único horário e, os professores, em sua grande maioria, não conseguiam conciliar a participação no Programa com as outras atividades que exerciam. Uma particularidade da Instituição está no fato de alguns professores residirem em outras cidades, além de exercerem outras atividades, que não só a docência. Ao mesmo tempo, surgiram outras questões: de que forma conciliar horários para estes encontros? Como todos iriam participar, deixando suas opiniões, colaborando com o processo de formação e desenvolvimento profissional dos colegas?

Decorrente disso, a Coordenadoria de Graduação e Ensino sugeriu um espaço virtual, denominado RADEP Virtual, o qual teria a possibilidade de atender as demandas surgidas na RADEP presencial. Após estudos realizados pela pesquisadora, foi apresentado um *framework* da RADEP Virtual. Para seu desenvolvimento e implantação constituiu-se uma equipe multidisciplinar, que teve apoio, em termos tecnológicos, dos professores do Grupo de Pesquisa Kosmos, além de bolsistas da Universidade Federal de Santa Maria, e do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação, NUTED, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Portanto, justifica-se o motivo pelo qual esta pesquisadora desenvolve seu estudo de doutorado, nessa área e nesta instituição.

Logo, este estudo espera fornecer contribuições de ordem intelectual e prática. As contribuições intelectuais consistem na revisão bibliográfica sobre esse importante tema que envolve o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior em redes acadêmicas virtuais, uma vez que é uma temática emergente. Já, as contribuições práticas referem-se à possibilidade de que a

questão do desenvolvimento profissional do docente do ensino superior em redes acadêmicas virtuais possa trazer novos meios e espaços de formação profissional.

1.1 Delimitação do problema e objetivos

Quando se trata de redes acadêmicas virtuais com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior, fala-se da sua práxis, da sua formação, dos seus saberes, das suas competências, das dinâmicas utilizadas na sua prática e das ferramentas necessárias ao ambiente para promover tal profissional. No entanto, para que esse processo ocorra, o ambiente deverá conter algumas funcionalidades próprias e o profissional deverá estar disposto a modificar sua prática ao mesmo tempo em que se desenvolve no ambiente, como um processo único. Mas como isso acontece? Quais as implicações dessa participação, para a formação dos professores, sua aprendizagem e na de seus alunos? Como planejar esse ambiente? Quais funcionalidades o ambiente virtual deverá privilegiar? Como dinamizar tal ambiente de forma que contribua ao desenvolvimento do profissional docente do ensino superior?

No intuito de contribuir com essas respostas, esse trabalho se propõe a investigar o seguinte problema:

Uma rede acadêmica virtual pode apresentar potencial para o desenvolvimento profissional docente, na visão dos docentes da FSG?

Deste problema derivam-se as questões de pesquisa:

- Como construir a RADEP Virtual?
- Como a RADEP Virtual pode contribuir no desenvolvimento profissional docente?
- Quais estratégias poderão ser desenvolvidas de forma a trazer benefícios aos professores participantes da RADEP Virtual?
- Quais as categorias e indicadores que definem o docente enquanto sujeito de seu desenvolvimento profissional?

Portanto, o objetivo geral é **Investigar se uma rede acadêmica virtual pode apresentar potencial para o desenvolvimento profissional docente, na visão dos docentes da FSG.**

Especificamente, os objetivos são:

- Construir a RADEP Virtual como contexto de desenvolvimento e aprendizagem do professor, considerando as necessidades institucionais e as necessidades de formação na docência universitária.
- Construir uma matriz multirreferencial para avaliar o desenvolvimento do profissional docente em uma rede acadêmica virtual.
 - Definir categorias e indicadores que compõem a matriz multirreferencial.
 - Atribuir valores quali-quantitativos às categorias/indicadores, que permitam verificar o nível de desenvolvimento profissional docente.
 - Definir o perfil dos sujeitos participantes da RADEP Virtual.

A Figura 1, Plano de trabalho, tem como objetivo explicitar, de forma visual a dinâmica adotada neste estudo.



Figura 1- Plano de trabalho

1.2 Desenvolvimento e estruturação do plano de trabalho

Este trabalho será desenvolvido nas seguintes etapas: no Capítulo 1, são feitas as considerações introdutórias, as quais envolvem a caracterização do problema e dos objetivos, a justificativa, relevância e contribuições. No Capítulo 2, apresentam-se as mudanças na prática e formação do docente do ensino superior. Destacam-se os impactos das TICs na educação, as mudanças na profissão docente, sobretudo no ensino superior, abordando a prática docente, a formação, a qualidade e as estratégias da formação do professor, assim como os novos contextos de aprendizagem, entre os quais destacam-se as redes acadêmicas virtuais, enquanto espaços de aprendizagem. No Capítulo 3, discorre-se sobre a questão do desenvolvimento profissional, apresentando diversos conceitos para entendimento do termo no âmbito desse estudo. O Capítulo 4 apresenta as categorias de desenvolvimento profissional docente a serem analisadas neste estudo: autonomia docente, projeto profissional e inovação pedagógica. No capítulo 5 é apresentada a metodologia, descrevendo o método, delimitando os sujeitos, o ambiente e os procedimentos adotados para a investigação. São abordados nesse capítulo os passos de desenvolvimento da pesquisa, as técnicas de coleta e tratamento dos dados obtidos. Nesse capítulo também é apresentada a metodologia de desenvolvimento da RADEP Virtual, ou seja, as fases necessárias para o planejamento, análise, implementação e avaliação desse ambiente. No Capítulo 6 acontece a análise dos resultados obtidos. Contextualiza-se a pesquisa, apresentando o perfil dos docentes da FSG, o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente executado na Instituição, a análise dos estratos referentes às categorias de análise, e o ambiente virtual e suas funcionalidades. O capítulo 7 apresenta a Conclusão, sob três enfoques: conclusões do estudo, contribuições e perspectivas de trabalhos futuros. Faz-se uma sistematização das questões mais importantes, as que necessitam maior detalhamento e ainda, as que se tornam objeto de futuras ações. Na seqüência deste trabalho, encontram-se as Referências e Anexos.

2

MUDANÇAS NA PRÁTICA E FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: NOVAS ESTRATÉGIAS, CONTEXTOS E ESPAÇOS

MUDANÇAS NA PRÁTICA E FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: NOVAS ESTRATÉGIAS, CONTEXTOS E ESPAÇOS

Este capítulo trata dos fatores de mudanças sociais na profissão docente, dentre eles a evolução tecnológica. Discorre sobre a profissão docente, focalizando o professor do ensino superior, o contexto de atuação, a prática docente e sua formação, apresentando as redes acadêmicas virtuais como um espaço de formação e desenvolvimento profissional. O objetivo desse capítulo é buscar uma base teórica para conhecer o contexto de atuação do professor do ensino superior, as estratégias de formação e os possíveis ambientes e ferramentas necessárias para a formação docente no contexto contemporâneo.

2.1 Fatores de mudanças na profissão docente

As mudanças sociais decorrentes do século passado têm alterado o modo de trabalho, a imagem social e os valores atribuídos à profissão docente. Nesse sentido, há que se estudar sobre tal processo de transformação para situá-lo em um contexto histórico e para refletir sobre sua formação e prática.

Quando se percebe a troca de paradigmas na educação, nota-se que é a partir da mudança da prática do professor, que virão as mudanças decorrentes. Todavia, é necessário que seja vista a situação em que se encontra o profissional da educação atualmente, pois um conjunto de fatores faz parte da história de vida do professor, além dos acontecimentos do cotidiano, e que irão interferir diretamente na sua prática pedagógica.

De acordo com Goodson (1992), ao questionar o professor sobre problemas relacionados a matérias de ensino, currículo, questões escolares,

imediatamente surgem dados de suas vidas. Segundo o autor ouvir a voz do professor é fazer relação com sua prática.

Nóvoa confirma a inseparabilidade do eu e da profissão:

Ei-nos de novo face a pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (1992, p.17).

A profissão-professor passa por uma situação de mal-estar docente que ocorre em nível mundial. Esteve (1991, p.97) define o termo mal-estar docente como:

conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”, e emprega a expressão para designar “os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência, devido à mudança social acelerada.

Deste modo, para Esteve (1991) existem dois grupos de fatores para estudar a pressão da mudança social sobre a função docente, os de primeira ordem, que agem sobre a função docente em sala de aula, alterando suas condições de desempenho e provocando tensões ligadas a sentimentos e emoções e; fatores de segunda ordem, que se referem às condições ambientais em que se exerce a docência.

O autor elenca doze indicadores básicos que condensam as mudanças atuais na área educacional. Alguns se referem ao contexto social e outros se referem às variações intrínsecas ao trabalho docente, quais sejam: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; mudança dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno; fragmentação do trabalho do professor.

Ao que se refere ao **aumento das exigências em relação ao professor**, é cada vez mais acentuado o acréscimo de responsabilidades e exigências cobradas do professor. Sua tarefa não se resume em dominar conteúdos, além disto, precisa ser um facilitador da aprendizagem, organizador do trabalho, pedagogo eficaz, compensador de forma afetiva, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, educador sexual, sem contar com a atenção especial dedicada aos “alunos especiais”. Contrário a todas estas exigências, não houve uma preparação adequada a estes profissionais gerando com isto uma “crise de identidade”. Como resultado deste aumento das exigências em relação aos professores, produziu-se um aumento de confusão representante às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui.

As alterações na estrutura familiar contribuíram para que os professores assumissem responsabilidades e funções tais como: o conjunto de valores básicos que, anteriormente eram transmitidos pela família, acarretando, deste modo, uma **inibição educativa de outros agentes de socialização**.

Quanto ao desenvolvimento de **fontes de informação alternativas** à escola aumentaram-se as possibilidades de acesso ao saber, como os programas de televisão e a internet que, para o aluno, tornam-se mais atrativos e interessantes. Desta forma, o professor já não é a “fonte única” do saber. Conseqüência disto, o professor sente a necessidade de aliar em seu trabalho o potencial informativo das diversas fontes, modificando com isto o seu tradicional papel.

Ao que diz respeito à **ruptura do consenso social sobre a educação**, ocorreram mudanças nos objetivos das instituições escolares e de seus valores. Exigiu-se do educador explicitar os seus valores e objetivos educacionais. O processo de socialização convergente em que se afirmava o caráter unificador da atividade escolar no campo cultural, lingüístico e comportamental, foi substituído por um processo de socialização divergente, o qual pressiona o educador a uma diversificação em sua atuação. Com a expansão escolar ficou impossível continuar com a uniformidade do ensino de uma elite social. Atualmente, cabe ao professor repensar suas atitudes em relação aos alunos que sofreram processos de socialização divergentes, bem como compensar as suas carências.

Sobre o **aumento das contradições no exercício da docência**, o mesmo ocorreu devido à ruptura do consenso sobre a educação, pois houve um grande aumento nas contradições do professor em sua função docente, visto que, não foi possível integrar nas escolas as exigências opostas dos modelos educativos. Desta forma, o professor está constantemente sujeito a críticas em relação a sua metodologia e em seu plano de valores. Exige-se do professor um bom desempenho do seu papel, que seja amigo, companheiro, que apóie e auxilie o seu aluno e que preparem os mesmos para suprir necessidades futuras e não para responder às necessidades atuais.

As **mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo** ocorreram, pois o ensino de elite assegurado pela competência passa a ser de massa, mais flexível e integrador, porém muitas vezes incapaz de garantir um trabalho adequado ao nível do aluno. Conseqüentemente, o aluno é desmotivado a estudar e decai a valorização social do sistema educativo. Muda também o significado das instituições escolares. Isto faz necessário que pais, alunos e professores adaptem-se a tais mudanças.

Ao se referir a **modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo** o autor relata que a igualdade e promoção social dos menos favorecidos que tanto se esperava há anos atrás não aconteceram, com isto, os pais sentiram-se enganados, retirando o seu total apoio e abandonando a idéia de que educação é garantia de um futuro melhor. Os meios de comunicação e parte da sociedade culpam os professores como responsáveis pelos fracassos e imperfeições do sistema educativo. Torna-se cada vez mais evidente a falta de apoio e reconhecimento social do educador. Sobre isto, Esteve (1991, p. 105) diz que o trabalho do professor é sempre visto num sentido negativo.

Se o professor desenvolve um trabalho de qualidade dedicando-lhe mais horas para além das que figuram no seu horário de trabalho, é raro que se valorize este esforço suplementar. No entanto, quando o ensino fracassa, por vezes devido a um acumular de circunstâncias incontroláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente no professor. Se tudo corre bem, os pais pensam que seus filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais.

Quanto à **valorização social do professor**, há poucos anos atrás, o professor de nível primário e, também de nível secundário, desfrutavam de um bom *status* social e cultural. Apreciavam-se consideravelmente o seu saber, a dedicação e a sua vocação. Atualmente, o *status* social está relacionado com os critérios econômicos. Grande parte da sociedade considera que a escolha de ser professor se dá pela incapacidade de conseguir algo melhor, ou seja, uma profissão mais rentável. Esta desvalorização social e salarial fez com que muitos professores abandonassem a profissão ou até mesmo acrescentassem outra fonte de renda. Para piorar ainda mais a situação, aqueles que abandonaram a profissão, hoje são, muitas vezes, os que criticam e julgam os que com firmeza permaneceram.

Quanto à **mudança dos conteúdos curriculares**, estes sofreram alterações em função dos avanços das ciências e das mudanças sociais. Muito além de não transmitir conhecimentos desatualizados, o professor sente-se inseguro em ensinar aquilo que é mais atualizado em termos de conhecimento. Alguns professores se opõem às mudanças por indolência, não querem se sujeitar a abandonar aquilo que sempre ensinaram, outros encaram com muito receio a tais mudanças curriculares.

Ao tratar sobre a **escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho**, a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades do profissional docente não vieram acompanhados da melhoria dos recursos materiais e das condições do trabalho para este exercer a profissão. Frequentemente, os docentes encontram-se em situações limitadas por falta de recursos para adquirir materiais didáticos necessários.

Quanto ao indicador **mudanças nas relações professor-aluno**, o autor afirma que ocorreram mudanças profundas nas relações professores e alunos. Anos atrás o professor detinha um determinado poder sobre o aluno, que por sua vez tinha apenas deveres a cumprir e que muitas vezes era submetido a certos vexames. Atualmente, inverteram-se os papéis, os alunos sentem-se no direito de agredir verbalmente, fisicamente e psicologicamente seus colegas e professores, gerando situações conflituosas e os professores, por sua vez, não estão encontrando formas de convivência e disciplina.

Como último indicador, o autor aponta a **fragmentação do trabalho do professor**, por incapacidade de o professor cumprir suas inúmeras funções,

tais como: tarefas administrativas, avaliar programas, atualizar-se, orientar pais, alunos, organizar atividades variadas, participar de reuniões e seminários, estes desenvolvem mal o seu trabalho, viabilizando fragmentações em suas atividades que refletem diretamente na qualidade do sistema de ensino, sem contar com o esgotamento do professor devido a sua sobrecarga.

Todos os indicadores de mudança elencados por Esteve (1991), atingem de certa forma, o sistema de ensino e, sobretudo, a formação dos professores e sua prática, o que têm contribuído para levá-los a situações de mal-estar docente.

Neste contexto não favorável ao exercício da profissão docente, torna-se cada vez mais difícil alcançar os objetivos da educação, que é a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem. A investigação sobre os fatores de mal-estar docente deve estar voltada na perspectiva de encontrar soluções para este problema. A ênfase colocada sobre o fenômeno do mal-estar docente e de seus fatores pode fazer com que os próprios professores considerem-no “normal” e se acentuem os aspectos mais negativos da profissão, fazendo com que os aspectos positivos passem despercebidos.

Nessa perspectiva, no exercício da docência encontram-se, segundo Demo (1995), alguns aspectos facilitadores da prática pedagógica. Dentre os quais, pode-se destacar, a colaboração, participação e interesse de alguns alunos na realização de atividades, autonomia de decisão, colaboração da equipe da direção, técnicas diferenciadas, cursos ou seminários oferecidos aos professores, trabalhos de leitura, escrita, análises e reflexões, temas e abordagens de diferentes assuntos e, também o espaço para reflexão do profissional (professor) junto à instituição (direção, supervisão, etc..), para debates e colocações referentes à prática docente e às diretrizes da comunidade educacional.

As mudanças ocorridas na área educacional devem-se, também, ao avanço das pesquisas, onde questiona e transforma-se a práxis docente numa perspectiva dialética. Conforme Demo (1995), a concepção do saber como um processo dinâmico, contraditório e inovador, exige desde um comprometimento com a pesquisa e a construção de maneiras diferenciadas de atuar em sala de aula, possibilitando aos alunos a problematização da realidade e o exercício da autonomia.

De acordo com Freire (1987, p.32), a pesquisa faz parte da natureza da prática docente,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e em indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Percebe-se uma parte dos professores indo a procura de inovações e atualizações através de cursos, seminários, jornais, revistas, TV, leituras informativas. Isso só não basta, é preciso constatar as dificuldades organizacionais e relacionais enfrentadas.

O mercado de trabalho, hoje, exige que seus profissionais sejam melhor “preparados”, e não sejam apenas cumpridores de tarefas, “mas alguém capaz de tomar decisões”, trabalhar em grupo, pesquisar, resolver problemas, transferir conhecimentos” (VASCONCELOS, 1997 p.50).

Ao desenvolver uma epistemologia do conhecimento o professor (educador) reflete acerca de sua experiência concreta para desenvolver sua metodologia dialética: ação-reflexão-ação. Esta metodologia que parte da problematização da prática concreta, vai à teoria estudando-a e a relaciona criticamente, retornando à prática para transformá-la, na qual o diálogo é a concepção fundamental para a concretização.

No entanto, nem tudo parece ser tão simples. Do mesmo modo que apresentam-se fatores facilitadores da docência, existem outros que, em decorrência de uma série de mudanças sociais, acabam por dificultar a prática do professor ao evidenciar habilidades distantes das observadas na sala de aula, e que colaboram para que o professor sinta-se desmotivado e alienado dos objetivos que se propôs ao ingressar na carreira do magistério.

Segundo Perrenoud (2002, p.22) a prática pedagógica é uma atividade consciente e racional, quando na verdade, está distante disso, porque:

- O docente realiza práticas rotineiras, sem avaliar seu caráter arbitrário e alienador, muitas vezes, copiada de livros ou de

modelos de seus colegas, sem as elaborar ou controlar verdadeiramente.

- Enquanto outras profissões se assentam sobre saberes especializados e técnicos racionais, a docência é legitimada pelos pais e pela sociedade.
- A racionalidade empregada na profissão oferece uma imagem segura e tranqüila da relação pedagógica, evitando explicitar o inconsciente (intuição, emoção, instinto), que faz toda a complexidade das relações pessoais, humanas e sociais.
- Torna fácil a orientação dos administradores e supervisores do ensino, que têm como tarefa apenas transmitir normas e modelos.
- Facilita o trabalho dos formadores que somente transmitem modelos de ações e teorias.
- Incute nos professores uma falsa auto-imagem de independência e de dominadores da situação.

O professor, ano a ano, vai realizando suas ações seguindo esquemas, programas de acordo com os alunos cujas características não mudaram muito, programas que não evoluem e condições de trabalho que se consideram iguais. Nesse sentido, se consegue antecipar as respostas para cada momento, identificando características e ações dos alunos, os quais têm respostas estereotipadas. Ao não perceberem que sua ação pedagógica se baseia em ações improvisadas, não compreendem o que realmente determina boa parte dos atos profissionais.

O docente não vê com bons olhos a reflexão sobre como age em sua prática, porque a consciência, reações de defesa, dificuldade de linguagem, momentos de irritação, pânico e estresse, tudo isso pode destruir sua auto-estima. O profissional não é desenvolvido para considerar as críticas como um momento de reflexão sobre a sua maneira de agir, como um crescimento pessoal.

Nesse sentido, Freire (1997) coloca que a rigorosidade científica da atividade cognoscente não pode estar separada do desenvolvimento pessoal e da paixão de aprender e ensinar, pois o ato educativo exige amor e respeito

aos educandos. Para o autor, o compromisso com o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e a construção da cidadania na luta por uma transformação social devem ser estímulos e possibilidades para o educando construir sua segurança pessoal e competências profissionais.

Muitos outros fatores afetam e dificultam a ação do professor no ambiente de trabalho, como a falta de tempo para maior aprofundamento teórico, a não participação em cursos de capacitação, indisciplina e falta de interesse dos alunos, a diferença social, resistência à reflexão, desânimo e desinteresse da família em acompanhar o desenvolvimento do aluno.

A acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor, como figura humana desse sistema queixa-se de mal-estar cansaço, desconcerto. A mudança não faz se não começar, pois, como assinala Faure (1973), a educação está agora empenhada, pela primeira vez em sua história, em preparar os homens para um tipo de sociedade que ainda não existe (ESTEVE, 1997 p.32).

Desta forma, delinear princípios e tendências que fundamentam a prática pedagógica dos professores no seu cotidiano é relevante, pois é através desses princípios que se encontrarão possibilidades de transformação pessoal e social, com vistas ao desenvolvimento profissional.

2.2 A profissão docente

Definir profissão docente é uma tarefa árdua, uma vez que a profissão abarca inúmeras dimensões, muitas delas subjetivas. Fato é que a profissão docente está sempre no alvo das críticas sociais e de especialista, que muitas vezes, buscam a melhoria dos processos educativos em prol de mudanças sociais.

No entanto, muitas das mudanças esperadas da educação, decorrem da profissão professor e, não somente, de ações institucionais ou governamentais. Nesse sentido, ao discutir questões profissionais, Freidson (1998, p. 246) define e sublinha que “profissão é sinônimo de ocupação: diz respeito ao trabalho especializado pelo qual uma pessoa ganha a vida numa economia de troca (...). É a capacidade de realizar esse tipo especial de trabalho que distingue os chamados profissionais da maioria dos outros trabalhadores.”

O caráter do trabalho profissional exige dois elementos básicos do profissionalismo, segundo o mesmo autor, a obrigação de praticar um corpo de conhecimento e a competência de valor especial, mantendo uma relação de confiança com as pessoas que se relaciona na profissão. Requer um período de capacitação para aprender a fazer bem um trabalho complexo. Os profissionais desenvolvem interesse intelectual por seu trabalho, e, por isso, estão preocupados com sua ampliação, refinamento e em seu valor para a sociedade.

Diante de tal contexto, a articulação entre a formação e a prática profissional se fundamenta numa relação dialética, envolvendo instituições de formação profissional e a sociedade de um modo geral. A formação profissional é um processo contínuo e dinâmico que integra múltiplas visões e interesses de grupos e organizações diferenciados no contexto social. No âmbito da universidade, a formação profissional é canalizada a se adequar à realidade destas organizações e da sociedade.

Toda profissão envolve um corpo de conhecimentos exclusivo do qual derivam os princípios, as teorias, as técnicas, as práticas e as metodologias com as quais os profissionais trabalham e que fornecem a base para a sua formação. Nessa perspectiva, entre muitos profissionais que atuam na sociedade, encontra-se o profissional docente.

É fundamental construir a pessoa do professor e ver que além de profissional ele tem desejos, ideais, medos e frustrações, sem separar o profissional da pessoa. Quem acredita que é professor na sala de aula e fora dela deixa de ser professor, ou está equivocado, ou não entende o que significa esta profissão. A valorização e o investimento no profissional da educação são os primeiros passos para alcançar a melhoria na prática docente e, conseqüentemente, no sucesso dos alunos, os quais transformarão o contexto em que vivem.

Segundo Esteve (1991), a profissão de educador comporta aspectos específicos, que convém analisar para compreender as motivações para a profissão docente na atualidade. Há que se analisar também o contexto social em que o professor exerce a sua função, para compreender sua motivação e realização no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, emergem algumas questões: Como cobrar deste profissional uma postura diferente daquela que vem tendo? Como sensibilizá-lo de que precisa reagir e buscar transformação social, inclusive de sua situação? Como convencê-lo que a mudança começa com sua própria postura diante da educação, da universidade e dos alunos? Tais questionamentos sobre o professor afetam não só aspectos pedagógicos, mas também políticos. Vão além de apenas analisar as metodologias e propostas do professor, é preciso ver a pessoa deste professor, o contexto que vive, sua formação e como exerce sua prática.

Outro aspecto importante é não assumir a postura de encontrar desculpas para justificar as falhas da profissão. Por um lado, é necessário lutar pelas políticas educacionais mais sérias e justas, comprometidas com a valorização do profissional; por outro, o professor precisa mostrar compromisso social, fazendo com que seu trabalho possa promover a tão sonhada transformação das estruturas injustas da sociedade.

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem de estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem. (FREIRE, 1980 p. 80)

Na prática cotidiana educacional, geralmente os docentes deparam-se com situações que implicam tomadas de decisões, onde ter autonomia, motivação, conhecimento e, principalmente, equilíbrio é essencial. Nesse sentido, para ter criatividade em busca de soluções, inovar pedagogicamente, é preciso criar um ambiente que apóie as metas, as capacidades, crenças e valores do professor.

Muitas vezes, ocorre uma crise de identidade, por falta de uma preparação pedagógica e epistemológica, onde este profissional se depara com questões que julga não saber resolver. Alguns professores pesquisadores como Esteve (1997), Nóvoa (1991, 1992), Kincheloe (1997) e Alarcão (2001), entre outros, apontam como competências pessoais indispensáveis: o interesse, a afetividade, o respeito, a amizade, a dedicação e o incentivo na relação com seus alunos.

Para Esteve (1991), essas habilidades que se referem somente ao aluno são suficiente para o professor solucionar questões de cunho relacional num ambiente composto de grupos de diferentes pessoas. Isso ocorre porque a maioria dos professores não teve durante sua formação o desenvolvimento das relações pessoais e competências de organização em grupo. Na realidade, o professor ainda considera mais fácil trabalhar de forma autoritária do que possibilitar diálogo e interação com os alunos.

Outros professores como Pimenta (2000), consideram como competências importantíssimas o “espírito de busca”, o “querer aprender mais,” a capacidade de adaptar-se ao novo, saber trabalhar em equipe, ter domínio do conteúdo que leciona, ser seguro, flexível, equilibrado, entrar em sintonia com o aluno, ter liderança, criatividade e dinamismo. Fazer uma análise crítica da realidade e comprometer-se com a mesma, faz parte do perfil do bom educador.

As assertivas acima demonstram um profissional com competências e habilidades almeçadas e idealizadas, que para serem desenvolvidas necessitam de dialogicidade, engajamento e participação na construção de um projeto que supere a fragmentação da prática pedagógica. No entanto, cabe questionar quem é o profissional do ensino superior? Como exerce sua prática? Como busca a qualidade da educação? Em que está fundamentada sua formação? Diante de tais questionamentos, a procura das respostas tem caráter elucidativo e será apresentada a seguir.

2.2.1 O docente e o contexto do ensino superior

O ensino superior no Brasil, sobretudo a profissão acadêmica, tem experienciado uma série de mudanças, que são sinalizadas com o crescimento da população estudantil, com o aumento mais lento das instituições e da comunidade acadêmica. Além disso, as limitações orçamentárias, os sistemas de avaliação a que estão submetidos as instituições e os profissionais que nela trabalham e, as novas tecnologias que ampliam as possibilidades de ensino a distância e intensificam os processos de internacionalização do ensino superior auxiliam a mudança desse contexto. Na literatura internacional essas

mudanças costumam ser relacionadas com quatro tendências que podem ser vistas em diferentes países. São elas:

1. a percepção de que a profissão acadêmica tem experimentado um rápido declínio em seu status social. Os dados que dão suporte a essa constatação tendem a assinalar um visível decréscimo da renda auferida pelo trabalho acadêmico e um aumento do número de jovens profissionais que se vêem compelidos a aceitar postos de trabalho com pouco ou nenhum horizonte profissional.

2. as limitações de recursos e investimentos no ensino superior, especialmente no setor público, o que, em muitos países, se traduz no aumento da proporção alunos por professor e em menos recursos públicos para o financiamento de pesquisas acadêmicas.

3. uma diminuição da autoridade de instâncias colegiadas dentro das instituições de ensino superior, acompanhada de uma crescente relevância das instâncias administrativas e da lógica empresarial no interior destas instituições.

4. um aumento da crítica, por parte do governo e da sociedade, em relação aos resultados alcançados pelas instituições acadêmicas. Essas críticas questionam a qualidade e inadequação do ensino oferecido por essas instituições, a baixa relevância (econômica e social) do conhecimento produzido por seus profissionais (ALTBACH, 1996, ENDERS e TEICHLER, 1997, ENDERS, 2001 apud BALBACHEVSKY, 2004).

Pode-se perceber que essas alterações têm modificado o ensino superior em todo o mundo. Alguns elementos contribuem para essas alterações, como a multiplicação e diversificação das instituições; o aumento da autonomia das instituições, as políticas de ensino superior. Observa-se, também, que uma nova imposição dada à Universidade, de auxiliar o desenvolvimento econômico, “na medida em que disponibiliza para a sociedade conhecimento e competência necessários ao novo ambiente criado pelos processos associados à globalização econômica e tecnológica” é um fator de contribuição à mudança. E um aspecto interessante é “a análise das mudanças que se verificam no interior das universidades e as tensões que

estas mudanças impõem sobre os profissionais da academia” (BALBACHEVSKY, 2004).

Desse modo, definir a identidade do professor universitário, no Brasil, é uma tarefa complexa, pois as características e o sistema de educação superior brasileiro são demasiado variáveis, uma vez que se têm IES públicas, privadas, universidades, centros universitários, faculdades, distribuídas em cinco regiões do país com contextos sociais, culturais e étnicos diferentes. Esta preocupação é expressa por Morosini (2000) em sua obra “*Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*”. No entanto, conforme a colocação de Esteve (1991), Freire (1980) entre outros autores que dizem que não há como falar do profissional fora do seu contexto de atuação, esse estudo recorre a dados apresentados pelo MEC e já utilizados por outros autores, como Morosini (2000), para traçar o contexto em que está inserido o professor universitário no Brasil.

Primeiro, é possível esboçar o perfil desse profissional, apoiado em Franco (2000), que apresenta, sob vários pontos de vista, quem é este docente. A autora descreve que:

- a) *sob o ponto de vista situacional*, é aquele que trabalha em uma grande e complexa universidade brasileira, pública ou privada, que tem como ênfase a pós-graduação e a pesquisa, como também aquele que trabalha em universidades que privilegiam o ensino;
- b) *sob o ponto de vista institucional*, é aquele que tem um plano de trabalho que privilegia a pesquisa, mas também é aquele que tem uma carga de ensino tão grande que não sobra tempo para a pesquisa e muitas vezes, nem mesmo para preparar suas aulas;
- c) *sob o ponto de vista profissional*, é o que privilegia a universidade como espaço de trabalho e também está inserido num contexto profissional. Vê o aluno como impulsionador do trabalho e como um possível concorrente. Está permanentemente sendo avaliado;
- d) *sob o ponto de vista do avanço do conhecimento*, é o que se insere no processo produtivo que faz o avanço, colaborando de

alguma forma para tal, mas é também o que dissemina o avanço, quando não alienado das revoluções que se operam no mundo.

Analisando os pontos de vista que a autora coloca, pode-se concluir que o professor universitário brasileiro exerce sua docência em contextos diferentes, assim como tem sua prática e formação com inúmeras variações, pois essas últimas estão imbricadas na realidade em que a docência ocorre.

Assim sendo, conhecer suas condições de trabalho e emprego, avaliar suas oportunidades e alternativas de desenvolvimento profissional constitui-se em um objetivo relevante, tanto do ponto de vista acadêmico, como do ponto de vista da implementação de políticas de ensino superior.

A argumentação de Franco (2000) é corroborada com os dados encontrados no Resumo Técnico 2003 (MEC, 2003), os quais se referem somente ao ensino presencial e auxiliam sobremaneira a desenhar o contexto do ensino superior brasileiro, que pode ser assim sistematizado: “A maioria das IES no Brasil é privada (88,9%). As categorias acadêmicas (tipos de IES) são variadas. O maior número de docentes tem titulação de especialistas (43,4%) e está nas IES privadas. O maior número de doutores (21,4%) está nas Públicas. O número de cursos e vagas oferecidas nos processos seletivos aumento e são de responsabilidade das Privadas. A faixa etária dos alunos é maior entre 19 e 24 anos, mas observa-se um aumento de alunos de 40 anos ou mais”.

A partir desses dados e de tantos outros à disposição no MEC e em literaturas contemporâneas, poderia ser realizado uma série de outras análises e relações acerca do ensino superior. Todavia, a intenção de sistematizar essa análise é conduzir o profissional ao entendimento do contexto em que irá atuar, da qualificação de seus pares, do ‘público que vai atender’, para que o professor do ensino superior possa observar suas práticas e formação docente e, a partir de então, conduzi-las a um desenvolvimento profissional.

2.3 A prática docente no ensino superior

O ensino superior, geralmente, é focado no professor e no seu conhecimento. As aulas costumam ser expositivas, leituras de texto e

seminários. Não é comum o debate sobre os procedimentos metodológicos do ensino superior. Ultimamente, tem-se intensificado a exigência de titulação de Mestrado e Doutorado, visando melhoria do ensino, o que não garante uma orientação pedagógica para a prática docente. Um outro problema segundo Vasconcelos (1997, p. 06) seria a falta de um "projeto educacional claramente expresso e definido ao qual todos os seus docentes pudessem se filiar". O que ainda está orientando a prática docente são as experiências dos professores, enquanto acadêmicos, e/ou inspirados nos professores que tiveram durante sua formação.

Segundo Benedito (apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 36), "o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos 'outros' ". Muitas vezes a ausência de uma formação continuada, principalmente no que se refere às ações pedagógicas, leva o professor universitário a rememorar-se de suas experiências no ensino superior, isso de certa forma torna-se uma orientação a sua prática. Assim as experiências que foram vivenciadas enquanto estudante, que são assimiladas nas conversas aleatória com colegas e/ou que são observadas nos exemplos ou em literatura da área, marcam ou conduzem as ações educativas do professor.

Para Veiga (1994, p.16), a prática pedagógica é definida como:

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. (...) É na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios, onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo.

Objetivamente, traduz-se como o conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo docente. É de caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre o qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto.

A complexidade da prática pedagógica é observada quando nela se expressam múltiplas idéias, valores e usos pedagógicos. Gimeno Sacristan (1998, p. 201) chama a atenção para o fato de que,

Se o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado. Uma prática que responde não apenas às exigências curriculares, mas está, sem dúvida, profundamente enraizada em coordenadas prévias a qualquer currículo e intenção do professor. Por tudo isso, a análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como processo na ação. É agora o momento decisivo da análise da prática pedagógica na qual se projetam todas as determinações do sistema curricular, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos.

É fundamental destacar que a estrutura da prática é justificada em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e dos alunos, dos meios e condições físicas existentes.

Contudo, não se pode perder de vista esse cenário mais amplo. Demo (1998, p. 206) enfatiza que “o mundo mudou muito e hoje em dia determinadas práticas já não servem como comprovação de competência, já que a prática que interessa é aquela que se renova sempre”. Este contexto impõe às universidades a necessidade de adequar seus currículos e práticas pedagógicas às novas exigências que estão postas para o exercício das profissões na sociedade.

Veiga (1994, p. 17), afirma que “a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontra-se em indissociável unidade”. A formação dos alunos, nesse sentido, não se restringe a prepará-los para atuar como profissionais técnicos, mas possibilitar a construção de conhecimentos que lhes dêem condições de conviver em sociedade como homens e cidadãos.

Ao referir-se ao profissional professor, como principal ator na situação universitária, Castanho (2000, p. 87) escreve que o docente:

É um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em conta para que se entendam suas ações. Urge pensar numa nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também se desvencilhar da racionalidade única e pôr em ação outras habilidades que não as cognitivas apenas. Pensar-se como participante do desvelamento do

mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e com mais prazer.

Abreu e Masetto (1990, p. 1) argumentam que a prática concreta do professor do ensino superior baseia-se em três pontos principais: o conteúdo da área na qual o professor é um especialista; sua visão de educação, de homem e de mundo; a habilidade e os conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula. Sublinham ainda que existe uma interação e uma influência recíproca entre esses três pólos.

Desse modo, a prática pedagógica é conduzida por funções dadas pela sociedade. Uma prática é influenciada por condicionantes sócio-políticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, por diferentes pressupostos sobre o papel da escola, da aprendizagem, das relações professor-aluno e das técnicas de ensino. A ação educativa dos docentes é influenciada, então, por diferentes princípios ideológicos, a partir dos quais selecionam e organizam o conteúdo, escolhem metodologias de ensino e avaliação, relacionando com os pressupostos teórico-metodológicos e com a compreensão que cada um tem sobre educação.

Outra questão que aparece como fundamental à prática pedagógica do professor, em todos os níveis de ensino, é a sua formação. Schön (1992), discute a necessidade de se formar um professor que tenha como princípio um ensino crítico-reflexivo e de reflexão na ação. E elabora outros conceitos importantes sobre a maneira como os profissionais em geral (e os professores em particular) refletem sua prática.

A primeira noção é o conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*), um tipo de conhecimento que o professor possui na execução da ação. É um *know how* (*saber como*) inteligente, que vai acontecendo à medida que os fatos vão ocorrendo na aula. Não deve ser confundido com as Teorias de ação, que são elaborações teóricas estáticas, enquanto que o Conhecimento-na-ação constitui uma elaboração dinâmica. Quando perguntamos a um professor como ele reagiria à determinada situação, a sua resposta corresponde à sua Teoria de ação, não ao seu Conhecimento-na-ação (embora muitas vezes o professor

não tenha conhecimento desta defasagem). O Conhecimento-na-ação resulta em uma reformulação da própria ação.

Schön dá muita importância ao diálogo e à verbalização. Neste sentido, elabora dois conceitos: o de Reflexão-na-ação (*reflection-in-action*) e Reflexão sobre-a-ação (*reflection-on-action*). Na Reflexão-na-ação, o professor verbaliza sobre o que está fazendo, sem deixar a ação; já a Reflexão-sobre-a-ação designa uma reflexão após a ação propriamente dita, de caráter retrospectivo.

Na verdade, críticos como Alarcão (1996) argumentam que estes dois conceitos não são tão distintos assim, pois não é possível agir e refletir simultaneamente; e Dewey (1959) vê diferença entre ação e reflexão ao designar a reflexão dirigida à ação como *deliberação*.

Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação constitui o momento mais importante no processo reflexivo do professor, onde ele determina sua forma pessoal de conhecer. Esta forma irá servir de base para muitas ações, compreensão de futuros problemas e novas soluções.

Com base nesses estudos, a prática pedagógica reflexiva, para Veiga (1994, p. 21) é aquela que não rompe com a unidade entre teoria e prática. Desse modo,

A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente.

Uma prática pedagógica reflexiva, ou seja, o ensino com reflexão e crítica, pressupõe: o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o docente pensa e o que ele faz; acentuada presença de consciência; ação recíproca entre docente, aluno e realidade; uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada); um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação (VEIGA, 1994).

Dentro dessa perspectiva de prática pedagógica do professor universitário, Cunha (1997) apresenta o ensino como produção do conhecimento, tendo as seguintes características:

- a) enfoca o conhecimento com base na localização histórica de sua produção e entende-o como provisório e relativo;
- b) valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento;
- c) privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado;
- d) estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias;
- e) valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, característica do sujeito cognoscente;
- f) valoriza o pensamento divergente, parte da inquietação e/ou provoca incerteza;
- g) percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, conformidade com os objetivos acadêmicos;
- h) valoriza a qualidade dos encontros com os alunos e deixa a estes, tempo disponível para estudo sistemático e a investigação orientada;
- i) concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo, acessível a todos e em qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções;
- j) entende a pesquisa como um instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade;
- k) requer um professor inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida e orientar o estudo para a emancipação;
- l) entende o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante.

Como se pode perceber, a prática pedagógica precisa recorrer a saberes da prática e da teoria, e isso faz com que o processo de ensino e aprendizagem se torne um espaço, não só para a aprendizagem dos professores e alunos, mas um espaço para a crítica-reflexiva.

Nessa mesma linha, Perrenoud (1997) apresenta as práticas de ensino voltadas para a reflexão e a crítica, as quais podem ser definidas, em geral, pelos seguintes aspectos:

- a) importância dada ao aluno, como sujeito ativo da sua aprendizagem, mais do que ao docente enquanto transmissor de conhecimentos;
- b) a insistência sobre a construção progressiva de saberes e de saber-fazer, não só através de uma atividade adequada, mas também através de interações sociais tanto entre os alunos como entre o professor e os alunos;
- c) vontade de levantar obstáculos entre as disciplinas, de privilegiar as competências funcionais e globais em oposição à aquisição de noções e saberes fragmentados;
- d) vontade de tornar a escola receptiva à vida, de consolidar as aprendizagens escolares nas experiências, na vivência dos alunos;
- e) respeito pela diversidade das personalidades e das culturas;
- f) valorização da autonomia do aluno, da orientação do grupo, pelo menos dentro de certos limites;
- g) valor consagrado à motivação intrínseca, ao prazer, a vontade de descobrir e de fazer, em oposição ao método de promessas e ameaças;
- h) importância dada aos aspectos cooperativos do trabalho escolar e do funcionamento do grupo, em oposição as tarefas estritamente individuais e a competição entre os alunos;
- i) importância dada à educação e ao desenvolvimento da pessoa, em oposição a uma ênfase sobre os saberes ou o saber-fazer.

O autor destaca que esta nova didática exige mais dos alunos, pois as escolhas são muito amplas e complexas, diferente da didática tradicional, na

qual o aluno era controlado. Diante disso, o desafio é buscar uma ação docente que minimize fatores de má qualidade do ensino superior. A nova prática pedagógica permite mais possibilidades, demanda criatividade e criticidade e também mais responsabilidade e autonomia para a construção do conhecimento e para o trabalho em grupos, buscando assim, melhorar a prática e formação do professor do ensino superior.

2.4 A formação do professor do ensino superior

A formação do professor do ensino superior versa em vários contextos. As exigências legais e sociais pela melhoria da qualidade da educação superior são fatores que demandam a formação e desenvolvimento do profissional docente. Entender que a qualidade do ensino superior passa pela formação e prática pedagógica dos docentes torna-se necessário, para que as IES ofereçam cursos que desenvolvam estratégias de formação. No entanto, a formação do profissional do ensino superior não é uma causa recente e, algumas estratégias de formação, podem viabilizar a melhoria da qualidade da prática docente e, por conseguinte, da educação superior.

2.4.1 Estratégias de formação dos professores

Nas pesquisas realizadas para a construção desse referencial teórico, procurou-se investigar algumas estratégias ou possibilidades viáveis que permitissem realizar uma formação docente de qualidade. A intenção é não realizar críticas aos cursos e metodologias existentes, ou ainda, argumentar sobre o que as IES ou professores 'devem' fazer para buscar qualificação profissional. Muito a esse respeito se tem encontrado na literatura atual. Contudo, parece mais oportuno e cabível apresentar algumas estratégias de formação, uma vez que este estudo objetiva o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior.

Nesse sentido, Schön (1992a, 1992b) em suas pesquisas, percebeu que, durante o exercício de suas atividades, os bons profissionais lançam mão

de uma série de estratégias não planejadas, plenas de criatividade, para resolver os problemas do cotidiano. O autor identifica nos bons profissionais uma atuação que combina ciência, técnica e arte, em uma atividade criativa, que ele denomina de *artistry*. É esta propriedade dinâmica que possibilita ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, como a aula. O processo é essencialmente metacognitivo, onde o professor dialoga com a realidade que lhe fala (*back talk*), em reflexão permanente.

Schön propõe, então, que a formação de professores, enquanto profissionais, se dê essencialmente através da prática, onde possam estar sob a orientação de um profissional, um formador, que exerça simultaneamente várias funções, como treinador, conselheiro, companheiro, e várias outras. Este formador, denominado por Schön de *coach*, não deve ser confundido com a noção behaviorista de instrutor. Em verdade, o *coach*, em múltiplos papéis, oferecendo assistências e dialogando com o professor de diversas maneiras diferentes, busca sempre o propósito de atender não apenas à *performance* do professor, mas também ao sentido que o professor atribui a esta *performance*.

Aliando-se a questão do termo e função de 'formador', é necessário estabelecer um recorte para apoiar-se em Perrenoud (2002), o qual coloca que para se obter uma postura reflexiva, não basta que os professores a sigam intuitivamente. Eles devem unir esta intuição a uma análise reflexiva do ofício de professor e de sua formação inicial e continuada. Além do mais, os professores que formam professores devem construir uma identidade de formador. O ideal, segundo o autor, é que todos os professores sejam formadores, esta é a postura de uma prática reflexiva. A diferença entre professor e formador é exposta no Quadro 1.

Professor	Formador
Partir de um programa	Partir das necessidades práticas e problemas encontrados
Contextos de procedimentos impostos	Contextos e procedimentos negociados
Conteúdos padronizados	Conteúdo individualizado
Enfoque nos saberes a serem transmitidos e em sua organização em um texto coerente	Enfoque nos processos de aprendizagem e em sua regulação
Avaliação somatória	Avaliação formativa
Pessoas colocadas entre parênteses	Pessoas no foco da atenção
Aprendizagem = assimilação de conhecimentos	Aprendizagem = transformação das pessoas

Prioridade aos conhecimentos	Prioridade às competências
Planejamento importante	Planejamento adaptado às circunstâncias
Grupo = obstáculo	Grupo = recurso
Ficção de homogeneidade inicial	Balanco de competências inicial
Atenção a um aluno	Atenção a um sujeito que está “se formando”
Trabalho em fluxo conforme um programa	Trabalho em fluxo constante em função do tempo existente para alcançar o objetivo
Postura de sábio que compartilha seu saber	Postura de quem orienta com firmeza uma autoformação

Quadro 1- Diferenças entre um professor e um formador
 Fonte: Perrenoud (2002, p.187)

A análise das diferenças entre os termos, professor e formador, não fica só na palavra, mas nas posturas assumidas por ambos. É pretendido que os professores movam-se para a coluna da direita, mas, como bem lembra o autor, esse é um caminho a ser construído durante a profissão e no qual deve-se ter uma tomada de consciência que passa por uma mudança de identidade, por outro projeto, por novas competências e outras representações.

Retomando a estratégia proposta por Schön, a mesma vai ao encontro da preocupação exposta por Berbel (1994) e Behrens (1998) e apresentada na subseção anterior, a qual fala sobre a necessidade de um 'algo mais amplo' do que um curso de formação de professor. Isto não implica que o formador não possa, eventualmente, assumir o papel mais tradicional, expositivo, comunicando informações, descrevendo teorias, discutindo aplicações, exemplificando, etc. O formador (*coach*) possui fundamentalmente três funções em relação ao professor (que daqui por diante, neste capítulo, será denominado *formando*, para que se possa acompanhar a linha de pensamento do autor):

- Abordar os problemas colocados pela tarefa que o formando deve desempenhar;
- Escolher as estratégias formativas que melhor correspondem ao perfil do formando;
- Estabelecer com o formando um ambiente relacional adequado à aprendizagem.

O formador ajuda o formando no duplo movimento de problematizar a realidade (colocar-se problemas), e resolver os problemas colocados pela prática. A realidade inicialmente se apresenta ao formando sob a forma de caos, aquele *pensamento caótico* de que fala John Dewey (1959), que Schön chama de *mess* (bagunça). As situações didáticas problemáticas se apresentam ao formando como um caso único, sem estrutura clara e definida. Para compreender o problema, então, é necessário entender sua natureza. Para tanto, é preciso desconstruir o problema manifestado para construir o problema existente, de maneira que o formando possa elaborá-lo teoricamente. Daí porque é tão importante desenvolver nos formandos a propriedade de colocarem-se problemas.

Para que o formando possa construir seu próprio problema, é necessário:

- Identificar os elementos do problema;
- Nomeá-los;
- Estruturá-los;
- Relacioná-los;
- Vê-los com outros olhos, sob outros prismas;
- Considerar importantes aspectos aparentemente irrelevantes.

A metodologia de solução de problemas proposta por Schön compõe um processo onde se aprende a fazer, fazendo (*learning by doing*), através de situações práticas, ou aulas práticas (*practicum*). O formando é submetido a uma série de situações, reais ou simuladas, onde é convidado a um diálogo entre a sua realidade vivencial e a observação fenomenológica de sua própria realidade, constituindo a construção ativa do conhecimento.

Ainda ao que se refere à estratégia para a formação de professores, Schön (1992) propõe três estratégias básicas de assistências: a *experimentação em conjunto* (*joint experimentation*), a *demonstração acompanhada de reflexão* (*follow me*), e a *experiência e análise de situações semelhantes* (*play in a hall of mirrors*). Cada uma destas estratégias pode ser iniciada sob a forma de pequena vinheta (filme, quadrinhos, cenário desenhado ou mesmo cenário descrito) que expresse a situação geral em que se encontra

o problema do formando. Ao longo da sessão com o formador, a expressão do formando pode se dar de várias maneiras, seja através de textos, seja através de editor gráfico, seja através de ambiente cooperativo, em diálogo com outros formandos. Por fim, é sempre necessária a tentativa de pôr em prática as conclusões prévias às quais o formado experiencia, durante as sessões.

Experimentação em conjunto

O formador inicialmente solicita ao formando que descreva a maneira como executa determinada técnica ou situação de classe. Em seguida, o formador pede ao formando para identificar qual ou quais os pontos em que o formando não está satisfeito, que constituem problema para ele. O formador, então, auxilia o formando na análise de sua atitude, inclusive solicitando o detalhamento de certos pontos. No passo seguinte, o formador sugere outras maneiras de agir sob o mesmo contexto do formando, que talvez correspondam às expectativas não realizadas pelo formando em sua atividade.

Por fim, o formador solicita que o formando experimente, em sua prática de sala de aula, as situações didáticas sugeridas. Porém, neste tipo de estratégia, é fundamental que o formador parta do que o formando deseja realizar, e não do que o formador acredita que seja o melhor para o formando.

Demonstração acompanhada de reflexão

Este tipo de estratégia é indicada principalmente para o formando que não sabe claramente definir o que deseja. Neste caso, o formador passa a ter um papel mais ativo e – por que não dizer? – mais diretivo. Consiste na demonstração, passo a passo, de um determinado ‘caso’ para o formando, na qual se vai comentando, descrevendo cada fase. Em seguida, solicita ao formando que, de maneira análoga, procure percorrer a mesma lógica de raciocínio, habituando-se a observar e descrever a própria ação, em um processo que vai do todo às partes e novamente em direção ao todo.

Aqui se percebe o sentido que Schön dá à questão da imitação. Para ele, a imitação também pode ser um conceito criativo, dependendo da forma como ocorre a reflexão do formando, a partir da atuação do formador. Imitar não é, necessariamente, copiar, mas pode constituir um estimulante espaço de reflexão e reconstrução.

Análise de situações semelhantes

Nesta estratégia, formador e formando situam-se como que em “espelhos” um do outro. O formador tenta utilizar a própria relação ora estabelecida com o formando, para propor situações análogas relacionadas à prática docente, de modo que se estabelece uma reflexão sobre o vivido (a situação de aprendizagem formador-formando) e uma reflexão sobre o observado (a prática docente do formando), em um processo constante de proximidade e distanciamento.

Em resumo, dentro destas estratégias é possível, para o formador, de forma específica e assumindo diferentes papéis, executar uma série de assistências ao formando. Algumas delas:

- Abordar a dificuldade do formando de outra maneira;
- Reformular o problema;
- Apontar ao formando outra perspectiva do problema;
- Considerar novas possibilidades, diferentes daquelas do formando;
- Utilizar (e estimular o formando a utilizar) construção de cenários, de maneira a:
 - Esboçar alternativas;
 - Vislumbrar as implicações para a atuação do formando e as conseqüências para seu aluno;
 - Através do desenho e do pensamento associados, acompanhar o discurso, falando sempre sobre o que está sendo demonstrado (ou mostrado);
 - Buscar uma visão global do problema, para ir então às partes;
 - Informar sempre ao formando que nada é ainda fixo, que tudo pode ser alterado;
 - Relacionar o cenário desenhado com outros cenários de situações semelhantes, já conhecidas;
 - Avançar o pensamento em seqüências;
 - Ligar estas seqüências;

- Avaliar cada seqüência em particular e em suas relações com outras seqüências;
- Procurar deixar o formando atento aos efeitos inesperados mas que podem demonstrar-se interessantes;
- Ao final, certificar-se que o problema está de fato resolvido e entendido pelo formando.

Como se pode observar as contribuições de Schön para desenvolver estratégias para a formação do professor, sobretudo do ensino superior, são de grande valia. No entanto, ele não é o único a apresentar sugestões e orientações acerca da temática discutida. Tardif (2000a) caracteriza três grandes orientações teóricas na formação atual de professores. Nota-se que as três possuem em comum, o fato de valorizarem a subjetividade da prática docente como base para a compreensão dos processos de construção do saber dos professores.

A primeira fundamenta-se fortemente na psicologia cognitiva. Preocupa-se com os processos mentais que ocorrem durante a prática destes profissionais. Para esta linha, o saber do professor consiste em representações mentais que regem as ações docentes, inclusive em termos instrumentais. Compreende pesquisas atuais sobre didática da matemática e antropologia cognitiva, pesquisando processos subjetivos e intersubjetivos ocorridos na prática do professor, dentro do que chamam de “cognição situada” ou “aprendizagem situada”.

A segunda orientação baseia-se nas chamadas “vidas de professores” (NÓVOA, 1995), partindo de enfoques da fenomenologia existencial, buscando analisar o professor não apenas como um profissional, mas em sua vida particular, suas emoções, sua história, etc. Nesta linha teórica, o saber do professor não advém apenas de representações cognitivas, mas principalmente em sua história de vida e em sua experiência como professor. Estas experiências determinam seus valores e suas emoções, constituindo verdadeiras crenças, certezas pessoais. Portanto, esta corrente teórica combate os programas de formação docente que não levam em conta este saber.

A terceira orientação privilegia os estudos da linguagem e da comunicação social, enquanto componentes fundamentais da formação do saber docente. Compreende competências e saberes sociais desenvolvidos pelos professores, enquanto “atores sociais”. Nesta linha, o saber dos docentes não se limita à cognição ou à vivência social, mas, sobretudo “às categorias, às regras e às linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana” (TARDIF, 2000b, p. 118). As competências docentes não são estabelecidas somente a partir de subjetividades pessoais, mas de determinantes sociais, dada a natureza essencialmente social e comunicativa da prática profissional docente.

Questionamento, interpretação e flexibilidade intelectual estão no centro daquilo que, nos termos dos professores universitários, é chamado de atos cognitivos essenciais. Os professores de educadores orientados de forma tecnicista tendem a não apreciar estes tradicionais valores acadêmicos. Realmente, esta é a causa dos professores de educadores que trabalham mais perto das escolas e dos estudantes, bem como dos professores práticos, encontrarem-se isolados da cultura mais tradicional da academia (KINCHELOE, 1997, p.24).

Necessita-se sublinhar que as orientações teóricas não são reciprocamente excludentes, implicando em diversas trocas metodológicas e conceituais, sobretudo em momentos da prática docente. No entanto, o que se observa e que este estudo procura privilegiar, devido ao tema do trabalho proposto, ou seja, desenvolvimento profissional, são a segunda e a terceira linhas, por perceber que a natureza da prática docente centra-se, sobremaneira em determinantes existenciais e sociais. Todavia, com isto não se rejeita os processos cognitivos, pois são importantes para a prática, no entanto, coloca-os em uma dinâmica relacional onde o primado não se encontra no nível psicológico individual, mas na realidade social (MATTOS, 2002).

Dentre outros estudos pesquisados que visam à formação docente, encontra-se o professor pós-formal. Kincheloe (1997) apresenta o conceito de pensamento pós-formal, isto é, o pensamento que abandona as formas absolutas das certezas de fatos e eventos e trabalha com a complexidade e variedade de códigos e símbolos. O autor entende que, na atualidade, o

professor deve ser um praticante pós-formal. Desse modo, coloca que o pensamento do professor pós-formal é:

1. Orientado para a pesquisa: o autor vê a pesquisa-ação como uma atividade cognitiva e que deve ser uma preocupação central dos programas que pretendem formar professores. Professores pesquisadores auxiliam os alunos a se tornarem pesquisadores, e estes últimos enfrentam melhor os problemas diários, sociais e da universidade.
2. Socialmente contextualizado e consciente do poder: o professor não pode se separar do seu contexto social e das dimensões de poder que o ajudam a formá-lo.
3. Baseado em um compromisso em fazer o mundo: As teorias já reconhecidas foram feitas em uma determinada época e região. Para o autor, o conhecimento é algo a ser construído a partir da interação aluno e professor e não pode ser imposto por especialistas.
4. Dedicado a uma arte de improvisação: os professores pós-formais percebem que atuam em condições de incertezas e conflitos, que muitas vezes exige improvisação. A partir da prática reflexiva pode-se evitar a aplicação de regras e procedimentos uniformes que fixam o mundo da prática.
5. Dedicado ao cultivo de participação no contexto: a partir dos programas de formação de professores pós-formais são fornecidas práticas para os futuros professores na arte de provocar participação de colegas e alunos. A preocupação chave do praticante pós-formal é encorajar a participação universal na cultura da sala de aula.
6. Ampliado por uma consciência com auto-reflexão e reflexão social críticas: os professores pós-formais aprendem a pensar em estratégias para promover participação, assim é possível conhecer mais os alunos, abrindo caminho para o diálogo. As situações dialógicas conduzem à auto-reflexão.
7. Formado por um compromisso com a educação democrática autogerida: os professores pós-formais consideram e reconsideram maneiras de expandir a natureza democrática da sala de aula. Com isso,

os alunos podem falar, questionar, discutir, apontar erros e, a partir disso, dá-se sua formação.

8. Mergulhados em uma sensibilidade para o pluralismo: devido à diversidade de expressões culturais, os professores pós-formais devem saber utilizá-las de modo analítico e permite que os professores tenham a habilidade perspectivas múltiplas na diversidade de expressão.
9. Comprometido com a ação: envolvidos com a noção de práxis, os professores pós-formais vêem o pensamento como o primeiro passo para a ação e engajam seus alunos com questões de relacionamento entre pensamentos particulares e ações, ao mesmo tempo em que alunos colocam problemas em torno da realidade e sua inadequação.
10. Preocupado com a dimensão afetiva dos seres humanos: os professores pós-formais pensam em termos do desenvolvimento dos lados emocionais e lógicos de seus alunos e de si próprios. Nos diálogos há expressões emocionais como humor, compaixão, empatia e indignação.

O autor atenta que o fracasso dos cursos de formação de professores se deve ao fato de que não é considerada a análise do pensamento do professor. Os cursos ainda estão apegados a construção de um conhecimento base para a formação do aluno e, não preocupados com esses aspectos subjetivos da formação do professor.

Em nível nacional, pode-se encontrar inúmeros autores que se dedicam à temática de formação de professores no ensino superior. Dentre eles destaca-se Leite (2000), que coloca que o conhecimento social e a autoformação docente se constrói na sala de aula universitária com a autoria dos professores e dos alunos. Isto significa que a prática serve para entender a teoria e, por conseguinte a teoria explica a prática. Desse modo, o docente permanece em formação, pois atua e se forma a partir da realidade, que está em constante mutação.

Cunha (2000) apresenta o ensino como mediação da formação do professor universitário, contrariando algumas teorias que colocam a pesquisa como responsável pela formação do profissional deste nível de ensino. A autora entende que o docente, na medida em que exerce sua prática, ou seja,

que ensina, desenvolve-se profissionalmente, em uma dupla dinâmica de ação-formação.

A partir destas posições procurou-se apresentar estratégias e linhas teóricas que fornecessem subsídios à formação do professor universitário. O que se pode apontar, a partir das teorias apresentadas, é que em grande maioria, entende-se formação na ação docente, isto é, o professor do ensino superior se forma, à medida que ensina. Deste modo, é possível prever uma capacitação docente que desenvolva os profissionais privilegiando aspectos importantes apontados pelos autores, como a reflexão crítica sobre a prática que exerce em um determinado contexto social em um coletivo com seus alunos, e, que a partir disso, amplie a capacidade de transformar, melhorando, a realidade que o circunda. Nesse ponto, abre-se uma possibilidade desta formação acontecer em um espaço, onde haja a interação entre os participantes do processo de formação, o qual pode ocorrer em uma Rede Acadêmica Virtual, que é apontada por muitos autores como espaço propício para a formação e troca dos docentes.

2.4.2 Redes acadêmicas virtuais como espaço de formação e desenvolvimento profissional docente

No presente estudo entende-se o conceito de Redes Acadêmicas Virtuais, RAV, como as comunidades virtuais de aprendizagem, desenvolvidas no contexto acadêmico. Behar et al (2001, p. 88) ao definirem o termo Rede, no contexto do ROODA, referem-se não só a uma interconexão de computadores, mas também às pessoas que fazem parte desse mundo, suas culturas, suas emoções, frustrações, necessidades e, conseqüentemente, sua forma de interação.

Para Tedesco (1998), o termo Rede, abrange duas dimensões: a *tecnológica* que se refere à infra-estrutura material e permite a comunicação e a troca de informações e a *social*, que se refere ao sistema de relações entre os participantes que estão ligados por algum interesse comum. Uma rede acadêmica, portanto, é um local onde as pessoas com objetivos afins, se unem

para troca, para somar e dividir conhecimentos, aumentando o nível de inteligência coletiva do grupo.

Prichard (1996 apud FRANCO e MOROSINI, 2001, p.36) coloca que as “redes normalmente são construídas para manter unidas as pessoas com níveis semelhantes de habilidades e experiência que, somando os seus esforços, possam alcançar resultados melhores do que se trabalhassem cada uma por si só.” Somando-se a esta questão, Morosini (2003, p. 221) escreve que “As redes são uma das vias mais propícias para o estabelecimento de um espaço multicultural”.

A constituição das redes acadêmicas no Brasil teve seu início com os grupos de pesquisa e com os subgrupos que deles se originaram. Tal início não foi com base em projeto, mas em estudos realizados e publicados sobre a temática. O estudo sobre Redes Acadêmicas no Ensino Superior no país, encontra seu expoente nos trabalhos de Franco e Morosini (2001), Franco (2000), Franco e Khrae (2003), Morosini (2000, 2003). As autoras argumentam que a constatação da importância do trabalho em Rede, é percebida na medida em que “a modalidade associativa da produção é estratégica, pelo poder político que conquista no próprio fazer científico, e pela legitimação da comunidade acadêmica.” (2001, p.20) e acerca da emergência da criação de Redes Acadêmicas, apontam ser definitiva a inserção dos docentes, pois determinará a participação ou exclusão destes no contexto de pesquisa.

Analisar Redes Acadêmicas permite verificar e comparar questões referentes à estrutura, objetivos e interação entre os participantes. Sobre isso, Mucchieli (apud FRANCO e MOROSINI, 2001, p.36) realizou algumas considerações quando se analisa redes acadêmicas:

- A estrutura das tarefas: executada em um determinado espaço e tempo;
- A estrutura de comunicação: conjunto de canais que são configurados em rede com um centro coordenador;
- Objetivo da rede: pesquisa, administração, informação sobre educação e outras combinações;
- Interdependência entre os participantes da rede: que transcende a existência de uma estrutura de comunicações e tarefas preestabelecidas.

Prichard (1996 apud FRANCO e MOROSINI, 2001), desenvolveu uma tipologia da rede e seus elos destacando a importância da seleção de *pick winners* ou de instituições que conferem visibilidade e credibilidade ao grupo. As autoras recorrem à tipologia de Prichard e adaptam ao contexto latino-americano, analisando quatro redes acadêmicas, uma de abrangência internacional, duas nacionais e uma estadual.

As constatações acerca desse estudo revelam a importância das redes de pesquisa na busca pela qualidade em educação superior, a qual é verificada no fortalecimento dos grupos para atingir seus objetivos, trocar informações, introduzir práticas e modos associativos que beneficiam a produção de conhecimento e sua socialização. As redes consolidadas são mais deliberativas e as ações têm amparo legal, enquanto as redes em fase de consolidação exploram melhor as oportunidades. As quatro redes analisadas pelas autoras ratificam a importância de fortalecer o grupo e enfrentam, em níveis diferentes, desafios comuns, como: a diferenciação de seus componentes (país, língua, cultura), a identificação de liderança, a obtenção de legitimação e a descontinuidade de recursos.

Observam-se a partir dessas colocações, as dificuldades de desenvolver e manter uma rede acadêmica e, embora as Redes já tenham iniciado há algum tempo, existem poucas iniciativas de Redes Acadêmicas Virtuais, com esse intuito, disponibilizadas na Internet.

Contudo, não há como negar que as redes acadêmicas, disponibilizadas em comunidades, propiciam mudanças na práxis pedagógica e no desenvolvimento profissional do professor, uma vez que em contextos presenciais, esse fato já foi comprovado, em estudos de Franco e Morosini (2001).

A utilização de redes para a formação de professores provoca a necessidade de manejar diferentes fontes de referência, mediante a ativa intervenção do usuário, que tenderá a aplicá-las de modo cada vez mais autônomo (PROTZEL,1998). A construção desse tipo de conhecimento, não linear, não seqüencial, possibilitado pelo sistema de hipertextos e hipermídia, requer dos atuais professores novas aprendizagens, especialmente ao que se refere ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das potencialidades

oferecidas nos ambientes virtuais de aprendizagem, requer, sobretudo, uma prática docente reflexiva, alicerçada em uma abordagem que permita entender o processo de aprendizagem utilizando a tecnologia, como instrumento de apoio pedagógico.

As redes acadêmicas de aprendizagem também auxiliam a formação do professor reflexivo, através da EAD. Segundo Zamudio (1997), qualquer que seja o curso de formação à distância, via Internet, voltado para o professor, deve possuir como um dos seus objetivos a auto-formação, pois a autonomia do indivíduo, no seu sentido pleno, é um compromisso de todo o processo educativo. O autor ainda atenta que, a contribuição para essa finalidade deve-se aos materiais pedagógicos produzidos, que deverão estar acessíveis, ser de fácil consulta, introduzir o professor progressivamente ao conhecimento, à compreensão, à análise e à aplicação do conteúdo a ser trabalhado, constituindo dessa forma, uma prática-docente reflexiva.

Quando se focaliza a atenção ao professor, aquele que se propuser a utilizar redes acadêmicas virtuais deve, segundo Wolcott (1995, p.41), refletir sobre alguns aspectos fundamentais, que são:

- contexto de ensino – que é alterado devido à separação física entre os participantes do processo e mediatizado pelo uso da tecnologia; o ambiente de aprendizagem assume nova configuração. O professor, para atuar efetivamente, precisa reconhecer essa mudança no ambiente e sua influência no contexto. Mais especificamente, o professor precisa trabalhar com as potencialidades do meio e adaptá-lo às limitações impostas à sua abordagem instrucional;
- alunos – em programas de EAD eles vivenciam a aprendizagem de maneira diferente do ensino presencial, portanto têm uma perspectiva diferente daqueles que não estão separados do *locus* de instrução. O professor precisa estar atento e sensível aos obstáculos psicológicos, sociais e técnicos a serem enfrentados pelo aluno de cursos via EAD.
- métodos – uma vez que as pesquisas nessa área continuam afirmando que o que constitui instrução efetiva varia com o contexto (BROPHY e GOOD, apud WOLCOTT, 1995); daí profissionais de EAD devem ser cuidadosos em simplesmente não reapplicarem

métodos tradicionais de ensino presencial, pois precisam reconhecer que eles não podem ser simplesmente utilizados em situações de formação em rede virtual.

Há necessidade de serem exploradas estratégias alternativas de ensino, contextualizadas no ambiente de aprendizagem à distância. Os métodos de ensino devem, em geral, buscar reduzir a distância interpessoal, promover a interação, aumentar o *feedback* e garantir a aprendizagem e a transferência da mensagem.

Considerando a aprendizagem no contexto das redes acadêmicas virtuais, o professor só conseguirá obter um resultado satisfatório do processo, se tiver as habilidades tecnológicas desenvolvidas e voltadas para um projeto pedagógico e se tiver uma visão diferenciada e consciente de sua prática, que envolve seu papel, enquanto mediador.

No entanto, por meio de estudos realizados, pôde-se verificar que as redes acadêmicas, nas configurações de comunidades virtuais, que funcionam em ambientes virtuais de aprendizagem, ainda são raras. Existe uma resistência às trocas virtuais, à disponibilização de documentos, à partilha de conhecimento e projetos, por parte de alguns docentes e, as instituições, ainda não estão preparadas para inovar em suas metodologias de formação continuada de professores, por meio da tecnologia.

Observa-se, em alguns casos, a persistência de alguns pesquisadores na continuidade do projeto. Sobre isso, Morosini (2001, p. 18), alerta que “embora as redes propiciem um espaço multicultural, de criação, democrático, muitas vezes as condições institucionais mais pesam do que favorecem a produção e o esforço individual e solitário”.

Algumas redes podem ser visualizadas na América Latina, na Espanha e no Brasil. Os exemplos incluem Rede Acadêmica do Uruguai, a Rede de Investigadores sobre a Educação Superior, do México; a Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente, da Espanha e a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, do Brasil.

A Rede Acadêmica do Uruguai, RAU⁴, opera desde 1988 e integra a Universidade da República. Reúne as faculdades, escolas, institutos e serviços da Universidade e de entidades de educação e investigação do país.

Observando as pautas estabelecidas nas instâncias regionais e globais de reflexão sobre a missão das Redes Acadêmicas Universitárias, a RAU busca ser um âmbito de integração, comunicação e discussão, a serviço dos objetivos da educação, da investigação e das transformações da sociedade.

A RAU possui 153 'nós' ou seja, subgrupos de estudo em temáticas diferentes, distribuídos em 37 instituições e atendendo 6516 professores.

Os objetivos da Rede Acadêmica do Uruguai são:

- Conectar as entidades acadêmicas do país entre si e entre outras redes nacionais, regionais e internacionais;
- Formar os docentes universitários ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação, apoiando seu efeito multiplicador;
- Auxiliar o desenvolvimento de cada nó, estimulando seu desempenho como gestor e utilizador de informação;
- Apoiar a consolidação de uma infra-estrutura documental;
- Formar usuários utilizadores e gestores de informação;
- Desenvolver, fortalecer e ampliar os programas de Educação a Distância;
- Impulsionar a criação e o desenvolvimento de redes regionais e internacionais.

Como pode ser verificado, a RAU é uma rede mais aberta, ampla. A partir dos subgrupos que as temáticas e objetivos específicos são delineados, conforme Figura 2.

⁴ <http://www.rau.edu.uy>



Figura 2- Rede Acadêmica do Uruguai

A RISEU⁵ (Red de Investigadores sobre la Educación Superior, do México) está formada por acadêmicos dedicados ao estudo da educação superior, investigadores mexicanos, especialistas latino-americanos, espanhóis e de outras nacionalidades. Integra os investigadores dedicados ao estudo sistemático da educação superior, constituindo um espaço de interlocução acadêmica, difundindo textos relevantes e apoiando a investigação através do desenvolvimento de recursos documentais.

Por ser uma rede mais específica com temática definida, educação superior, apresenta *links*, conforme Figura 3. Os *links* direcionam aos integrantes, às produções, agenda, eventos, biblioteca, entre outros, como revistas, jornais, todos procurando focalizar na temática discutida. Contudo, se observa que a interatividade virtual não é privilegiada. A Rede atua mais como um sistematizador de informações, do que como uma comunidade virtual.

⁵ <http://www.suc.unam.mx/riseu/>

Abril-Junio, 2002

Riseu
Desde 1997

Red de Investigadores sobre la Educación Superior

PROYECTO UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA 2002
RISEU & NETBIBLIO

Universidades del mundo
UNAM

Congresos
CONSULTA
Página compartida con la REDIE

Revistas vinculadas
EDUCACION SUPERIOR
RMIE
REDIE
EPAA
HEURESIS
CIPEDES
RADICAL PEDAGOGY
PERFILES EDUCATIVOS
JOURNAL OF SOCIOLOGY
THEORY AND SCIENCE
EDUCATION REVIEW

Novedades
Abril-Junio 2002
1. La sección "Dossier" trata del tema: **Asesoramiento de la**

Está formada por académicos dedicados al estudio de la educación superior. La integran investigadores mexicanos e incluye a especialistas latinoamericanos, españoles y de otras nacionalidades.

Los objetivos de Riseu son agrupar a los investigadores dedicados al estudio sistemático de la educación superior, constituir un espacio de interlocución académica, difundir textos relevantes y apoyar la investigación a través del desarrollo de recursos documentales.

Text in English

NUEVOS TEXTOS
Martin Carnoy. Is privatization through education voucher really the answer?

Páginas de Riseu

Directorio	Papeles	Hemeroteca	Links	Investigación
Directorio Riseu. Datos de los integrantes	Textos publicados por Riseu. Normas para publicar	Documentos e informes sobre políticas de ES	Riseu en la www	Recursos de investigación educativa

Figura 3- Red de Investigadores sobre la Educación Superior

A RIFAD⁶ (Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente, da Espanha) surge como resposta à criação de canais estáveis de comunicação entre os profissionais preocupados com a formação e atualização dos docentes iberoamericanos.

Para servir de união entre os participantes, a rede se constitui em uma plataforma horizontal, aberta ao debate, ao intercambio, à aprendizagem e colaboração, partindo da idéia de que todos têm algo a dizer e aprender. A participação e implicação ativa dos membros da Rede é uma questão chave para o êxito desta iniciativa.

Desta forma, a RIFAD: difunde experiências inovadoras na formação docente; atua na busca, localização e difusão de bibliografia especializada e de instrumentos de investigação e técnicas; provoca o debate de temas propostos pelos membros da Rede; incentiva o planejamento e desenvolvimento de

⁶ <http://www.oei.es/rifad.htm>

projetos comuns de investigação sobre a formação do professor, além de potencializar o uso das tecnologias como suporte à formação profissional.

Podem fazer parte da Rede Iberoamericana de Formación e Atualización Docente todos os profissionais: formadores, administradores, investigadores, técnicos, etc. preocupados com a formação do professorado, e com a atitude de participar ativa e construtivamente para conseguir os objetivos da Rede.

Embora seja bem estruturada, em termos de objetivo e temática a ser discutida, a RIFAD não disponibiliza ferramentas para comunicação e interação entre os participantes, conforme Figura 4. Ocupa-se do site da Organização dos Estados Americanos, OEA, para isso, sendo que o mesmo também não privilegia estas questões; e disponibiliza no seu site a lista de bibliografia sobre formação e educação superior. Caracteriza-se mais por uma rede, na qual as trocas se dão por e-mail ao organizador.

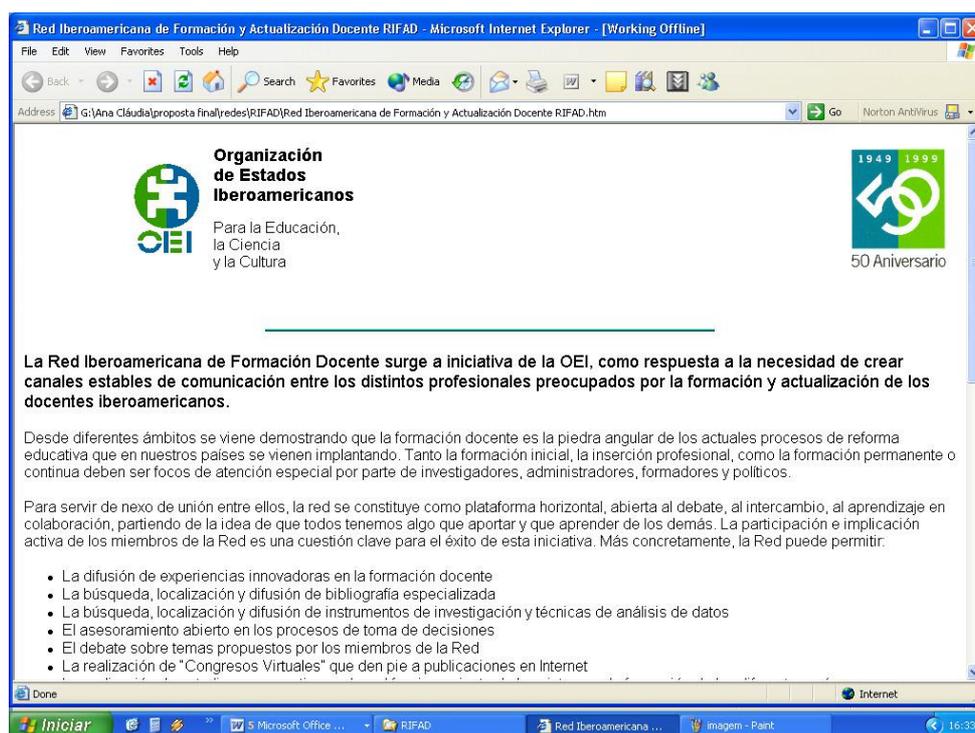


Figura 4- Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente

A RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior surgiu em 1998, quando um grupo de professoras-investigadoras de diferentes instituições de ensino superior do RS, envolvidas com a temática metodologia do ensino superior, iniciou as discussões e a sistematização de algumas ações,

aceitando o desafio de construir uma caminhada coletiva. A partir desse encontro, outros se sucederam e, pela emergência da temática, o número de professores e instituições envolvidos, e em face da necessidade da articulação sistemática dos investigadores com educação superior, um grupo de representantes de diferentes IES, responsabilizou-se pela elaboração de uma proposta de articulação desse movimento, com potencial para configurar-se como a Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior (MOROSINI, 2003).

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. Nesse sentido, os objetivos são: traçar a trajetória da RIES, com base nos movimentos da sociedade civil e institucionais; destacar as temáticas e meios de produção; resgatar as experiências relevantes; delinear o perfil dos pesquisadores; desenvolver um banco de informações sobre o tema; construir um espaço virtual; e institucionalizar a rede.

Embora esse movimento da RIES tenha iniciado em 1988 e muitos encontros e produções sejam resultados de esforços dos investigadores envolvidos, a comunidade virtual ainda não se estabeleceu.

O objetivo de apresentar e realizar uma breve análise das Redes Acadêmicas é conhecer as principais delas, as que se tornaram expoentes e verificar quais as que estão mais delineadas ao Programa de Desenvolvimento Institucional e ao Projeto Político Pedagógico do Programa de Formação de Docentes da Faculdade da Serra Gaúcha, quais ferramentas e metodologias utilizam para, a partir disso, poder projetar a Rede Acadêmica Virtual, objeto deste estudo.

3

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Este capítulo define o termo desenvolvimento profissional docente, com o intuito de esclarecer a utilização do conceito. Para efetuar este esclarecimento, primeiro estabelece relações com quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. Posteriormente, apresenta modelos e processos de desenvolvimento profissional.

O objetivo deste capítulo é entender o significado do termo desenvolvimento profissional docente, para posteriormente verificar se o mesmo ocorre em um ambiente virtual de formação.

3.1 Entendendo o significado

A definição do termo desenvolvimento profissional tem sido alvo de grandes discussões. Alguns autores (DILLON-PETERSON, 1981; FULLAN, 1990; O'SULLIVAN, 1990; FENSTERMACHER e BERLINER, 1985; SPARKS e LOUCKS-HORSLEY, 1990; apud GARCIA, 1998, entre outros) o definem como formação continuada, outros como capacitação profissional. Muitos outros autores (HEIDMAN, 1990; OLDROYD E HALL, 1991; RYAN, 1987 in HICKCOX e MUSELLA, 1992; apud GARCIA, 1998; NÓVOA, 1992; entre outros) colocam de forma ampla que o desenvolvimento profissional docente ou do professor envolve todos os elementos que fazem parte da atividade professoral, ou seja, a pessoa professor, a profissão e a instituição em que atua (com todos os elementos desta). Do mesmo modo, pode-se entender que um curso de formação ou aperfeiçoamento de pequena duração, é desenvolvimento profissional? De determinado ponto de vista, até poderia ser considerado, mas a própria palavra desenvolvimento conduz ao pensamento de ser algo mais duradouro, contínuo, levando ao entendimento que desenvolvimento profissional pode ser realizado ao longo da carreira, na medida em que o professor exerce sua prática, vai se desenvolvendo. O fato é que utilizando a mesma terminologia, encontram-se várias definições.

A partir das leituras realizadas é possível formular um conceito para a abordagem tratada nesse estudo. Desse modo, entende-se que o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior abarca as dimensões: pessoal, como o professor se desenvolve, quais estratégias, quais formações, etc; da profissão, como ele ao se desenvolver e se formar, auxilia na constituição da profissão professor; da instituição, como em decorrência dos dois processos anteriores o professor renova a instituição da qual ele faz parte, escola, universidade, com as funções a que lhes são inerentes e outras atribuídas; e por fim da inovação escolar ou seja do ensino, que diz respeito à responsabilidade do professor buscar inovações para atender às demandas sociais.

Assim, entre as investigações sobre desenvolvimento profissional do docente, Garcia, (1998) é quem apresenta de forma mais aprofundada e sistematizada os conceitos, etapas e características que o compõe. Portanto, serão utilizados os estudos de Garcia para fundamentar essa investigação acerca de desenvolvimento profissional docente. Para melhor entender o conceito expresso pelo autor, primeiro ele estabelece relações com quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. Posteriormente, apresentam modelos e processos de desenvolvimento profissional, conforme pode ser visualizado na Figura 5.



Figura 5 – Esquema geral de desenvolvimento profissional dos professores.
 Fonte: adaptado de Garcia (1998, p. 135).

Sobre a primeira relação, **desenvolvimento da escola**, Garcia explica que o desenvolvimento e as necessidades de formação dos professores não ocorrem no vácuo, fora de um contexto. Ao usar o termo escola, o autor o define no seu sentido mais amplo, de instituição e unidade básica capaz de mudar e melhorar o ensino e entende que é neste espaço que se pode dar início ao processo de desenvolvimento profissional dos professores, sendo este não uma atividade exclusiva dos especialistas em administração escolar. Sobre esta questão, necessita-se fazer uma reflexão, pois no sentido que o autor apresenta, o desenvolvimento profissional deve ser realizado na instituição, portanto há que se ter dentro dela, pessoal capacitado em atender às necessidades de formação de professores, o que nem sempre ocorre. Fenstermacher e Berliner (1985, apud GARCIA, 1998, p.141) afirmam que,

O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização.

Na relação de desenvolvimento da instituição, Garcia aponta alguns aspectos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos professores, quais sejam; a necessidade de uma **liderança instrucional**, uma rede que funcione como impulsionadora de mudança e inovação, **cultura de colaboração**, para contrapor à cultura individualista; **gestão democrática e participativa**, para poder decidir sobre projetos que determinem ser mais importantes. Sobre este aspecto é necessário à instituição ter **autonomia** para tomar decisões de ensino, organizacionais, profissionais, etc. A instituição deve ter também capacidade de **selecionar** os professores que estejam mais capacitados para o tipo de projeto que desenvolvem, e também para **organizar o currículo**, os espaços e os tempos, conforme necessidades identificadas pelos professores. A autonomia, importante para unir o desenvolvimento organizacional e profissional dos professores, refere-se igualmente à capacidade organizativa e financeira de oferecer condições de desenvolvimento profissional relacionados ao seu projeto educativo e curricular. A autonomia financeira está diretamente ligada à **prática de auto-avaliação** institucional e de professores, visto como um processo de diagnóstico de necessidades que a própria formação deverá responder.

Quanto a segunda relação, **o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento e inovação curricular**, está diretamente ligado à autonomia que os professores têm de inovar o currículo como prática habitual e, esta autonomia que os professores possuem, individual ou coletiva, para tomar decisões sobre o currículo é que determina o desenvolvimento profissional, (STENHOUSE, 1984, apud GARCIA, 1998) e, por isso, “o desenvolvimento profissional dos docentes está, de certo modo, prefigurado na política curricular...” (GIMENO, 1985, apud GARCIA 1998, p. 142). Sobre o papel do professor, enquanto *agente de desenvolvimento curricular*⁷, ou seja, o professor em busca de materiais didáticos e propostas curriculares que o conduzem a atividades de formação centradas na aquisição de conhecimento e competências, as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional dos professores são melhores exploradas.

⁷ Bolívar(1992, apud GARCIA, 1998, p. 143).

Quando os professores deparam-se a (re)formular os currículos estão, de certo modo, se desenvolvendo profissionalmente, pois a troca de experiências, a capacidade criativa, leva a novos conhecimentos e como refere-se Fullan (1986, p.75 apud GARCIA, 1998)

Quando um professor se implica numa mudança curricular, utiliza inevitavelmente novos materiais, muda de algum modo a sua prática de ensino, (ou seja, novas atividades, novas competências, condutas, estilos pedagógicos, etc.) e modifica suas crenças ou concepções (a sua filosofia, mapa conceitual, teoria pedagógica.)

Deste modo, pode-se dizer que o desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para o conhecimento e profissão docente e, por meio destes, os professores conseguem melhorar a escola, o currículo e o ensino (DAY, 1990, apud GARCIA, 1998, p. 143).

A terceira relação, **desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino**, Garcia acredita ser a que tem acontecido com mais frequência. Até pouco tempo atrás, os cursos de formação sempre procuraram oferecer aos professores novas competências e habilidades, tornando o professor técnico de um determinado assunto ou estratégia didática e isto era entendido como desenvolvimento profissional.

Com o surgimento de outras formas de se analisar o ensino, que não só pela capacidade técnica do professor, ampliaram-se as estratégias de desenvolvimento profissional, considerando algumas dimensões “ocultas” do ensino (processos de pensamento, juízos, tomadas de decisões) de professores e de alunos, juntamente com a mudança na concepção de professor. Sobre o ensino, o autor escreve que talvez a maior mudança esteja na substituição da idéia do ensino como ciência aplicada pela de ensino como atividade prática e deliberativa, com um claro componente ético.

Neste sentido, para o autor “o desenvolvimento profissional é entendido como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (GARCIA, 1998, p. 144).

A quarta relação elaborada por Garcia (1998), **desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores**, diz respeito ao professor como pessoa, como profissional e sujeito que aprende. Sobre o profissional professor, o autor caracteriza a profissão com um a herança histórica de conservadorismo ideológico e controle político.

Atualmente, apontam-se alguns aspectos que caracterizam o ensino: a burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, que leva a diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, aumento de tarefas e escassos incentivos ao desenvolvimento da carreira. Outras características citadas na profissão é a feminização e, sobretudo o isolamento entre os professores. Entender estas características é necessário quando se estuda a viabilidade de propostas de desenvolvimento profissional, pois este desenvolvimento está intimamente ligado com as melhorias de condições de trabalho, não apenas econômicas, mas também materiais e pessoais.

O desenvolvimento profissional está relacionado com a avaliação de professores. É necessário substituir o controle externo por uma maior responsabilidade profissional, que conduza a propostas de aperfeiçoamento e formação.

A Figura 6 procura apresentar de forma sistematizada as relações estabelecidas por Garcia, conforme apresentado.

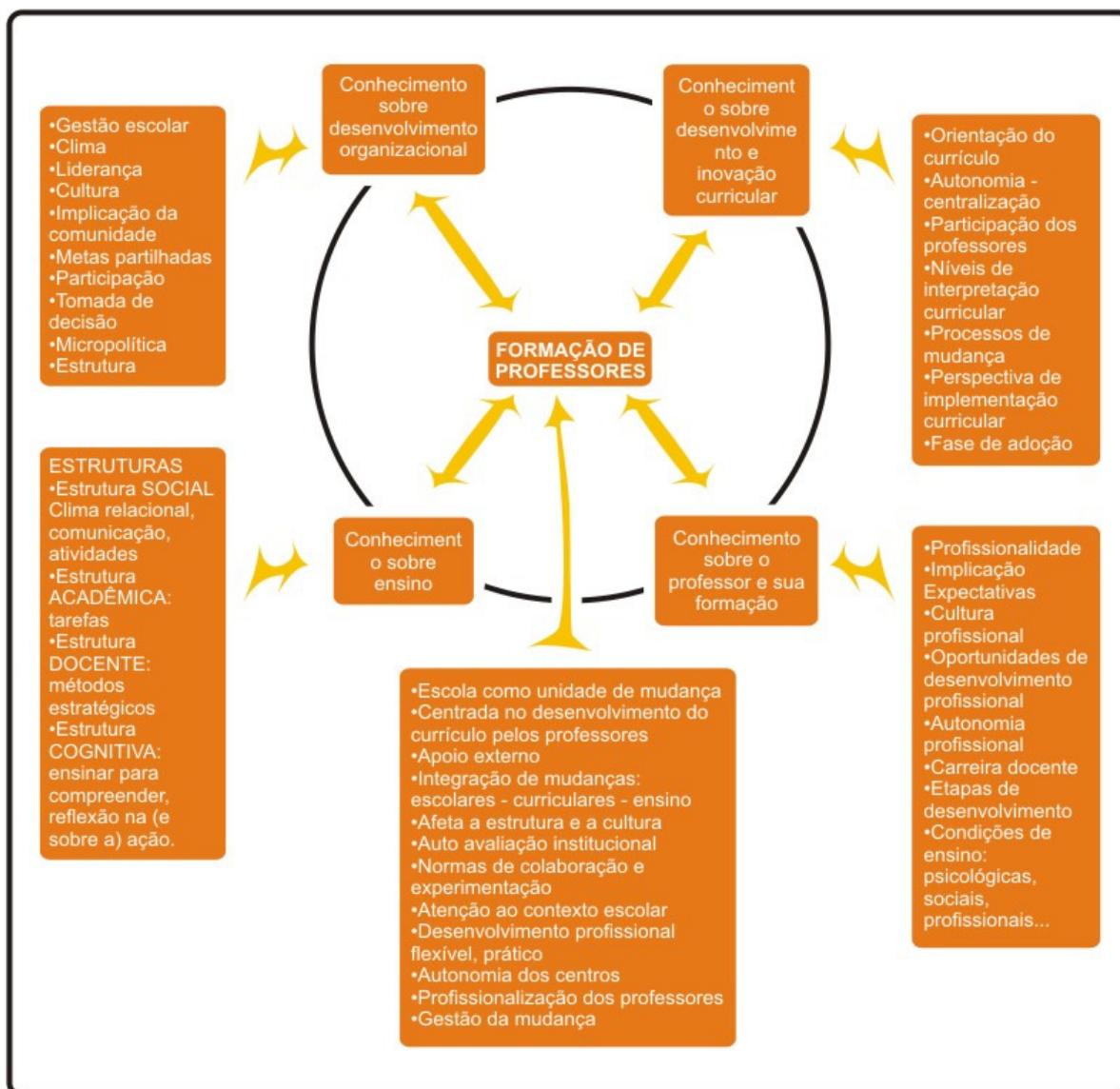


Figura 6 – Modelo síntese: Fundamentos para uma teoria da formação de professores.
Fonte: Garcia (1998, p. 140).

Ao que se refere aos modelos de desenvolvimento profissional, Garcia (1998) apóia-se no modelo proposto por Sparks e Loucks Horsley (1990), que descreve cinco tipos de modelos de desenvolvimento profissional dos professores.

O primeiro modelo, **desenvolvimento profissional autônomo**, é caracterizado segundo o qual os professores decidem aprender por si próprios. Adquirem o conhecimento ou competências que consideram importantes ou necessários para o desenvolvimento pessoal ou profissional. Baseia-se no princípio que os professores podem conduzir sua aprendizagem e formação e

que aprendem de modo mais adequado quando iniciam e planejam suas atividades de desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento autônomo corresponde àqueles professores que entendem que a formação que lhes é ofertada não corresponde mais às suas necessidades, quer pelas atividades, pela qualidade e ou modalidade, etc. É o exemplo de professores que realizam cursos a distância, aprofundam leituras e participam de cursos não direcionados à formação docente.

O segundo modelo apresentado, **desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão**, caracteriza-se ao analisar a reflexão como uma estratégia de desenvolvimento profissional, pois qualquer estratégia que pretende proporcionar a reflexão conduz ao desenvolvimento nos professores de competências metacognitivas que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente, assim como a ética e os valores que dela fazem parte. O autor divide as estratégias para a reflexão em dois grupos, aquelas que requerem a análise e observação do ensino de classe e as que pretendem potencializar a reflexão do professor através da análise da linguagem.

Quanto ao apoio profissional mútuo (*coaching*), Garcia escreve que a reflexão para a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores uma análise sobre o ensino que desenvolvem e inclui, de forma direta ou indireta, a observação por parte de um colega. Deste modo “o termo *coaching*⁸ é utilizado para se referir à supervisão e indagação entre colegas” (GARCIA, 1998, p.163). Garmston (1987 apud GARCIA, 1998) diferenciou três tipos de *Coaching* em função dos objetivos que se pretende alcançar; 1)apoio profissional técnico, através de cursos de formação; 2)apoio profissional de colegas, ajuda entre colegas para o desenvolvimento e integração de novos professores, aumento do diálogo e reflexão através da observação e até mesmo do ensino de outros colegas; 3) apoio profissional para indagação, representa o passo posterior da modalidade de apoio aos colegas, pois necessita da cultura de reflexão e colaboração entre pares ou grupos.

⁸Coach em inglês significa preparador, treinador e a atividade que desenvolve, coaching, refere-se ao apoio e assessoria de profissionais. Utilizaremos este conceito como “apoio profissional mútuo” para referirmos a atividade cujo fim consiste em proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores no seu local de trabalho. (NEUBERT E BRATTON, 1987, p.29, apud, GARCIA, 1998, p.162)

Ainda, no que diz respeito ao segundo modelo, sua última etapa, supervisão clínica, representa uma estratégia de formação e aperfeiçoamento dos professores no ensino da classe, utilizando os dados da análise da própria ação como elemento de retroação. Um dos objetivos deste tipo de supervisão é a modificação de conduta, no intuito de auxiliar os professores a serem mais analíticos em relação a sua prática.

O terceiro modelo, **desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro**, inclui aquelas atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, formatam um programa ou se envolvem em processos de melhorias na instituição. Os pressupostos para tal seriam: os adultos aprendem melhor quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema e; quando trabalham em questões relativas ao seu trabalho, fica mais fácil entender o que é preciso melhorar. Os professores adquirem mais conhecimento ou competências quando se envolvem com o desenvolvimento curricular ou institucional, de modo a respeitarem as diferentes opiniões e as diferenças individuais, terminam por desenvolver liderança de grupo e solucionar problemas, etc. Neste sentido, entender a formação no centro, significa entender que as necessidades de formação surgem na instituição, assim como a liderança para esta formação deve vir, tanto da direção, como do comprometimento do professor com a sua própria formação.

O quarto modelo, **desenvolvimento profissional através de cursos de formação**, entende os cursos com características muito bem definidas, presença de um professor, o qual determina o conteúdo e o plano de atividades. Os cursos desenvolvem-se, geralmente, com clareza de objetivos ou de resultados de aprendizagem, que podem incluir aquisição de conhecimentos e competências e fundamentam-se nos seguintes pressupostos: existem condutas e técnicas didáticas que merecem ser postas em práticas pelos professores; o professor pode mudar sua conduta e aprender a aplicar na classe condutas que não conhecia anteriormente; alguns tipos de conhecimento e competências são adequados à capacitação.

O quinto modelo, **desenvolvimento profissional através da investigação**, faz do professor um investigador de sua própria prática, o que muitos autores denominam de investigação-ação, pois o professor é capaz de

refletir sobre sua atividade docente, pois ao refletir sobre ela, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao intervir utilizando metodologias adequadas, o professor torna-se um investigador, desenvolve seu profissionalismo e competência epistemológica (GIMENO, 1983b apud GARCIA, 1998, p.183)

Ao falar de processos de desenvolvimento profissional, o mesmo é entendido como um processo de aprendizagem e desenvolvimento, no qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimento, competência, atitude, estratégias) em um determinado contexto (escola, universidade) e necessita de projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. Currículo aqui se refere ao planejamento, execução e avaliação de processos formativos, os quais tendentes a melhorar a competência profissional dos professores (ELLIOT, 1991, apud GARCIA, 1998, p. 193).

A estrutura e organização do desenvolvimento profissional refere-se ao processo sistemático, habitual, adequado de planificação, desenvolvimento, implementação e avaliação de atividades de desenvolvimento profissional para o aperfeiçoamento do currículo, do ensino e da aprendizagem nas escolas. Refere-se ao quem, o quê, onde, quando, porquê e como dos procedimentos e tópicos de desenvolvimento profissional; às estruturas de liderança de quem decide os tópicos, conteúdos e estruturas; à quantidade de tempo investido em atividades úteis; ao calendário, à frequência e localização das reuniões; e a se as atividades de acompanhamento constituem oportunidades para concretizar e avaliar novas idéias” (EPSTEIN, 1988, p.22 apud GARCIA, 1998, p. 193).

Deste modo, existem vários fatores que influenciam os processos de desenvolvimento profissional, pois é um dos componentes do sistema educativo, que sofre influências de muitas instâncias oficiais e extra-oficiais, profissionais e extra-profissionais, conforme exemplificado na Figura 7.

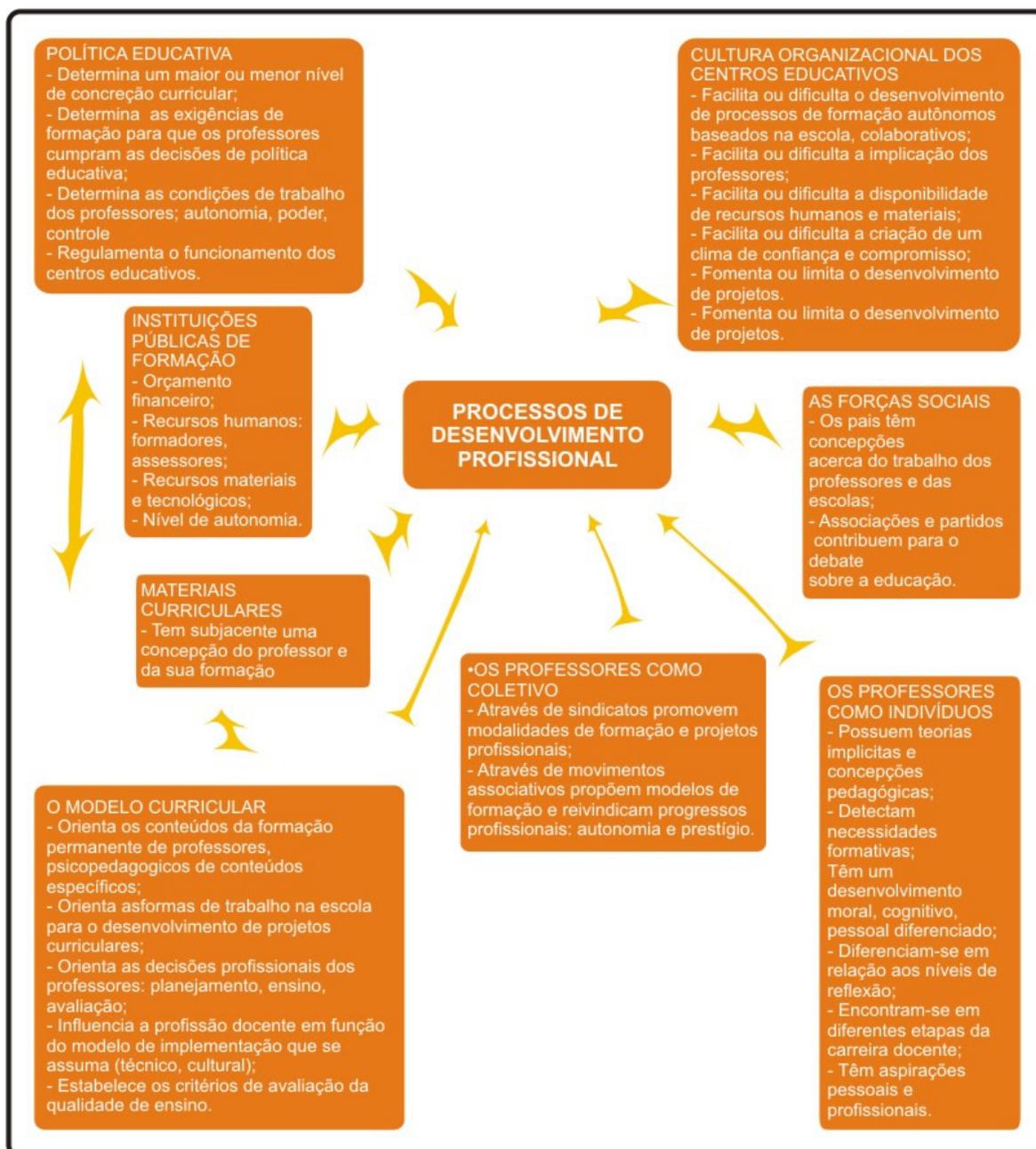


Figura 7 – Fatores determinantes dos processos de desenvolvimento profissional dos professores

Fonte: Garcia (1998, p. 194).

Como pode ser observado na Figura 7, os processos de desenvolvimento profissional são determinados pela política educativa do momento, a qual define questões referentes ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas, determinando, desta forma, através da administração educativa, as prioridades de formação. Neste sentido, a política educativa determina aspectos que se referem aos professores enquanto

profissionais, como salários, incentivos, autonomia, controle, rendimentos que acabam por influenciar o desenvolvimento profissional, pois interferem em outros fatores em relação ao compromisso profissional do professor.

As condições de formação (se obrigatória ou voluntária e que se referem ao momento que se realiza); *o modelo curricular dos cursos de formação* (planejamento, métodos, conteúdos e avaliação, como é realizada a implementação do curso); *a estrutura e cultura organizacional das instituições encarregadas*; *os professores* (individual e coletivamente); assim como *outros grupos, de pais, associações e partidos*, estes últimos de modo menos evidente, são fatores que influenciam o processo de desenvolvimento profissional.

Portanto, o desenvolvimento profissional deve ser considerado uma atividade multidimensional, pois não está relacionado só a aspectos técnicos de formação. É preciso **planejar, desenvolver e avaliar**, de modo que cada modelo escolhido torna-se único para o grupo em questão.

O **planejamento** ocorre com a realização de um diagnóstico das principais necessidades de formação, as quais são definidas por Montero, (1987c, p. 10 apud GARCIA, 1998, p.198) como “aqueles desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino”, após faz-se uma categorização e estabelecimento de prioridades, para depois realizar o planejamento das estratégias de desenvolvimento profissional.

Showers, Joyce e Bennet (1987 apud GARCIA, 1998) realizaram estudos encontrando aproximadamente duzentas estratégias para o desenvolvimento profissional dos professores, e apresentaram as seguintes conclusões:

- O que o professor pensa sobre o ensino, determina o que o professor faz quando ensina.
- Quase todos os professores podem aplicar uma informação útil para as suas classes quando a capacitação inclui quatro fatores: a)apresentação da teoria; b) demonstração da nova estratégia; c)prática inicial no seminário; e d) retroação imediata.
- É provável que os professores mantenham e utilizem estratégias e conceitos novos se receberem assessoria (de

especialistas ou de colegas) à medida que aplicam as novas idéias às suas classes.

- Os professores competentes com elevada auto-estima têm, geralmente, benefícios maiores com as atividades de desenvolvimento profissional.
- A flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprender novas competências e a incluí-las no seu repertório.
- Os estilos de ensino e os valores dos professores não afetam a capacidade dos professores para aprenderem a partir de uma atividade de desenvolvimento profissional.
- Torna-se necessário que os professores possuam um nível básico de conhecimento ou competência relativamente a uma nova abordagem a aprender para que se possa implicar.
- O entusiasmo inicial dos professores quando participam em atividades de desenvolvimento profissional serve para dar segurança aos organizadores, mas afeta pouco a aprendizagem do professor.
- Parece não ter importância onde e quando se realiza a atividade de formação, nem tampouco interessa o papel do formador. O que influencia é o desenho do programa de formação.
- De modo igual, o efeito da atividade de formação não depende do fato de serem os professores a organizar e dirigir o programa, ainda que coesão social e metas compartilhadas facilitem a disposição dos professores para pôr em prática novas idéias.

A sistematização das estratégias apresentadas pelos autores possibilita o planejamento das atividades a serem realizadas no desenvolvimento do profissional docente. No entanto, é necessário levar em conta, como já

salientado outrora, as diversas teorias sobre aprendizagem de adulto, desenvolvimento evolutivo, ciclo vital e teorias de mudança.

Quanto à **avaliação** das atividades de desenvolvimento profissional, é necessário entender que esta serve para conhecer a qualidade dos programas formativos, melhorar os programas e atividades de formação, responsabilizar os professores no próprio processo de formação e analisar os programas na relação custo e benefício que obtêm.

A avaliação dos programas de desenvolvimento profissional de professores também pretende definir o que muda em consequência da participação nessas atividades. Nesse sentido, Ryan e Crowell (1982 apud GARCIA, 1998) escrevem que as mudanças se referem às percepções, conhecimento e conduta dos professores e ainda a conduta e rendimento dos alunos, conforme pode ser visualizado no Quadro 2.

Nível de avaliação	Exemplo
Nível 1 Percepção dos professores	Relatório do professor sobre o que aprendeu a partir da experiência de desenvolvimento profissional, a eficácia do professor, os materiais, etc.
Nível 2 Conhecimento do professor	Aquisição de conhecimento pelo professor necessário para aplicar uma nova competência. A avaliação deveria ser algo mais do que uma medida da informação adquirida. Deveria determinar se um professor consegue tomar decisões adequadas para utilizar novas competências, etc.
Nível 3 Conduta do professor	Capacidade do professor para aplicar uma estratégia ou técnica. As medidas a este nível exigem a observação do comportamento da classe.
Nível 4 Conduta dos alunos na classe	Capacidade do professor de mudar o comportamento dos alunos e implicá-los em atividades utilizando estratégias ou técnicas instrucionais. Aqui observação de classe é o método mais adequado.
Nível 5 Rendimento dos alunos	Aquisição de conhecimentos, competências ou valores pelos alunos, através da utilização de estratégias ou técnicas instrucionais com essa finalidade.

Quadro 2 – Níveis da avaliação das atividades de desenvolvimento

profissional dos professores

Fonte: Ryan e Crowell (1982 apud GARCIA, 1998, p. 219).

Joyce e Showers (1988 apud GARCIA, 1998), por outro lado, apontam as mudanças decorrentes da avaliação dos programas de desenvolvimento profissional em três dimensões, os professores, os alunos e a instituição e seu meio. O efeito da realização de um programa de desenvolvimento profissional pode levar os professores a ter conhecimento, maturidade, competências, habilidades, desenvolvimento profissional, que antes não o tinham ou tinham em menor grau. A participação dos professores em atividades de formação pode ter repercussão nos alunos, pois os alunos podem melhorar os resultados cognitivos (compreensão dos conceitos, competências de pensamento, aprender a aprender) assim como resultado sócio afetivos (motivação, satisfação, relações sociais, etc.). As mudanças também podem ocorrer em nível da instituição (na formação diretiva, clima organizacional, coesão, organização orientação, participação, trabalho em comum, resolução de conflitos, etc.).

Guskey e Sparks (1991a apud GARCIA, 1998) também entendem que a aprendizagem dos alunos deve ser um critério para avaliar as mudanças advindas da participação de professores em programas de desenvolvimento profissional. Os resultados da aprendizagem incluem questões cognitivas, psicomotoras e afetivas. Os autores entendem que a avaliação dos programas deve ir além dos participantes e considerar o efeito de forma direta e indireta nos estudantes e na sua aprendizagem.

Por fim, quanto ao item avaliação dos programas de desenvolvimento profissional, qualquer modelo proposto deve prever uma avaliação do próprio processo avaliativo para que consolide a credibilidade da avaliação.

Para que os programas de desenvolvimento profissional aconteçam, é necessária uma estrutura de recursos materiais e humanos que colaborem com os professores na iniciação, desenvolvimento e avaliação dos programas. O apoio externo ou **assessoria** à inovação e ao desenvolvimento profissional é um serviço que já vem sendo oferecido em diversos países, estando a cargo de instâncias oficiais (França, Irlanda do Norte, Inglaterra e Austrália), agências

independentes (Holanda), centro de professores (Dinamarca) e de instâncias diversas (Espanha, Portugal e Brasil), (GARCIA, 1998).

Louis (1989, p.13 apud GARCIA, 1998) define o apoio externo como “ 1) *processo de ajudar uma escola através de atividades de aperfeiçoamento; 2) a assessoria é feita por indivíduos cujo principal emprego é feito fora da escola.*” Do mesmo modo, os estudos de Van Velzen (1993, p.11 apud GARCIA, 1998) mostram a necessidade das instituições disporem de assessoria para poder caminhar pelas diferentes fases do processo de mudança. Deste modo, consideram a figura do “*agente de mudança, facilitador da mudança, assessor, orientador, mediador*”, entendido como uma pessoa, que não pertence ao quadro da escola e cuja tarefa consiste em “*promover, desenhar, diagnosticar, planejar, ajudar e avaliar a mudança*”.

Louis (1989, apud GARCIA, 1998) elenca algumas questões cujas respostas podem conduzir a um modelo de assessoria burocrático ou autônomo. A partir das características dos tipos de instituição, o autor afirma que quanto maior for a preferência pela heterogeneidade das instituições, provavelmente as estratégias de mudança adotadas sejam mais amplas e o processo de implementação, aberto e flexível. De outro modo, quanto maior for o valor dado à mudança e quanto maior for o protagonismo e apropriação pelos professores em relação à instituição, maior será a ênfase no apoio externo.

Biott (1992 apud GARCIA, 1998) apresenta duas modalidades de assessoria aos professores, uma orientada ao desenvolvimento e outra à implementação. A primeira é um processo de natureza voluntária, informal, evolutiva e pouco previsível e a segunda é imposta, formal, sobre temas concretos e com resultados previsíveis. A Figura 8 apresenta com maiores detalhes os modelos de assessoria.

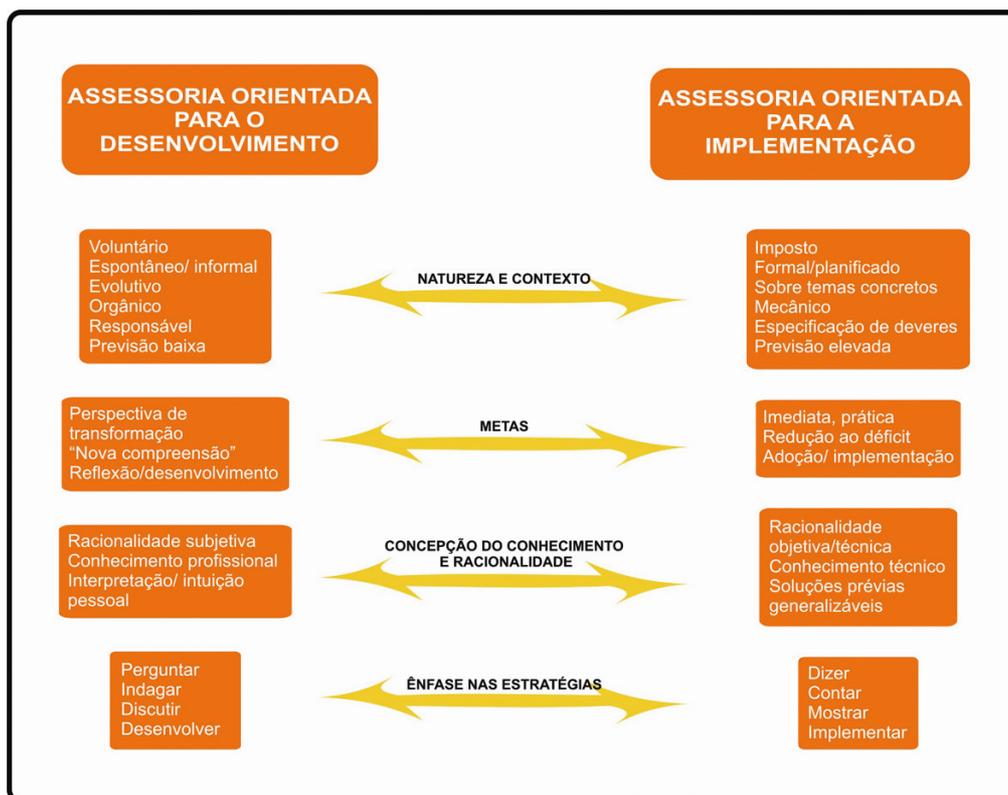


Figura 8 - Dois modelos de assessoria: orientada para o desenvolvimento e orientada para a implementação.

Fonte: Biott (1992 apud GARCIA, 1998, p. 225)

Observando a figura, pode-se dizer que na assessoria orientada para a implementação, tal como Jansen e Mertens (1989 apud GARCIA, 1998) se referiram, os assessores podem não ser vistos como profissionais que podem auxiliar os professores, mas como cúmplices da política administrativa, como sujeitos que não respondem às necessidades da instituição, mas à implementação de normas e regras administrativas (HERNÁNDEZ, 1992 apud GARCIA, 1998).

Bollen (1993 apud GARCIA, 1998) escreve que a tarefa do assessor apresenta outras dificuldades que faz com que as recompensas sejam escassas, pois aparecem diluídas na partilha do trabalho com as demais pessoas que participam. O autor ainda afirma que a principal função do assessor é não ser necessário à instituição.

Garcia (1998) aponta que diversos estudos vêm sendo realizados para descrever a formação e características desses profissionais para realizar as tarefas necessárias. Cita, entre esses, os seguintes estudos: Hernández (1992,

p. 60) diz que o assessor deve ter “uma personalidade definida, uma atitude inovadora, saber interpretar, deve ajudar a progredir e propor soluções”. Para Andrews (1991) as características seriam as seguintes: *inovador* (inventar novas idéias em curso da sua especialidade e transferir para cursos, seminários, etc.); *líder* (capacidade de liderar, dando exemplos ou orientação); *formador* (ser capaz de formar outros professores); e *consultor* (assessorar em questões como recursos e desenvolvimento profissional). Area e Yanes (1990) afirmam que o assessor deveria contribuir para que a instituição organize as condições para que todos os envolvidos aprendam com sua prática, ter formação teórica e consolidar sua posição curricular, em uma perspectiva deliberativa e desenvolver competências interpessoais. Loucks-Horsley (1989) acrescenta as funções de desenvolvimento curricular, demonstração, informação e divulgação, planejamento, investigação, análise e formação. Nieto Cano (1992) considera dois tipos de assessor, o especialista, que oferece soluções para problemas particulares (pessoais, curriculares, didáticos, institucionais) e o generalista que trabalha com a instituição no seu conjunto (fomenta os professores de capacidade de melhora não só aspectos curriculares, como organizacionais).

Do mesmo modo, o trabalho realizado por Miles, Saxl e Lieberman (1988 apud GARCIA, 1998) procurou descobrir quais as competências, conhecimentos e atitudes necessárias para exercer as funções de assessoria. As competências básicas identificadas foram: 1) *Facilidade interpessoal*- pessoas abertas, de trato direto; 2) *Funcionamento no grupo*- compreender a dinâmica dos grupos, capacidade para facilitar o trabalho dos colegas, de dinamizar o grupo, dirigir discussões; 3) *Formação, desenvolvimento de cursos*- ensino a adultos de forma sistemática; 4) *Educação geral (professor especialista)* - ampla experiência docente, com domínio da docência, hábil, com recursos; 5) *Conteúdos educativos* - conhecimento dos conteúdos transmitidos na instituição; 6) *Organização/Administração*- definir estruturas de trabalho, tempo nas atividades, bom organizador; 7) *Tomar iniciativas*- propor atividades, dirigir a ação; 8) *Criar confiança*- desenvolver um sentido de abertura, sem medos, boas relações; 9) *Apoio*- proporcionar relações de ajuda, de afetividade positiva, aceitação dos outros; 10) *Confrontação*- expressão direta da informação negativa sem gerar afetos negativos; 11) *Mediador nos*

conflitos- resolver ou melhorar situações nas quais estão em jogo interesses múltiplos ou e incompatíveis; 12) *Colaboração*- criar relações cuja influência seja mútua; 13) *Criar confiança*- criar no cliente um sentimento de confiança, eficácia; 14) *Diagnóstico individual*- formar um quadro claro de necessidades/problemas de professores e diretores individualmente; 15) *Diagnóstico das organizações*- formar um quadro claro de necessidades/problemas da instituição enquanto organização (incluindo a cultura); 16) *Gerir/controlar*- procurar e dar informação, materiais, práticas e equipamentos; 17) *Demonstração*- modelagens de novas condutas em classes ou em reuniões.

Como pode ser visto, a figura do assessor para programas de desenvolvimento profissional docente necessita de várias características individuais e conhecimentos específicos em muitas áreas. Esta é uma questão que, muitas vezes, dificulta o desenvolvimento e implantação de programas dessa natureza. No entanto, há que se dizer que o papel desempenhado pelo assessor é de extrema importância, quando se acredita que os processos de desenvolvimento profissional do professor demandam de planejamento, desenvolvimento e avaliação para que se concretizem os objetivos esperados pelo programa.

Até o momento procurou-se dissertar de forma ampla sobre o conceito, modelos e processos de desenvolvimento profissional docente. Entretanto, neste estudo foi construído um modelo de desenvolvimento profissional docente, que se utilizou da teoria disponível e da construção de uma Matriz multirreferencias de DPD. A partir disto, efetuou-se um recorte, o qual aborda o referido tema sobre três eixos norteadores, denominados de categorias, amplamente explicitados no Capítulo 4, que se refere às Categorias de desenvolvimento profissional docente. É necessário esclarecer que o estudo em questão define que o desenvolvimento profissional do professor, além de estabelecer relações com as dimensões que dele fazem parte (desenvolvimento da instituição, da inovação escolar, do ensino, da pessoa e da profissão) inclui o que aqui se denominam de categorias, quais sejam: autonomia docente, projeto profissional e inovação pedagógica.

4

**CATEGORIAS DE
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

CATEGORIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar as categorias de desenvolvimento profissional docente. Portanto, discorre sobre a autonomia docente e indicadores, sobre o projeto profissional e seus indicadores e sobre a categoria inovação pedagógica e os indicadores que a compõe.

O objetivo de apresentar essas categorias deve-se ao fato de que as mesmas servirão para analisar a incidência ou não de desenvolvimento profissional docente na RADEP Virtual.

Em busca das respostas aos questionamentos dessa pesquisa, pesquisou-se na literatura da área e, por meio da definição de uma matriz multirreferencial, como comprovar possíveis evidências de desenvolvimento profissional docente, no âmbito da RADEP Virtual, de acordo com a opinião dos docentes da FSG. Desse modo, encontraram-se três eixos norteadores, que, como referido anteriormente, são chamados de categorias, quais sejam, autonomia docente, projeto profissional e inovação pedagógica e, apresentadas de forma ilustrativa na Figura 9.

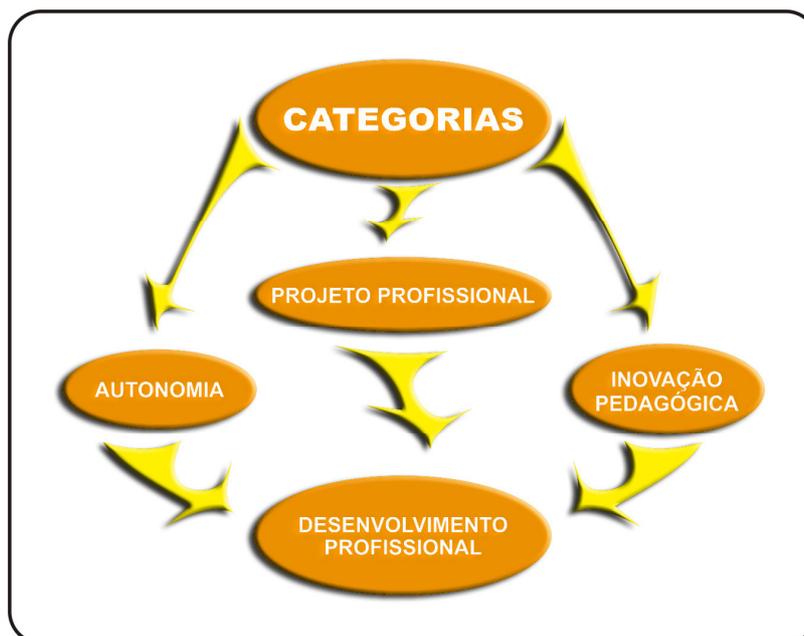


Figura 9- Relação entre as categorias.

Essas categorias são entendidas como parte do cotidiano do professor universitário, sendo importantes para compreender se houve desenvolvimento profissional docente nos sujeitos investigados na Faculdade da Serra Gaúcha.

No entanto, na construção das categorias, observou-se que alguns elementos faziam parte de cada categoria, podendo ser agrupados a cada uma delas. Desse modo, foram definidos alguns indicadores, que segundo Triviños (1987) servem de índices que permitem classificações e identificam evidências mais detalhadas das categorias nas unidades de registros.

A definição constitutiva e operacional das categorias e indicadores estudados neste trabalho, e que é uma das questões de pesquisa, é apresentada a seguir. Contudo, para uma melhor compreensão, ilustra-se, por meio da Figura 10, a qual foi construída a partir do referencial teórico utilizado na construção desta tese, uma sistematização da relação entre categorias, indicadores e tema de pesquisa.

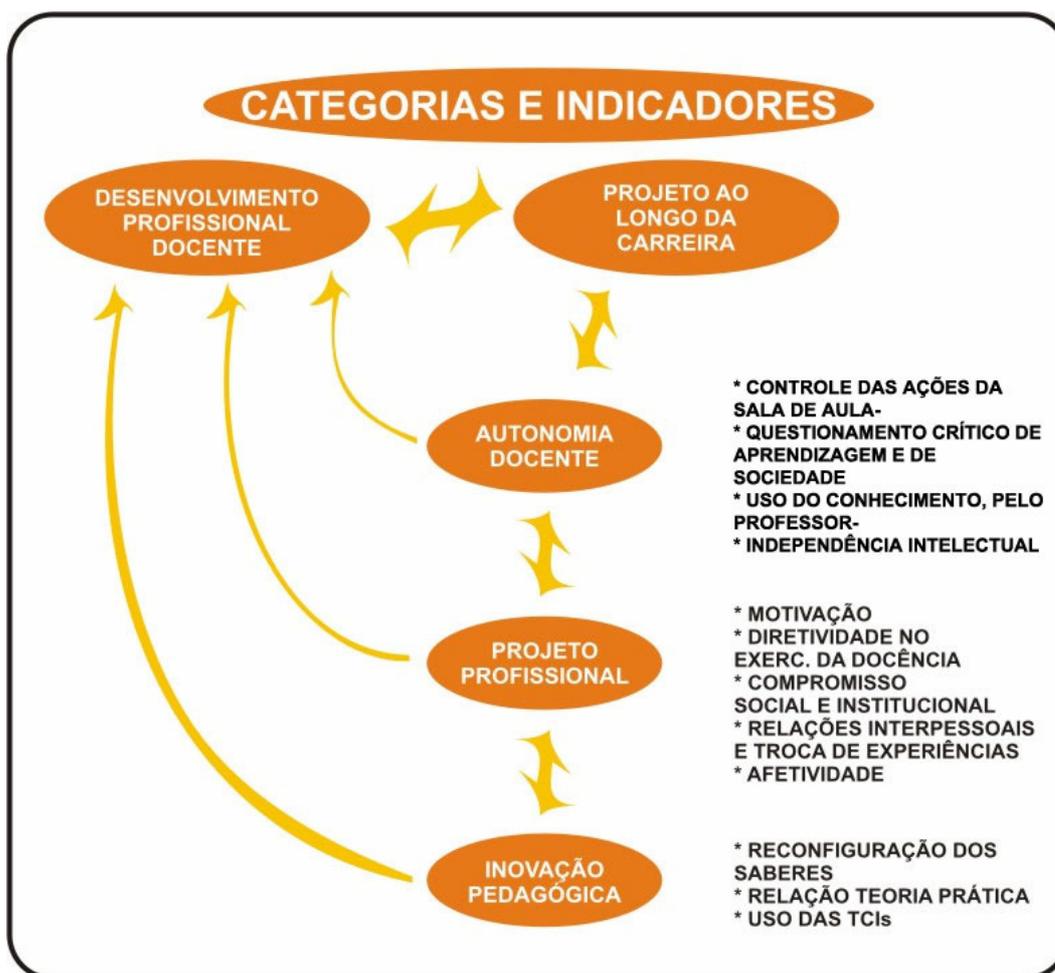


Figura 10 - Categorias e indicadores

4.1 Autonomia docente

A primeira categoria definida é a autonomia docente, a qual se apresenta com uma importância singular no desenvolvimento profissional do professor, pois perpassa as demais categorias elencadas neste estudo. Neste sentido, é analisada de forma única, pois se compreende estar presente em todas as ações do professor, tendo como indicadores o controle do que ocorre em sala de aula, no que diz respeito às ações dos alunos e do professor, o questionamento crítico de aprendizagem e de sociedade, o uso do conhecimento e a independência intelectual.

O termo autonomia tem sido centro de inúmeras discussões, pois se considera uma habilidade essencial para a contemporaneidade. Ser autônomo,

com responsabilidade, saber tomar as decisões certas e sentir-se seguro, são alguns pré-requisitos necessários a um profissional. Contudo, o que é ser autônomo? Como desenvolver autonomia? E por fim, o que significa autonomia docente?

A autonomia é tratada por Piaget no que se refere ao aspecto evolutivo. Em sua obra sobre o desenvolvimento do juízo moral (PIAGET, 1977), apresenta estudo sobre a prática e a consciência da regra, no contexto do jogo coletivo. Sua análise das condutas infantis revela que a criança situa-se, inicialmente, numa fase de anomia, quando não é capaz de seguir regras coletivas e nem mesmo se interessa por elas. Numa segunda etapa, da heteronomia, a criança já demonstra interesse em participar de um jogo em que as regras normatizam as condutas, mas concebendo-as como algo imutável e sagrado, e não como um contrato convencionalmente firmado entre os jogadores. Por fim, na etapa da autonomia, a criança joga segundo as regras eleitas pelo grupo, concebendo-as como fruto de acordos mútuos entre os jogadores, cada qual podendo agir como "legislador", desde que se submetendo à apreciação e decisão coletivas. A autonomia aparece, então, relacionada às práticas cooperativas. O autor a considera como uma condição, uma aptidão a essas práticas, partindo de uma estrutura conjunta que também necessita das regras morais e do respeito mútuo. A autonomia é entendida, do ponto de vista moral, como a capacidade de tomar atitudes em relação ao sistema de valores constituídos.

Compreende-se que o desenvolvimento da autonomia só é possível quando o sujeito já é capaz de tomar consciência de si mesmo e da presença do outro, pois o pensamento egocêntrico impede a constituição de qualquer moralidade, de qualquer decisão igualitária. Entende-se, assim, que a autonomia só se manifesta juntamente com a reciprocidade, quando o respeito mútuo se concretiza de fato, possibilitando aos sujeitos experimentar internamente a necessidade de *“tratar os outros como gostaria de ser tratado”* (PIAGET, 1977, p.172).

Ao se referir à autonomia relacionado-a a educação, pode-se dizer que a autonomia é alcançada através de uma educação que oportunize ao sujeito a compreensão das relações sociais tais como elas se apresentam e, também, a

justificativa das regras morais (PARRAT e TRYPHON, 1998, apud BERNARDI, 2004).

Entender a autonomia docente exige primeiramente visualizar o contexto em que se situa o profissional professor, pois ao falar da autonomia dos professores está também se falando da sua relação com a sociedade e do papel da sociedade em relação à educação. A compreensão e o avanço na reconstrução do significado da autonomia profissional dos professores deve necessariamente passar por essa questão.

Uma particularidade importante da autonomia é que, na medida em que se refere a uma forma de ser e estar os professores em relação ao mundo em que vivem e atuam como profissionais, remete necessariamente a problemas políticos tanto como educativos. Portanto, a explicação da autonomia é compreensão das formas e dos efeitos políticos que têm as diferentes maneiras de conceber o docente, assim como as atribuições que se reconhecem a sociedade em que estes profissionais atuam.

Contreras (2001) argumenta que a perda da autonomia que supõe a falta de controle se traduz em uma desorientação ideológica, na perda do sentido ético. Desta forma, a reclamação da autonomia pode converter-se em uma forma de justificar a exclusão da comunidade das decisões educativas que as afetam, tendo pouco efeito real sobre as condições de maior independência em relação à política e interesses tecnocráticos.

No âmbito da profissão docente, a questão da autonomia envolve algo mais que a submissão ou o respeito a regras, já que se trata da esfera do trabalho adulto. Abordando a questão da autonomia docente, Cattani (1996) esclarece, por exemplo, que, além do nível individual, a autonomia se expressa em outros dois níveis, de domínio do coletivo:

No primeiro, corresponde às atividades laborais e implica a possibilidade de escolha das tarefas, dos meios e do sentido do trabalho, resultando em dignidade e satisfação. O segundo, remete à ação política generalizada, à vida em sociedade e à produção cultural. Ter autonomia nessas esferas significa “viver em sociedade, mas livre de imposições tirânicas, de normas arbitrárias, de trabalhos servis e exige árduos esforços, aumento de responsabilidade e engajamento permanente” (*ibid.*1996, p.147).

O autor considera, também, que a autonomia se faz acompanhar de um processo de autovalorização que passa, por sua vez, pela competência resultante da formação profissional. Acredita-se que são inerentes ao conceito de autonomia profissional a iniciativa ou capacidade de tomar decisões refletidas, quando a situação assim o exige, e a liberdade de ação, mas com dois condicionantes, já sugeridos pelo autor: que a ação seja responsável e que se subordine à razão coletiva (o engajamento de que fala o autor).

Em seus estudos sobre autonomia dos professores, Contreras (2001) discorre sobre três dimensões da profissão docente, que estão diretamente ligadas aos três modelos de professores por ele apresentados, conforme a Figura 11. As relações entre as dimensões e os modelos permitem visualizar a concepção da autonomia profissional em uma perspectiva educativa.

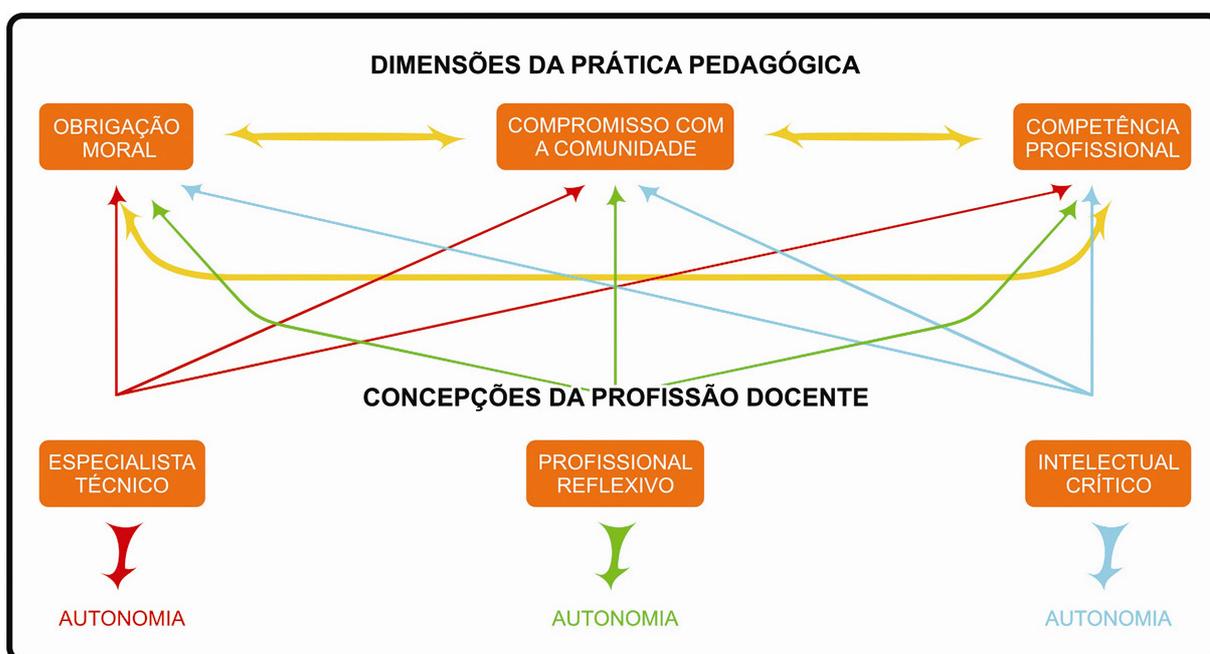


Figura 11 - Dimensões e modelos da profissão docente.

Este estudo se apoiará na obra de Contreras (2001), para tratar de autonomia docente, por julgá-la relevante para o estudo. Portanto, passa a apresentar as dimensões e modelos da profissão docente, estabelecendo as relações entre elas, conforme pode ser visualizado na Figura 11, a qual foi desenvolvida tendo por base o estudo de Contreras (2001).

4.1.1 Dimensões e modelos da profissão docente

A **primeira dimensão da profissão docente, a obrigação moral**, se origina do fato que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem realiza (CONTRERAS, 1990). Este compromisso ou obrigação moral confere à atividade de ensino um caráter acima de qualquer compromisso contratual que pode se estabelecer na definição do emprego (SOCKETT, 1989 apud CONTRERAS, 2001). Este autor utiliza o termo obrigação moral, pois a educação incorpora a idéia de pessoa humana livre. Deste modo, independente dos ganhos acadêmicos dos alunos, o professor tem a obrigação moral de desenvolvê-los como pessoa.

Tom (1984, apud CONTRERAS, 2001) argumenta que o ensino é um ofício moral baseado em dois motivos: 1) existe uma relação de desigualdade com os alunos que se sustenta ao acreditar que esta desigualdade não será usada contra os alunos, mas que isso pode ajudar os alunos a desenvolverem-se e tornarem-se mais independentes; 2) se exerce uma influência sobre os outros, pretendendo-lhes ensinar-lhes coisas.

Noddings (1986), Hargreaves (1994b) e Ball e Wilson (1996 apud CONTRERAS, 2001) ratificam as posições descritas, afirmando que a obrigação moral permeia a profissão docente, na influência exercida pelo professor ao aluno, enquanto pessoa; nas conseqüências das atividades exercidas pelo professor; e nas relações estabelecidas tanto ao que se refere ao currículo oficial, quanto ao oculto, tudo supõe uma posição moral.

Contreras (2001) apoiado em outros autores (SALZBERGER-WITTENBERGER, 1992; HARGREAVES, 1994b; NIXON, 1995) ainda escreve que o aspecto moral da aprendizagem está muito ligado à dimensão emotiva, presente em toda ação educativa.

A **segunda dimensão da profissão docente, o compromisso com a comunidade**, se deriva da relação que o docente tem com a comunidade em que atua, pois a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e que a responsabiliza publicamente (CONTRERAS, 2001). Isto obriga que as práticas profissionais não se constituam como isoladas, mas compartilhadas.

Neste sentido, a comunidade poderá participar, enquanto responsável pública, nas decisões sobre o a aprendizagem. No entanto, os problemas que se originam a partir disto, tem a ver com as formas de participação da sociedade nas decisões sobre o conteúdo da aprendizagem e o controle sobre a responsabilidade docente. Não necessariamente deve se pensar que o compromisso com a comunidade está garantido pelo fato dos poderes públicos ou administrativos ditarem ou conduzirem uma política. Como também não se pode pensar o contrário. Os modelos de participação pública são um dos fatores que operam neste problema.

A estipulação destes aparatos administrativos, dos currículos das escolas (currículos como resultados homogeneizados que as escolas devem seguir) reduz a participação da sociedade a procedimentos burocratizados, forçando os professores a serem funcionários obedientes e o resto da sociedade a espectadores. A participação direta da sociedade através dos conselhos escolares tende a reduzir-se quando os professores entendem uma suposta autonomia profissional de decidir sobre os conteúdos curriculares.

Sobre este aspecto, Koogan (1980 apud CONTRERAS, 2001) escreve que a profissão dos professores, ante o legítimo direito da sociedade intervir na educação consiste em interpretar as expectativas sociais como parte de seu trabalho na determinação dos currículos. Os docentes não devem ser, senão uma parte em um conflito entre pretensões e finalidades educativas. Parte da sua profissão deve consistir em mediar esses conflitos de maneira que possa encontrar o sentido e o valor de cada posição e encontrar a forma em que a escola possa realizar sua missão sem limitar-se a seguir irreflexivamente as diretrizes, mandatos, correntes e pressão do exterior.

Outra questão encontra-se ainda na consciência de estar em um âmbito de atuação com um forte componente político, e que se relaciona a outro aspecto: a significação política pela qual se desenvolve a prática educativa. Se se entende que a educação é um assunto reduzido às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissão pode significar uma análise e forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao ofício de ensinar. Na medida em que a prática escolar possa ter desempenhado algum papel na educação das pessoas que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, está se falando que a pretensão de justiça e

igualdade social pode ter um significado intrínseco a própria definição do ofício docente.

A **terceira dimensão, a competência profissional**, advém das outras duas já vistas, uma vez que a obrigação moral e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. É óbvio que qualquer profissão requer habilidades, conhecimentos, técnicas, etc. No entanto, está se falando de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência de sentidos e das conseqüências das práticas pedagógicas. Dificilmente se pode assumir uma obrigação moral ou um compromisso com o significado e as repercussões sociais do ensino e aprendizagem se não se dispõe de competência (SOCKETT, 1993 apud CONTRERAS, 2001). Não se pode ter um critério sobre o valor moral ou político de uma determinada situação ou de uma atuação se não se dispõe de uma base para análise e valoração. Também não se pode atuar de uma forma coerente com os próprios valores e necessidades se há a falta de recursos e habilidades adequados à ocasião. Só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de conhecimentos profissionais que se extraíam reflexões, idéias e experiências com as quais se possam elaborar decisões.

No entanto, a competência profissional se refere não só ao capital de conhecimento disponível, senão também aos recursos intelectuais de que se com o objeto de fazer possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissão docente.

A competência profissional também é formada pelo modo que se criam e sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal maneira que compreensão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas que requerem a profissão, dentro e fora da sala de aula. Deste modo, a competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e moral porque proporciona os recursos que os fazem possíveis.

Para entender a autonomia profissional no ensino é necessário verificar a forma como se interpreta não só cada um dos três aspectos da profissão docente, mas também a forma como se combinam e justificam. Deste modo, apresenta-se a distinção entre os três modelos da profissão docente acreditando-se serem os que delineiam as tendências básicas que se têm defendido teoricamente e que permitem uma melhor compreensão conceitual dos problemas que fazem parte dessa temática, para, posteriormente, formular conceitos mais próximos de autonomia docente.

Quanto ao **primeiro modelo de professor, o profissional técnico**, é o modelo tradicional dominante, que se apóia na racionalidade técnica, no modo como atuam os profissionais e sua relação entre investigação, conhecimento e prática profissional (SHÖN, 1983; 1992).

A idéia que fundamenta a racionalidade técnica, segundo Contreras (2001), é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que precede a investigação científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade de conseguir os efeitos ou resultados desejados. De forma ampla se compreende que a prática profissional é um caso particular de qualquer ocupação ou ação racional, enquanto que pretende a aplicação de meios disponíveis a fins definidos. O que diferencia as profissões é a forma que se aborda a solução de problemas, os meios que se dispõe para isso, são meios técnicos, baseados em conhecimento científico especializado (SHÖN, 1983).

Schein citado por Shön (1983, p.24) diz que a concepção de ciência aplicada, quando supõe o desenvolvimento de estratégias e procedimentos tanto de diagnóstico como de tratamento e solução de problemas, identifica os procedimentos fundamentais, assim como sua relação com o conhecimento. Deste modo, pode-se citar três características pelas quais a idéia de ciência aplicada afeta o desempenho profissional: 1) a relação que se estabelece entre prática e conhecimento é hierárquica. As habilidades práticas são as necessárias para a realização de técnicas das quais se derivam do repertório disponível para a ciência aplicada, que por sua vez se fundamentam as contribuições que realiza a ciência básica; 2) a consideração da prática

profissional como aplicação de procedimentos e meios técnicos para conseguir determinados fins, entende a ciência aplicada como a formulação de regras tecnológicas, segundo as quais se estabelece aqueles procedimentos de atuação que dão lugar a determinados resultados desejados. Para a elaboração destas regras se requer um conhecimento anterior, ou melhor, um conhecimento que estabeleça leis ou regras entre fenômenos que sejam interpretados como relações causa-efeito; 3) a elaboração de um conhecimento técnico é possível na medida em que se considera que os fins que se pretende são fixos e bem definidos. Só é possível estabelecer correspondência entre atuações e ganhos que possam estar fundamentadas na regularidade se os ganhos alcançados são claros e estáveis.

Deste modo, os docentes, enquanto especialistas de ensino, não dispõem, em princípio, das habilidades para a elaboração das técnicas, mas só para sua aplicação. A separação hierarquizada entre investigadores e técnicos supõe uma dependência dos segundos em relação aos primeiros, assim como uma subordinação as condições implícitas do conhecimento técnico.

O **segundo modelo, o profissional reflexivo**, apóia-se na racionalidade técnica uma vez que os professores não estão preparados para dar conta de situações em que não há regras ou leis fixas, para aquelas situações imprevisíveis que requerem outras habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, de reflexão e de juízo (BROWN, 1983 apud CONTRERAS, 2001).

Shön (1983; 1992) tem desenvolvido a idéia do profissional reflexivo que trata da forma como os profissionais enfrentam estas situações sem regras fixas, aquelas atividades, como o ensino, que se caracterizam por situações incertas, instáveis, singulares e que têm conflitos de valor. Para tal, o autor parte de como se realizam as atividades diárias, distinguindo o conhecimento na ação e a reflexão na ação. O conhecimento na ação é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer; a reflexão na ação é o pensar sobre o que faz ao mesmo tempo em que realiza a ação.

Deste modo o profissional reflexivo necessita incorporar na sua prática a reflexão sobre a ação que desenvolve em sala de aula, que se caracteriza pelo elemento de repetição. O docente costuma enfrentar situações semelhantes no

seu dia a dia. A semelhança entre as atividades é que faz com que o profissional saiba lidar com as situações. No entanto, quando começam a surgir novas situações em que as possíveis soluções utilizadas anteriormente não se adaptam, é necessário refletir sobre elas, pois seu conhecimento torna-se insuficiente e requer dos profissionais sua capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de novas maneiras não previstas em seu conhecimento de casos anteriores.

Este processo de reflexão na ação converte o profissional em um investigador do contexto da prática. A prática se constitui deste modo como um processo que se abre não só a resolução de problemas segundo fins definidos, mas a reflexão sobre quais devem ser os fins, qual seu significado concreto em situações complexas e conflitivas, que problemas merecem ser resolvidos e que papel desempenhar neles (SHÖN, 1983).

Na medida em que a reflexão na ação e o replanejamento do problema levam a uma reconsideração dos fins a que deve se dirigir a prática profissional, o repensar do próprio papel dentro da estrutura organizativa e os processos de reflexão; acabam sendo fonte de novos conflitos e replanejamentos em relação aos limites que, para a compreensão e a ação, colocam as instituições e as práticas sociais associados aos problemas profissionais. Portanto, a prática de reflexão na ação não se mostra adequada em contextos burocratizados e de controle, em que se encontram definidas as metas para os problemas concretos e reais que enfrentam os profissionais docentes.

A prática reflexiva leva o profissional a ampliar seus horizontes, ao considerar que o problema não se encontra definido nas fronteiras que se situa o repertório técnico disponível e que sua atuação não se limita a estreita margem de atuação da aplicação de técnicas. Contudo, que se abre aos efeitos que desencadeiam das mesmas e se considera que o profissional não é um especialista infalível e externo à situação, mas um especialista em enfrentar situações problemáticas de certa natureza, assumindo que no processo ele mesmo passa a ser parte da própria situação. Então a prática profissional integra as conseqüências sociais que desencadeia em geral, o contexto social mais amplo em que se desenvolve.

Portanto, a prática como conversação reflexiva com a situação, é necessariamente também uma conversação com o contexto social no qual está inserida, (SHÖN, 1983).

O **terceiro modelo, o profissional crítico**, surge a partir da teoria proposta por Shön, sobre a prática reflexiva, a qual sofre críticas de diversos autores que colocam que o termo prática reflexiva tornou-se uma literatura obrigatória, de “moda” pedagogicamente, que os profissionais, ao fazerem a reflexão proposta por Shön, não a fazem criticamente, pois têm insuficiência de argumentos, por não terem recebido formação para tal; não visam uma mudança no contexto, pois realizam a prática reflexiva pensando no individual e não no coletivo, que não se pode considerar qualquer concepção dos professores como reflexiva e ainda que o autor não considera de maneira apropriada a questão institucional, altamente importante para a prática reflexiva (ZEICHNER,1993; ZEICHNER e TABACHNICK,1991; SMYTH,1992; BARTLETT,1989; LISTON e ZEICHNER,1991 apud CONTRERAS, 2001).

Na opinião de Liston e Zeichner (1991 apud CONTRERAS, 2001), a teoria de Shön não proporciona uma análise que ajuda a entender às quais perspectivas esta reflexão, que questiona os limites institucionais, leva a um replanejamento das concepções básicas de análise e valorização que têm os profissionais. Se os processos de reflexão na ação se realizam a partir de determinados pressupostos de compreensão e valorização das situações, estes deveriam converter-se por sua vez em objeto de reflexão.

Para Shön (1983, p. 270) quatro elementos constituem-se como tela de fundo a partir dos quais as práticas realizam seus processos reflexivos, quais sejam:

- As linguagens, meios e repertórios que usam para descrever a realidade e realizar seus experimentos;
- Os sistemas apreciativos ou de valorização de que se valem na identificação de situações problemáticas, na avaliação de suas indagações e nas conversações reflexivas;
- Nos sistemas de compreensão geral (*overarching theories*) por meio dos quais dão sentidos aos fenômenos;

- As definições do papel dentro dos quais se realizam suas tarefas e através das quais fixam seu cenário institucional.

Na opinião de Liston e Zeichner (1991 apud CONTRERAS, 2001), Shön despreza o valor que para a reflexão deveria ter a análise e transformação desses quatro componentes. Isto se explica, segundo os autores, porque Shön não estava tentando desenvolver um processo para a mudança institucional e social.

Facilitar a concepção de uma prática docente com um processo de emancipação dos próprios professores que se encaminhe para a configuração como intelectuais críticos, requer a constituição de processos de colaboração com os professores para favorecer sua reflexão crítica. A diferença fundamental a respeito do delineamento sobre reflexão, é que a reflexão crítica não se refere só aquele tipo de meditação que podem fazer os docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas ocasionam, mas que supõem mais uma forma de crítica.

A reflexão crítica não se concebe como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário se entende com um propósito muito claro de definirem-se antes os problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que vão mais além das próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica.

Ao refletir criticamente sobre as formas de ensino, suas estruturas institucionais, e a organização das práticas nas instituições, está se desvelando o sentido ideológico que manifesta o ensino e a parte dos professores na sua sustentação, já que permite dar-se conta daquelas situações tidas como normais, aceitáveis ou não problemáticas e que, agora, os professores vêm que poderiam ser de outra maneira, ou descobrir a possibilidade de transformação que até o momento não “sabiam ver”.

Neste sentido, para Carr e Kemmis (1988) a reflexão crítica é emancipatória, porque emancipa as visões acríticas, dos hábitos, tradições e costumes inquestionáveis e as formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que, muitas vezes, sustentam os docentes, mesmo se auto

enganando. São estas práticas de dominação e as distorções ideológicas com que os próprios participantes colaboram para sua sustentação que uma reflexão emancipatória pretende modificar. Isto requer uma crítica rigorosa dos modos de pensamento e ação para identificar a forma em que têm sido ideologicamente distorcidos, assim como uma busca de novas possibilidades que superem estas deformações e que permitam realizar formas de vida mais racionais, justas e satisfatórias.

Foram apresentadas até o momento três dimensões da profissão docente, obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional e as três concepções da profissão docente, o profissional técnico, o reflexivo e o crítico. Cada um deles pode ser interpretado como uma forma distinta de compreender e de situar a respeito das dimensões da profissão docente. Cada um entende de maneira diferente de onde procedem os valores educativos e os compromissos morais, a relação que existe entre a prática pedagógica e suas finalidades, e as vinculações entre a prática e as exigências e condições de seu contexto social. Cada concepção entende de modo único as competências que exigem a prática, porque se estabelece também exigências diferentes a respeito das quais deveriam ser o âmbito das decisões e responsabilidade dos professores.

Portanto, implícita a cada posição existe uma versão da autonomia profissional ou uma forma diferente de delinear esta questão, já que o significado que pode adquirir depende da forma em que são feitas as relações entre práticas, finalidades e exigências e condições do contexto. Pode-se verificar, então, que para cada modelo existem vantagens e inconvenientes que se apresentam na hora de propor uma visão convincente de autonomia dos professores. Para melhor explicitar tais questões, o Quadro 3 apresenta a concepção de autonomia profissional segundo os modelos de professores até aqui apresentados.

Modelos de professores		
	Profissional técnico	Profissional reflexivo
		Intelectual crítico

Dimensões da profissão docente	Obrigação moral	Repulsa de problemas normativos. Os fins e valores são convertidos em resultados estáveis e bem definidos que esperam alcançar.	O ensino deve guiar-se por valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativa.	Ensino dirigido à emancipação individual e social guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	Compromisso com a comunidade	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência do seu ganho.	Negociação e equilíbrio entre os distintos interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade, etc.). Participação em movimentos sociais para a democratização.
	Competência profissional	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Investigação/reflexão sobre a prática. Deliberação das incertezas acerca da forma moral ou educativamente correta de atuar em cada caso.	Autoreflexão sobre as distorções ideológicas e as condições institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
Concepção de autonomia profissional	Autonomia como <i>status</i> ou atributo. Autoridade unilateral do especialista. Sem ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa ante a incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral própria, tendo em conta os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações dilemas e para a realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum) dirigido a transformação das condições institucionais e sociais do ensino.	

Quadro 3 – A autonomia profissional, segundo os três modelos de professores
Fonte: Contreras (2001, p. 146).

Com base na apresentação do quadro resumo proposto por Contreras (2001) é possível formular uma visão não simplista da autonomia profissional. O autor atenta que não se pode buscar uma definição através do termo simplesmente, deve-se entender a autonomia, “no contexto da prática profissional do ensino, como um processo de construção permanente em que devem conjugar e cobrar sentido e equilíbrio muitos elementos. Portanto, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa” (*Ibid.* p.147). Deste modo, o autor apresenta algumas concepções de autonomia, conforme segue:

A autonomia como reivindicação do trabalho e exigência educativa surge na defesa das qualidades que são necessárias em razão do que o ofício de ensinar exige. A reivindicação progressista sobre as características do trabalho de ensinar tem estado dirigida à autonomia como forma de praticar um ofício que dignifica o trabalho, ao dotar-lhe de significados, vontade e intenção criadora. No caso da educação, a reivindicação da autonomia não é só uma reclamação trabalhista para o bem dos trabalhadores, mas também para o bem da própria educação. Portanto, a relação entre autonomia e profissão é por sua vez uma reclamação sobre a dignidade humana das condições de trabalho dos professores e uma reivindicação sobre a oportunidade de que a prática docente possa desenvolver-se de acordo com os valores educativos, ou seja, a autonomia profissional, no ensino, é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa, (CONTRERAS, 2001).

Reconhecendo-se a exigência da autonomia profissional como sendo não só profissional, mas também educativa, a **autonomia** apresenta-se **como uma qualidade da relação profissional**. As atividades diárias do docente exigem que ele tenha um juízo próprio, autônomo. Este feito assinala tanto a necessidade e inevitabilidade do juízo moral autônomo, como a impossibilidade, em muitas ocasiões de um tempo para meditar, consultar e compartilhar responsabilidades. A autonomia não indica a radicalidade da experiência, mas os juízos que os professores podem resolver seus dilemas e contradições em só eles em suas circunstâncias concretas estão obrigados a decidir por si mesmos. De certo modo, pode-se dizer que ao decidir certas posturas em sala de aula, os professores estão sozinhos, mas também, pode-se dizer que nada pode e deve, em última instância, contrapor o que diz um professor em sala de aula, (NODDINGS, 1986 apud CONTRERAS, 2001).

A autonomia não pode ser analisada de uma perspectiva individual ou psicológica, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem. A autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade. Tem-se que falar de processos e situações sociais em que as pessoas se conduzem autonomamente e nesse processo constroem sua identidade ética, (RUBIO, 1992 apud CONTRERAS, 2001).

O importante nessa perspectiva, é que a autonomia não é uma condição que se possua antes de, e como requisito prévio à ação. Entendida como qualidade, a autonomia profissional é uma construção da forma que se atua profissionalmente, como dos modos desejáveis de relação social. A autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira que estes se constituem pela forma que se relacionam. Definitivamente, a autonomia tanto profissional, quanto pessoal, não se desenvolve, nem se realiza, nem está definida pela capacidade de isolamento, pela capacidade de “falar por si mesmo”, nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações. A autonomia se desenvolve no contexto das relações, não na solidão. Tem a ver, portanto, com a forma de manter relações e, por conseguinte, com as qualidades nelas reunidas, as quais podem ou não favorecê-las, (CONTRERAS, 2001).

A **autonomia como distância crítica** pode ser desenvolvida a partir das relações. Dentre as relações que os docentes devem estabelecer, considerar que a autonomia não se opõe à comunidade, mas que deve ser entendida e construída em interação com ela, pois segundo Keller (1991 apud CONTRERAS, 2001) e da qualidade desta relação que se extrai conteúdo que permite que a autonomia se desenvolva. Se antes a autonomia era vista como um processo de mediação, a reconstrução das decisões profissionais em uma prática de relações entre docentes e comunidade, agora necessita também da análise crítica das demandas sociais. Portanto, a autonomia profissional não define apenas a necessidade de mediar os interesses, mas a necessidade de uma distância crítica a respeito dos interesses da comunidade. Uma autonomia profissional, crítica e responsável que torna possível que o ensino não se converta em uma prática de reprodução e de mera socialização, (GUTMANN, 1987 apud CONTRERAS, 2001; PÉREZ GOMES, 1992).

A aspiração a uma vida mais justa, igualitária e participativa socialmente conduz a uma forma de entender a autonomia como a busca das formas de relação que tenham estas qualidades. Como também a denúncia e resistência à injustiça, dominação e marginalização presentes na sociedade, nas relações e nas instituições, incluindo a escola. Portanto, o reconhecimento da autonomia docente, entendida como dinâmica e socialmente constituída, não pode ficar à margem da existência de instâncias em que se expressam as possíveis

diferenças e se constituem publicamente os espaços em que a decisão profissional independente pode defende-se e explicar-se, (CONTRERAS, 2001).

Portanto, a autonomia docente pode ser aqui compreendida como habilidade do professor de controlar não somente o que acontece em sala de aula, mas também de determinar o substrato de seu trabalho. Por outro lado, também é um processo de busca e aprendizagem permanente do indivíduo e do modo como ele se relaciona. É a independência intelectual, a possibilidade de questionar criticamente a concepção de aprendizagem e de sociedade.

4.2 Projeto profissional

Para dissertar sobre projeto profissional, a segunda categoria analisada neste estudo, é necessário verificar o que, de fato, significa a palavra projeto, para depois complementá-lo com o termo profissional. Segundo o dicionário Aurélio, a palavra projeto vem do latim “*projectu*, participio passado de *projicere*, lançar para diante e significa plano, intento, desígnio ou empresa, empreendimento e ainda redação provisória de lei, plano geral de edificação” (FERREIRA, 1999, p.411). Ao se referir a profissional, subentende-se que seja um intento que determinado indivíduo que exerça um ofício, tem a intenção de realizar. Neste caso, especificamente, o termo profissional, refere-se ao professor, ao docente.

Desta forma, ao organizar projetos planeja-se o trabalho que se tem por intenção realizar, lança-se para diante. Projetar é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. Então, para elaborar um projeto é necessário, considerar criticamente os limites e as possibilidades do contexto de trabalho, definindo os princípios norteadores da ação, determinando o que se quer conseguir, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho e avaliando continuamente o processo e os resultados (RIOS, 2001).

Um projeto profissional deve compreender alguns aspectos que o constitui e que lhe permita acontecer. O profissional professor, ao projetar sua profissão, deve levar em conta esses aspectos, aqui denominados de indicadores, quais sejam: motivação para o ensino; diretividade no exercício da

docência; compromisso social e institucional; relações interpessoais e troca de experiências, e afetividade.

A partir dessas colocações é possível formular o conceito da categoria, projeto profissional, e posteriormente, dissertar sobre cada um dos indicadores citados.

Portanto, **Projeto profissional** refere-se a como o docente (re)programa a sua profissão, quais motivações o conduziram na escolha e mantêm-no na docência. Como o docente trata das relações interpessoais, da afetividade com seus alunos e das trocas de experiências com seus colegas. Diz respeito à diretividade no exercício da profissão, além de referir-se aos compromissos sociais e institucionais requeridos pela profissão docente, (CUNHA, M. 1989; RIOS, T.2001; ESTEVE, J. 1997; JESUS, S. 2002; FREIRE, P. 1979, 1996; NÓVOA, A.1992; PIMENTA, S. 2002).

4.2.1 Motivação para o ensino

Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se primeiro, se devesse estar motivado, para depois, entrar em ação. (FREIRE e SHOR,1986, p.15)

Atualmente, vive-se numa época em que mais se necessita estar motivado, tanto por circunstâncias internas, como pelas externas. A motivação consiste no grande desafio para alcançar as competências da profissão docente. No entanto, nos últimos tempos têm ocorrido sérias mudanças socioeconômicas, que manifestaram grande influência na motivação das pessoas frente às suas atividades profissionais. Lévy e Leboyer (1994 apud JESUS, 2000) caracterizam este período como a “crise das motivações” para o trabalho.

Para muitos, a atividade profissional é apenas uma forma de subsistência e com isso, o desempenho profissional não tem muita importância. Vários fatores contribuíram para a desmotivação profissional tais como:

- A elevada taxa de desemprego;

- Mudanças de profissão ou de função em consequência do desenvolvimento tecnológico;
- A facilidade e promoção do acesso ao lazer provenientes da sociedade consumista, o que fez diminuir a importância da profissão na escala de valores pessoais;
- Aumento das expectativas profissionais em função da democratização do ensino, porém a realidade competitiva e a instabilidade no mercado de trabalho, muitas vezes podam tais expectativas;
- A incerteza dos jovens quanto ao futuro profissional, desmotivando-os na vida escolar;
- As alternativas fornecidas pelos meios de comunicação social que se limitam a consumir os “prazeres imediatos”, deixando de lado as perspectivas de futuro mais amplo;
- Falta de projetos de vida por parte dos jovens;

Sobre a questão da crise na profissão docente, Nóvoa (1991, p.20) diz que,

A crise na profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono.

Atualmente, os jovens professores passam por uma incerteza frente a seu projeto profissional, ao contrário do passado em que bastava apenas observar os mais velhos e dar sentido ao seu próprio projeto. Após a sua formação eles se defrontam com três cenários possíveis:

- Alcançar um emprego dentro de sua formação acadêmica;
- Abraçar qualquer emprego para sua sobrevivência;
- Adiar o ingresso no mercado de trabalho e continuar investindo na sua formação acadêmica.

A primeira alternativa está sendo cada vez menos comum e com isto aumentando o desinteresse, mal-estar acadêmico e insucesso escolar. Cavaco (1991) afirma que a entrada no mundo do trabalho pode representar por um lado, uma confirmação social, mas por outro lado, pode constituir um período de dúvidas e de angústias. A falta de motivação profissional geralmente está ligada a situações específicas.

Segundo Lévy e Leboyer (1994, apud JESUS, 2000, p.138) “a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados, nem cargos igualmente motivadores para todos [...] resulta da relação de cada indivíduo e seu cargo específico”.

Os fatores socioculturais também fazem diferença na motivação profissional. Huffman (1998) e Morimoto (1982 apud JESUS, 2000) constataram que os professores japoneses se identificam mais com a profissão, apresentando maiores níveis de excelência e, portanto, são mais empenhados e participativos, comparados aos professores americanos que apresentam mais independência, individualismo e vêem na profissão um meio de subsistência.

É fundamental avaliar a motivação profissional no sentido de encontrar estratégias de intervenção que auxiliem na realização e desenvolvimento dos profissionais, pois é no trabalho que as pessoas adultas passam a maior parte de seu tempo.

No entanto, frente à diversidade de tarefas atribuídas aos professores, eles têm sentido dificuldades quanto aos objetivos e prioridades profissionais, sem contar que freqüentemente são responsabilizados por todas as falhas e males do sistema educativo, inclusive dos alunos, por considerar parte integrante do processo.

Waller (1932, p. 195 apud JESUS, 2000), descreve a relação professor aluno da seguinte forma: professores e alunos vivem um conflito específico e permanente de desejos, normalmente oculto, uma espécie de “guerra fria” caracterizada por várias situações:

- O professor representa o currículo formal e seu interesse consiste em impô-lo aos alunos, sob a forma de tarefa;

- Os alunos estão bem mais interessados em seu próprio mundo do que nos “fragmentos de vida dissecados” que os professores podem oferecer;
- O professor representa a ordem social estabelecida na instituição e seu interesse é mais nesta ordem, enquanto os alunos têm apenas um interesse negativo nessa “superestrutura feudal”;
- Os alunos são o “material” com o qual se supõe que os professores devem alcançar resultados.

Percebe-se, desta forma, que existe um conflito de objetivos contraditórios, de modo que, na medida em que os fins de uns são alcançados, os fins de outros são sacrificados.

Embora, se tenha analisado os aspectos menos positivos da profissão docente e sistematizado os fatores que desmotivam o professor e contribuem para o mal-estar docente, não se pode desconsiderar que há vantagens comparadas a outras profissões que exigem a mesma habilitação acadêmica. É imprescindível que sejam tomadas medidas de intervenção, no sentido de contribuir na motivação e bem-estar destes profissionais.

O professor deve acreditar em seu trabalho, gostar de ensinar e com isso aumentar o envolvimento do aluno, pois a motivação do professor está diretamente relacionada com o seu próprio envolvimento, satisfação, sucesso e realização profissional. Neste sentido, percebe-se que a motivação dos professores é imprescindível, uma vez que ela reflete na qualidade do ensino e aprendizagem.

É fundamental que o professor descubra o gosto de ensinar, como também é importante o reconhecimento social do seu empenho e de sua competência profissional. “A motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, para o estudante, da importância que o conhecimento tem para ele” (FREIRE e SHOR, 1986, p.15). No entanto, abordar de forma mais otimista os aspectos positivos da profissão docente, identificando as condições necessárias para o bem-estar e realização profissional dos professores, bem como encontrar formas e estratégias de

resolução para as situações de mal-estar docente, é um modo de contribuir para o encontro de caminhos alternativos para a motivação dos professores.

Importante também, ressaltar que as experiências, os bons exemplos possam auxiliar e ser um estímulo para a motivação profissional, bem como valorizar os pequenos momentos de trabalho em equipe que foram bem sucedidos. Os professores necessitam de condições de trabalho para que eles possam concretizar a sua motivação e competência profissional e realizar um trabalho de qualidade (ESTEVE, 1997).

As condições podem não ser ideais, mas temos que aprender a aproveitar as condições reais, pois os professores passam demasiado tempo na escola para não gostarem de lá estar e do que lá fazem. O pressuposto de que todos os professores deveriam procurar partir é o seguinte: "já que temos de estar na escola, vamos tentar tornar minimamente agradável o espaço/tempo em que lá nos encontramos e trabalhamos em conjunto com os colegas e alunos". Não há receitas, devendo cada um procurar aprender com a experiência profissional, numa perspectiva de auto-descoberta do estilo e das qualidades pessoais que podem ser aproveitadas na prática profissional. (JESUS, 2001, p.17).

Estar aberto para evoluir permanentemente é fundamental para a carreira profissional docente. Às vezes, a competência não é suficiente para garantir o sucesso profissional, faz-se necessário formação continuada, organização e o enfrentamento de dificuldades, pois os desafios podem estar na motivação que leva os docentes a continuar seu desenvolvimento profissional.

4.2.2 Diretividade no exercício da docência

A educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva (FREIRE e SHOR, 1986, p.135).

A diretividade no exercício da docência diz respeito à forma como o educador conduz sua profissão. Os professores têm inúmeras razões pelas quais desejam exercer a docência, algumas delas podem ser observadas na idéia da educação como forma de intervenção no mundo, no desejo mudança e na preparação dos indivíduos para viver e atuar na sociedade.

Sobre isso, Freire e Shor (1986) escrevem que uma das tarefas dos educadores, que se preocupam em preparar para o trabalho, é levantar questões críticas sobre o próprio ensino que está sendo dado. Ao mesmo tempo, o problema pedagógico aparece no modo de intervir no ensino, no sentido de despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também sobre a formação profissional.

Nesse ponto, deve-se ressaltar que a crítica e a formação profissional fazem parte da diretividade do educador, pois o questionamento crítico sobre a prática e sobre a formação docente, permite que o profissional reflita e, por conseguinte, espera-se que aja de modo a corresponder ao resultado de sua reflexão.

Dessa forma, há um comprometimento deste profissional com a mudança, sobretudo com sua formação, para que possa corresponder às demandas que lhes são inerentes na sociedade contemporânea. Freire e Shor (1986, p. 87) referindo-se ao professor, escrevem que:

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se preparem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem.

Nesse sentido, para os autores, uma das formas do profissional buscar conhecimento é por meio da educação dialógica, que abre a possibilidade da *práxis* pedagógica ser desenvolvida pelo diálogo entre educador e educando, não como uma técnica para obter resultados, nem como postura tática que se usa para fazer os alunos seus amigos, pois isto faria do diálogo uma técnica de manipulação, em vez de iluminação.

Para os autores, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos, pois é parte do progresso histórico do caminho para se tornar ser humano. Os autores ainda argumentam que o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.

O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 123).

Sobre aprender, na educação dialógica o professor está em constante aprendizado, e o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Portanto, é na educação dialógica que o professor re-aprende o material quando estuda novamente com os alunos (FREIRE e SHOR, 1986, p. 125).

É na abertura do educador dialógico à sua própria reaprendizagem, que o diálogo se recobre de um caráter democrático. Ao abordar a democracia como diretividade pedagógica, salienta-se que o diálogo implica a ausência de autoritarismo. “O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 127).

Gadotti (1989) lembra que a teoria dialógica do conhecimento e educação de Freire tem sido, algumas vezes, questionada por estar dando lugar ao espontaneísmo e à não-diretividade, e traz as palavras de Freire para esclarecer tais questionamentos:

Eu nunca disse que educador é igual a educando. Ao contrário, sempre disse que a afirmação dessa igualdade é falsa. ... A diferença está quando a autoridade do educador, diferente da liberdade do educando, se transforma em autoritarismo. ... o fato incontestado de que a natureza do processo educativo sempre é diretiva, não importando se a educação é feita pela burguesia ou pela classe trabalhadora (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1985, p.32).

A diretividade no exercício da docência, através da educação dialógica, reforça a idéia de Freire (1980, 1986, 1987, 1996) que a educação é sempre um ato político. Rios (2001) ao escrever sobre a formação do professor argumenta, sobremaneira, sobre o caráter político do ato de educar e prossegue na idéia

de que, muitas vezes, os professores não têm real consciência disso. Oliveira (1985, p.25 apud RIOS, 2001, p.43) diz que “há sempre uma orientação política subjacente ao modo como se dá a instrumentalização do educando através da prática pedagógica”.

Nesse mesmo aspecto, Kincheloe (1997) comenta sobre a negação da dimensão política presente na educação do professor. Apoiado na obra de Freire, Kincheloe escreve que existem muitas dimensões políticas que envolvem a relação professor – aluno, desde a escolha de conteúdos em um curso de formação. Quem faz as escolhas (são professores e alunos juntos, por meio do diálogo?) e por que privilegia uns e não outros conteúdos? Fala ainda sobre os métodos de alfabetização que, muitas vezes, são apenas para transmitir conhecimentos, não fazendo o aluno refletir sobre eles, nem sobre a realidade que o cerca.

Não obstante a essa questão, Rios (2001) lembra que uma visão crítica da realidade não leva, automaticamente, a uma intervenção crítica, mas é um primeiro passo, que se pode ver com clareza o apelo da necessidade que está presente no real. É neste ponto que se visualiza o componente fundamental presente na ação ético-política – a vontade, a intencionalidade do gesto do educador, pois no plano da ética, a autora lembra que se está em uma perspectiva de juízo crítico, que quer compreender, quer buscar o sentido da ação. Assim, “a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem e há escolhas, há exigências de caráter social no trabalho educativo. E essas escolhas têm implicações ético-políticas” (*Ibid.* 2001, p.23).

Deste modo, a diretividade não significa deixar fazer, ou ainda fazer uma coisa ou outra, mas uma postura de quem deve dirigir os trabalhos e estudos de forma séria. Freire (1980, p.36) chama esta posição de “Radical democrática, porque almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciabilidade dos alunos”.

Portanto, a diretividade está presente na prática do professor que convida o aluno a pensar, a tomar consciência de seu papel no mundo de forma libertadora, de modo que ao pensar, possam intervir na realidade de modo ativo e crítico, pois ao modificarem sua realidade estão, ao mesmo tempo, modificando-os a si mesmos.

4.2.3 Compromisso social e institucional

O compromisso com a sociedade deve estar presente na *práxis* de todo educador. Freire (1980) questiona sobre o comprometimento social do profissional que tem como principal objetivo a humanização da sociedade, colocando como condição primária que para alguém assumir um ato comprometido, deve ser capaz de agir e refletir, pois é exatamente esta capacidade de agir, e transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da *práxis*.

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. ... Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1980, p.17).

Para o autor, o verdadeiro compromisso só existe no engajamento com a realidade e este não pode ser neutro, pois a “neutralidade, frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso” (FREIRE, 1980, p.19).

Nessa mesma linha de pensamento, Rios (2001, p.58) argumenta que a condição para que um sujeito se responsabilize por sua ação é que “ela seja consciente/intencional e livre (entendendo a liberdade como articulação limites/possibilidades)”.

O homem como um ser engajado na sua sociedade, compromete-se como homem e como profissional, pois não pode desvincular-se do que é, com o que faz, pois quanto mais se capacita como profissional, quanto mais sistematiza experiências, quanto mais se utiliza do patrimônio cultural, mais aumenta suas responsabilidades com os homens. No entanto, no seu “compromisso profissional” está a exigência de manter-se capacitado, em

constante aperfeiçoamento, de ampliar seus conhecimentos em torno de sua especialidade e do próprio homem (FREIRE, 1980).

Deste modo, o homem traz consigo toda a sua herança cultural e, enquanto educador, é na escola (a instituição designada pela sociedade para a transmissão dessa bagagem cultural) que o professor atua com o objetivo de formar indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade. Conseqüentemente passa a ter com a escola, seu ambiente de trabalho, um compromisso institucional.

A relação escola-sociedade, então, deve ser analisada de modo crítico, para que se evidenciem os mecanismos determinantes da prática educativa. A análise crítica deverá evidenciar a existência de posições diferentes no que diz respeito àquela relação, pois, sabe-se que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade que modela a educação segundo os interesses dos que detém o poder. Se é assim, não se pode esperar que a educação seja a alavanca de transformação destes últimos (CASALI, 1984, apud RIOS, 2001; RIOS, 2001; FREIRE e SHOR,1986).

Entretanto, como esperar que uma sociedade que não está preparada para a crítica possa interferir criticamente na prática educativa, se não se conhece a si mesma? Sobre esta questão, Freire (1980) comenta que sociedades alienadas agem de modo exemplarista, pois tratam de conhecer a realidade por diagnósticos estrangeiros, esquecendo que os homens são contemporâneos no tempo, não na técnica. É necessário então, que haja uma adequação nas formas de entender a relação educação-sociedade com o educador comprometido socialmente.

Portanto, a partir dessas colocações, um educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e na organização de relações de solidariedade, na instituição em que atua e na sociedade em que vive.

4.2.4 Relações interpessoais e troca de experiências

O relacionamento interpessoal refere-se a uma interação ou relação entre duas pessoas ou sistemas de qualquer natureza, de modo que a atividade de cada um está em parte determinada pela atividade do outro. Segundo Kouzes (1991), os relacionamentos de apoio no trabalho são muito importantes para a manutenção da vitalidade pessoal e da organização em estudo. As pessoas que compartilham das mesmas metas têm probabilidade de se interessar uma pela outra, mais do que simplesmente em termos profissionais. O sentimento de não ser apenas parte da equipe, mas sim de algo significativo e maior que aquele momento, cria uma forte motivação para realizar e ser bem sucedido. Existe uma influência recíproca e cada pessoa evoca uma resposta física ou mental nas outras pessoas. Dessa forma, o relacionamento se constitui numa reciprocidade, por vezes influenciadora, que permite compreender os sujeitos da interação no exercício de seus papéis: calorosas e amistosas, ou desconfiadas, ameaçadoras e sentimentais (CHIAVENATO, 1997).

Os sentimentos incluem os processos mentais e emocionais que estão dentro das pessoas e que não podem ser vistos, mas cuja presença é inferida a partir da atividade e interações entre elas. Por isso, os conflitos entre as pessoas na instituição normalmente são gerados pelas diferenças existentes entre os diversos membros na execução de suas tarefas (RIZZATTI, 2002). O conflito interpessoal origina-se tanto em função das discordâncias individuais, a respeito de problemas essenciais, como diferenças em relação às estruturas institucionais, políticas e conjuntos de medidas administrativas, quanto antagonismos pessoais, ou seja, diferenças de caráter marcadamente pessoal e emocional decorrentes das relações de interdependência dos indivíduos no trabalho.

Reportando-se especificamente aos relacionamentos interpessoais no contexto educacional, outro conflito muito comum é o grupal, por isso é necessário que a equipe administrativa seja capaz de enfrentar esses problemas, impedindo que atinja um nível de maior intensidade. Os conflitos entre os grupos originam-se principalmente das diferenças individuais, dos recursos limitados, da diferenciação de papéis e do clima estabelecido na instituição ou na sala de aula. As inúmeras interdependências inerentes a esses ambientes tornam inevitáveis os conflitos interpessoais, embora,

desejável, é quase impossível a criação de instituições isentas de conflitos entre indivíduos (WALTON, 1989), o que dificulta a troca de experiência entre os envolvidos.

Observa-se, nesse contexto, que a maioria dos professores tem muita carência de habilidades de dinâmica de grupos. Esta falta de habilidade revela-se em reuniões mal planejadas, conflitos, opressões nas forças-tarefa e equipes de projeto, bem como nas relações intergrupais mal administradas. Todavia, os professores têm que se organizar em grupos para fazer uso mais eficiente de suas habilidades e capacidades. Um grupo é uma coleção de indivíduos que trabalham na mesma organização, comunicam-se face a face com alguma frequência e podem exercer influência uns sobre os outros. Mas uma ênfase demasiada sobre o grupo pode apagar a contribuição do indivíduo autônomo e perturbar o desenvolvimento de identidade de grupo (SCHEIN, 1982).

Mesmo assim, os grupos parecem possuir um fechamento sobre si mesmos, ou certa comunidade de atitudes, comportamentos e desempenho. Este fechamento sobre si mesmo é conhecido como coesão. O grupo coeso, portanto, possui indivíduos que têm alguma força de atração entre si. Neste sentido, entende-se que sempre existe uma relação de poder implícita no fato de se trabalhar em um grupo e, principalmente, no fato de se trabalhar em uma organização, aonde a cooperação existente é fator preponderante para ter um bom clima no ambiente de trabalho (GIBSON, 1981).

Por cooperação existente, Sbragia (1983) entende o quanto a amizade e as boas relações sociais prevalecem na atmosfera de trabalho da organização; o grau de confiança de uns nos outros; o grau com que a interação entre as pessoas é sadia. Dessa forma, a organização permite vê-la como uma rede de grupos interrelacionados, onde o desempenho institucional ou dos professores ou alunos, depende das relações existentes entre os grupos e, também, de como eles estão integrados.

É desta relação entre os grupos e nos grupos que se pode verificar as trocas de experiências, fundamentais para o processo de formação de professores. Aprender, a partir das trocas, da colaboração e cooperação entre colegas, exige que haja bom relacionamento no grupo.

Fundamentalmente a troca de experiência em educação está ligada à cooperação e à colaboração. Estes termos, cooperação e colaboração, têm sido alvos de inúmeras discussões. Necessário fazer um esclarecimento, para que se compreenda qual o sentido dado à troca de experiência nesse estudo. Portanto, colaborar relaciona-se com contribuição sem necessariamente ter que haver trabalho conjunto, envolvendo, na maioria das vezes, patamares diferenciados em termos de conhecimento; e cooperar, além de exigir colaboração, envolve trabalho conjunto, visando alcançar objetivo comum, (CAMPOS, COSTA e SANTAROSA 1998, AMORETTI, 2001, TIJIBOY et al., 1999; SANTORO et al., 1998; BEHAR, 1998; NITZKE e FRANCO, 2002)

Deste modo, a troca de experiência é resultante das interações entre os indivíduos de um grupo, visando à melhoria do desenvolvimento profissional dos professores e necessita de processos colaborativos e cooperativos, pois,

As interações interindividuais tratam de uma relação social que constitui uma totalidade de características novas, transformando a estrutura mental do sujeito. A interação entre dois ou mais aprendizes não é nem a soma de suas idéias, de seus conhecimentos, nem a realidade deles superpostas, mas é uma totalidade nova; um sistema de interação que modifica o sujeito na sua estrutura e, portanto, a estrutura do grupo como um todo, (BEHAR, 1998, apud BEHAR, KIST e BITTENCOURT, 2001, p. 89)

Pode-se verificar que as interações entre os professores possibilitam a troca de experiências, trazendo benefícios à sua formação e práxis. Nesse sentido, a cooperação é necessária para desenvolver o comprometimento e as qualificações dos professores para resolver problemas e para responder a pressões no ambiente de trabalho, refletindo assim no clima da instituição. Fomentar a cooperação não é apenas uma boa idéia, mas se torna importante para liberar as energias e talentos disponíveis em suas instituições. Fomentar a cooperação ou colaboração é conseguir que as pessoas trabalhem em conjunto em busca de objetivos maiores, seja para as pessoas ou para as instituições.

A cooperação existente na instituição leva à consideração humana existente no ambiente de trabalho. Segundo Sbragia (1983), a consideração humana enfatiza o quanto as pessoas são tratadas como seres humanos; o quanto recebem de atenção em termos humanos, influenciando diretamente na

satisfação pessoal e no relacionamento interpessoal. Segundo Kouzes (1991), a qualidade desses relacionamentos serve para ampliar não só a produtividade, mas também o bem estar psicológico e a saúde física.

As diferentes dimensões ou ambientes educacionais seja com relação aos indivíduos ou seus papéis, tecnologias, processos, metodologias, processos e cultura, determinam as condições para a maioria das interações humanas nas instituições. A definição dos papéis individuais, tais como os papéis que os indivíduos assumem no contexto educacional, a escolha da metodologia, aquela que o grupo domina e determina a competência institucional, e a definição dos objetivos e metas, são elementos das estruturas de conhecimento, que determinam as bases educacionais e o desenvolvimento das relações interpessoais.

Behar, Kist e Bittencourt (2001) afirmam que um ambiente que promove a cooperação possibilita a confrontação de visões diferentes entre os integrantes do grupo, entretanto, isto só ocorre se o grupo for aberto, flexível, constituído de motivação e interesses coletivos.

As trocas de experiências trazem motivação para os elementos do grupo, pois seu trabalho vai sendo comentado, observado e avaliado pelos colegas e, ao expor suas idéias, o participante revisa, reformula e reflete seus conceitos, melhorando seu trabalho e aprendizado (SHÖN, 1983, apud GEROSA, FUCKS & LUCENA, 2001)

Essas bases influenciam de modo geral no contexto educacional, como, por exemplo, na determinação dos espaços, nos relacionamentos interpessoais, quem irá trabalhar com quem. De acordo com o fluxo de trabalho, essas bases implicarão na necessidade de novos rearranjos nas rotinas de trabalho, que novamente poderão definir outros espaços organizacionais e conseqüentemente determinarão o relacionamento existente na instituição.

Portanto, os relacionamentos ajudam as pessoas a entrar mais facilmente em contato com outras, trocando experiências que podem ajudá-las a completar sua tarefa. E os relacionamentos duráveis requerem interações freqüentes, proporcionando incentivos para que as pessoas se ajudem umas às outras.

4.2.5 Afetividade

Segundo Paim (1979, p.165), “chama-se afetividade à capacidade de experimentar sentimentos e emoções. A afetividade compreende o estado de ânimo ou humor, os sentimentos, as emoções e as paixões”. O autor define este conjunto de expressões como sentimento ou estado afetivo atenuado estável, duradouro e organizado “com maior riqueza e complexidade do que os fatores representativos. Emoção: estado afetivo intenso e complexo proveniente de uma reação ao mesmo tempo psíquica e orgânica. Paixão: emoção em permanência” (Ib id. 168). A afetividade compreende então, humor, sentimentos, emoções e paixões.

Segundo Deitos (1997, p.131),

Se designa com o nome de afetividade um complexo de estados psicológicos entre os quais podem separar-se de forma esquemática. O humor: disposição afetiva fundamental que dá uma tonalidade a cada um dos estados anímicos do indivíduo; as emoções: explosões afetivas que aparecem de modo mais ou menos bruscas, em forma de crise de violência variável e passageira; os sentimentos: estados afetivos complexos que diferem das emoções porque são menos intensas e mais duradouras; as paixões: que têm a intensidade das emoções e a duração dos sentimentos. A paixão invade toda a personalidade do sujeito, dominando a inteligência e dirigindo seus atos.

Observa-se, a partir desta última citação, que toda atuação humana está implicada com a afetividade, ou seja, não se vive sem que os estados afetivos estejam implicados. Estes estados são diversos, pois estão na dependência das atividades peculiares à vida de cada ser humano.

Os conceitos que envolvem a afetividade parecem ser utilizados no cotidiano de modo a sugerir uma certa sobreposição. De acordo com Luck e Carneiro (1985, p.27 apud PAVÃO, 1998, p.67),

... na literatura educacional, os termos comumente usados para definir comportamentos do domínio afetivo são: sentimento, atitude, interesse, apreciação e valores. Assim, verifica-se que a área de estudo desse domínio, no que se relaciona com a educação, é marcada por uma certa imprecisão de termos e, até mesmo,

ambigüidades, que tornam difícil a delimitação e a definição do seu âmbito, sentido e respectivos comportamentos.

Viscott (1982) refere-se que basicamente existem dois tipos gerais de sentimentos, os positivos e os negativos. Os negativos interferem na produção e consumo de energia e prazer pela vida. Os positivos ampliam o significado da vida, dão prazer e alegria para viver. Os sentimentos compreendem a maneira como o ser humano se percebe, são a reação ao mundo que o circunda, são a maneira pela qual se percebe que está vivo. Os comportamentos do domínio afetivo estão mais sujeitos a variações que os do domínio cognitivo.

Pellanda (1996) coloca em jogo a construção do sujeito e a construção do conhecimento, a partir da afetividade. A única forma possível de haver construção de sujeito é a partir da afetividade. No entanto, as discussões sobre a razão e a emoção sempre acompanharam a história da humanidade. Dificilmente encontra-se consenso entre o binômio razão – emoção, pois existe uma luta constante entre elas.

Taille (1992) compreende que a melhor maneira de analisar a afetividade em relação à inteligência é através da relação estabelecida entre razão-emoção, onde o juízo moral teria importante papel.

A educação sempre buscou o controle dos sentimentos, controle das emoções, para viver bem em sociedade, justificando através do fato de que seria impossível viver em sociedade de outro modo, ou seja, emocionalmente liberado, “Toda educação moral visa justamente fazer com que as crianças sejam capazes de controlar seus sentimentos, seus desejos, em nome de um ideal social ou grupal” (TAILLE, 1992 p.64).

Goleman (1995, p.23) sobre a inteligência emocional, expõe teoricamente o possível controle das emoções, através do auto-conhecimento e persistência, integrando razão e emoção, coração e mente. “Na verdade, temos duas mentes – a que raciocina e a que sente”. O mesmo autor sugere para a educação infantil, o ensino do alfabeto emocional, preparando as crianças para uma vida melhor em sociedade. Este alfabeto emocional consiste em aptidões como: capacidade de automotivação e consciência, tolerância a frustrações, atitudes positivas, desenvolvimento à capacidade empática e de

cooperação. O que se aprende na infância modela "circuitos emocionais", estes comandam os sentimentos de valor próprio e alheio, que podem ser ainda positivos ou negativo. É possível modificá-los e, sobretudo, controlar aquelas emoções e sentimentos, que por ventura estejam atrapalhando a saúde física.

A vida emocional é um campo com o qual se pode lidar, certamente como matemática ou leitura, com maior ou menor talento exige seu conjunto especial de aptidões. E a medida de aptidões numa pessoa é decisiva para compreender por que uma prospera na vida, enquanto outra de igual nível intelectual, entra num beco sem saída: a aptidão emocional é uma mera capacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo o intelecto bruto (GOLEMAN, 1995, p.48).

Ao que se refere às aptidões, salienta-se que a capacidade empática surge quando mais hábil a pessoa se tornar na leitura das emoções do outro e aberta para viver e compreender as próprias emoções. A empatia permite compreender como o outro se sente, intuir sentimentos, entender as atitudes. Implica necessariamente auto-conhecimento, a forma para compreender os sentimentos dos outros está na interpretação de canais não verbais. Para Goleman (1995, p.111), “a forma de expressão da mente racional é a palavra, a das emoções é não verbal”.

Segundo Taille (1992), que analisou afetividade em Vygotsky, a afetividade é apontada como fator importante para o desenvolvimento. No entanto, as obras de Vygotsky foram mais exploradas em seus aspectos referentes ao funcionamento cognitivo, mas o autor escreveu textos ligados à dimensão afetiva como: emoção, vontade e imaginação. Muitos destes textos não foram traduzidos do russo, nem publicados na União Soviética. Para ele não bastaria apenas entender as palavras de outrem, mas compreender seu pensamento e principalmente conhecer sua motivação (PAVÃO, 2003).

Assim explicita-se a “abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva” (TAILLE, 1992, p.83), proposta também por outros autores como Luria e Wallon, evidenciando que as emoções sustentam o lugar central da afetividade na sobrevivência humana, e que só pode ser vista numa perspectiva genética, “É preciso considerar o fato de que, em sua origem, a conduta emocional depende de centros subcorticais (vale dizer, sua expressão

é involuntária e incontrolável) e, com a maturação cortical, torna-se suscetível de controle voluntário” (*Ibid.*, p. 85).

São sobremaneira pertinentes as contribuições de Taille (1992), pois este se refere que, quando trata de analisar o domínio dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. “ Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações e a razão está a seu serviço” (*Ibid.*, 1992, p.65).

Ao relacionar afetividade com a inteligência, a teoria piagetina considera a afetividade, como se esta não fosse condição suficiente para o desenvolvimento mental. Piaget (1994) não contesta que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência, pois sem o afeto não haveria motivação. O autor interpreta o afeto como condição de aceleração ou retardamento de formação de estruturas cognitivas.

Pagés (1982, p.265) sobre a afetividade nos grupos, destaca a importância e relação dos sentimentos individuais e coletivos e traduz esta situação expressando que os “sentimentos são compartilhados a todo o momento por todos os membros de um grupo - em geral inconscientes – manifestam-se em todos os níveis da vida do grupo, - os sentimentos individuais estão em relação com os sentimentos coletivos”. Esta abordagem sobre a afetividade nos grupos, refere-se que a partir de sentimentos individuais constroem-se sentimentos coletivos, e possivelmente o contrário também ocorra.

Considerando a inerência da afetividade no desenvolvimento e evolução humana, pode-se considerar também no conjunto das implicações que estabelece com a aprendizagem. Ekstein (1972 apud PAVÃO, 2003, p.11) escreve de forma pertinente sobre a função dos planos de estudo, a relação que se estabelece entre professor aluno e situação escolar, resgatando a relação entre mãe e filho,

Así como el temprano diálogo entre la madre y el niño trae como resultado algo más que la adquisición de leche y la succión correcta, del mismo modo el proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el programa nuclear trae como resultado algo más que la adquisición de capacidades mecánicas.

Pode-se compreender, a partir desta referência, como se atribui muitas vezes a relação entre a afetividade e a aprendizagem, pois os alunos transferem suas necessidades para a relação pedagógica, tal como na relação mãe-filho de satisfação de necessidades. Um por conhecimento, outro pela necessidade de leite. O sistema intrapsíquico está em intercâmbio constante com a realidade externa, que se modifica com a demanda da sociedade que é totalmente mutável, da mesma forma o plano de estudos provoca mudanças que interferem a relação entre professor e alunos.

Existem exigências que se fazem necessárias no estabelecimento desta relação. A exigência, dependendo da forma como é compreendida, nem sempre é vivida de modo amigável. De acordo com Ekstein (apud PAVÃO, 2003, p.11)

No se puede enseñar sin provocar, a veces, hostilidad natural. El maestro no debe esperar que sus alumnos lo amem básicamente. Pueden llegar a amarlo predominantemente pero, en parte, también han de tenerle antipatía e incluso odio porque les impone una estructura.

Muitas variáveis intervêm na relação afetiva entre professor e alunos, variáveis internas e externas, que nem sempre podem ser conhecidas e controladas pelo próprio sujeito que as vive. Desta forma, o processo de aprendizagem está diretamente relacionado com os fatores afetivos.

Portanto, pode-se observar que alunos e professores influenciam-se mutuamente no contexto em que estão inseridos. Neste sentido, é necessário pensar o emocional que está implicado, pois os resultados práticos do cotidiano das salas de aula irão repercutir em conceitos e valores utilizados para compreensão e atuação na sociedade. Pensar a educação hoje, exige pensar em uma educação ampla, que atenda as necessidades também emocionais do sujeito, principalmente quando se considera o sistema excludente atual e, ainda o fato de a educação ser uma das formas que permite o desenvolvimento do sujeito e da sociedade como um todo.

4.3 Inovação pedagógica

Inovação pedagógica constitui-se na terceira categoria analisada neste estudo. A importância em estudá-la está no fato da sociedade, cada vez mais, exigir respostas inovadoras aos diferentes e problemas que se colocam a cada instante. Atualmente, a espécie humana tem que se de confrontar com diferentes problemas. "O desenvolvimento de um pensamento vasto e poderoso torna-se desesperadamente urgente" (SAGAN, 1994, p.206). Cabe, em particular, à educação um papel fundamental no que diz respeito à inovação, quer se tratem de comportamentos quer de atitudes.

Cada vez mais as mudanças ocorrem em escala mundial e de uma forma ou de outra, as diferentes sociedades e culturas têm de enfrentá-las, à sua maneira. Nas sociedades ocidentais, industrializadas, a crise generaliza-se a todos os setores da sociedade e a educação sofre como nunca a pressão da mudança, profunda e permanente. A escola torna-se, então, um lugar de importantes contradições dialéticas, estando o educador, naturalmente, no centro dessas contradições. A inovação é, pois, uma das exigências prioritárias do presente se pretende atender à necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas.

Todavia, o termo inovação nem sempre é utilizado na sua acepção mais correta. Ele é frequentemente utilizado como sinônimo de mudança, ou de renovação ou de reforma, sem, contudo se tratarem de realidades idênticas.

A preocupação pelo correto ou adequado uso do termo é expressa por Cardoso (2002), que diz,

A inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução "natural" do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da acção educativa.

A inovação não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efectivamente "novo", ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.

A inovação não é sinónimo de reforma, na medida em que esta poderá ser apenas assimilável ao conceito de "inovação instituída", quer dizer, uma inovação que resulta do exercício de um poder instituído de que dispõe o planificador e o legislador, elementos que, em geral, são exteriores à escola onde esta deve ser aplicada. Como

se depreende facilmente, o conceito de inovação ultrapassa largamente o conceito de reforma.

Portanto, o conceito de inovação é mais abrangente do que os conceitos de mudança, renovação ou de reforma. A autora (1992) ainda apresenta o conceito de forma sintética, com a finalidade de elucidar alguma incompreensão, dizendo que a inovação pedagógica traz algo de "novo", ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação.

Apesar da consciência que, de uma forma geral, todos parecem ter da inovação como uma das exigências prioritárias, é surpreendente constatar a inércia, ou quando muito, a lenta transformação dos sistemas educativos. As escolas persistem em continuar enquadradas por um modelo educacional tradicional que teve a sua razão de ser há alguns séculos atrás, que se adapta mais a um mundo permanente e estático do que a um mundo em mudança.

A dificuldade de se colocar em prática projetos inovadores e as variáveis (organizacionais e psicológicas) que interferem nesse processo são relatadas através de dois estudos realizados respectivamente por Ekholm e Kull (1996) e Jardel (1996), e citados por Cardoso (2002).

O primeiro estudo, de Ekholm e Kull (1996), desenvolvido na Suécia, é um estudo longitudinal que abarca um período de 25 anos, 1969, 1979 e 1994, e ilustra, de forma bastante clara, a relativa estabilidade do modelo escolar tradicional. Com efeito, apesar de algumas das significativas mudanças ocorridas no país, e que afetam estudantes e professores fora da escola, os padrões de interação na sala de aula e o modo como os professores e os alunos despendem o seu tempo na escola permanecem relativamente estáveis.

Os autores problematizam algumas possíveis explicações relativamente às razões desta pouca inovação. Neste caso, fazem, sobretudo apelo a fatores de carácter organizacional. Um deles tem a ver com a maneira como é feita a distribuição do tempo escolar, em períodos regulares e curtos de tempo (40

minutos), e sua influência nas práticas dos professores. Os autores defendem, também, a necessidade de haver um planejamento em longo prazo.

A segunda investigação é um estudo transversal (1991-92) realizada por Jardel (1996 apud CARDOSO, 2002), na França. Este estudo evidencia, embora numa outra perspectiva e num outro contexto, idêntica dificuldade em alterar os padrões de ação escolares. No entanto, além dos fatores organizacionais citados pelos próprios sujeitos, são também apresentados fatores psicológicos, sublinhando a importância pessoal do professor. Neste estudo, a quase totalidade dos 80 professores inquiridos está de acordo com a idéia de que o problema da mudança não se coloca tanto no como e em o que ensinar, mas, sobretudo no como mobilizar os professores.

Coloca-se, então a hipótese de que por detrás da mudança profissional se esconde uma mudança pessoal que envolve profundamente a personalidade do professor. Tudo se passa como se os professores que construíram um equilíbrio profissional, frágil, encarem com muita prudência as eventuais mudanças. O universo organizacional e cultural do professor deve, pois, alimentar as suas iniciativas, patrociná-las, favorecendo a aprendizagem pessoal e profissional do professor.

Contudo, muito se tem discutido acerca da inovação e dos modelos de implementação de inovações, mas pouco se tem adiantado em relação à natureza propriamente dita da inovação e também sobre o que os professores devem inovar.

Cunha (2003), ao referir-se à inovação pedagógica traz alguns fatores que dela devem fazer parte, para a ação do bom professor, ou seja, o professor deve estar preparado para as rupturas decorrentes de suas novas atitudes e comportamento; entender a gestão participativa como um novo modelo, no qual professor e aluno decidem, planejam e agem juntos; deve buscar constantemente a atualização de seus saberes e uni-los à realidade que circunda a ele próprio e ao seu aluno e; finalmente ter uma perspectiva orgânica, na qual a avaliação deve manter-se sempre presente. Aliado aos fatores apresentados pela autora, faz-se necessário integrar a utilização de TICs à prática pedagógica do professor que busca a inovação.

Desse modo, a categoria inovação pedagógica, é entendida nesse estudo como um conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude

epistemológica de conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por mudanças na prática docente. Em face do recorte feito a esta pesquisa, a categoria inovação pedagógica está composta pelos seguintes indicadores: reconfiguração dos saberes e relação teoria e prática, e integração das TICs com a prática pedagógica, os quais serão apresentados a seguir.

4.3.1 Reconfiguração dos saberes e a relação teoria e prática

Em consequência da introdução e influência dos avanços tecnológicos em todos os setores da vida humana, pensar no devir dos sistemas de educação e formação no panorama atual, necessita estabelecer uma nova relação com o saber na contemporaneidade.

Lévy (1998) estabelece três constatações através de uma análise prévia da mutação contemporânea. A primeira diz respeito à velocidade do surgimento e da renovação dos saberes e do *know-how*. Na história da humanidade é a primeira vez que as competências adquiridas por uma pessoa no início de sua carreira, estarão em desuso no fim de seu percurso profissional. A segunda concerne à nova natureza do trabalho. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. A terceira, o ciberespaço suporta muitas tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas: a memória (banco de dados, fichários digitais, hipertextos), a imaginação (simulação), a percepção (sensores digitais, tele presença, realidade virtual), o raciocínio (inteligência artificial). Essas tecnologias intelectuais estão disponíveis via Rede e, devido a esse fato, podem ser partilhadas entre um grande número de indivíduos, aumentando a possibilidade de inteligência coletiva dos grupos humanos.

A necessidade constante do saber-fluxo, o saber-transação de conhecimentos e as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva estão modificando profundamente os processos de formação e educação (LEVY, 1998), conduzindo novos rumos à prática pedagógica.

Entende-se por saber-fluxo, o *know-how*, a contínua de aprendizagem de novas habilidades, de descobrir novas competências, de estar capacitado a auto-gerir conhecimentos. O saber-fluxo possibilita uma prática docente centrada em conceitos atuais, próprios do ser e da coletividade humana. O professor tem infinitas possibilidades, junto com seus pares, de explorar saberes e aumentar conhecimentos.

O autor argumenta que há quase quarenta anos que os homens têm experimentado uma nova relação com o saber e com o *know-how*. Antigamente o conhecimento era passado dos mais velhos aos jovens de modo idêntico e, embora surgissem novas técnicas, novas maneiras, nada mudava tão drasticamente, capaz de apontar formas diferentes. No entanto, hoje, como já foi esclarecido anteriormente, não é o que se configura. Há a necessidade de novos saberes e de um aprendizado constante. Devido às mudanças da economia, bem como a evolução científica e tecnológica, os homens não se vêem frente a saberes estáveis, estagnados, mas sim com um saber-fluxo, cujo curso é difícil prever.

Por saber-transação compreende-se as trocas oportunizadas pelo ciberespaço, em que os sujeitos que interagem, constroem conhecimento de forma coletiva, pois compartilham e trocam experiência e saberes. Nesse contexto, ou seja, no ciberespaço, há uma complementaridade entre o saber-fluxo e o saber-transação, pois é nele que acontece o intercâmbio de conhecimentos, (LÉVY, 1998).

Nesse sentido, a relação com os saberes, com o aprendizado, com a produção e transmissão de conhecimentos, deixou de estar reservada a uma elite e passou a fazer parte da vida cotidiana e do mundo do trabalho das pessoas em geral. É o conhecimento na prática e sobre a prática.

Sobre o contexto educacional, a sociedade atual demanda de uma prática docente diferenciada, que supere o velho paradigma, segundo o qual o que se aprendia quando jovem, se utilizava até o fim da vida. Na verdade, essas transformações fazem com que os indivíduos percam a noção de tempo de aprendizado e tempo de trabalho, pois há uma renovação constante de saberes. O mesmo autor, sobre esse tema, diz ainda, que melhor aos homens pensarem em termos de competência ao invés de ofício e manterem seu conjunto de competências sempre enriquecido e renovado.

Contudo, é necessário refletir sobre os saberes e competências dos professores do ensino superior, e a relação destes com a prática, pois é no interior da instituição universitária, que o educador exerce sua profissão. A idéia de profissão remete à de ofício, que guarda o sentido de dever, de obrigação. A idéia de exercício relaciona-se à idéia de atividade, de trabalho. O educador, enquanto profissional, enquanto trabalhador numa determinada sociedade, tem de realizar sua obrigação, de maneira específica.

Sobre esse ponto, Rios (2001) questiona o que compete ao educador e define que competência significa saber fazer bem, em uma dupla dimensão: técnica e política. Já Mello (1982), ao definir competência profissional indica algumas características importantes. Primeira, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno; segunda, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamento de classe, até o currículo e os métodos de ensino; terceira, uma compreensão entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação e, finalmente a quarta, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e remuneração.

Deste modo, pode-se perceber que as autoras acreditam que as competências requeridas estão diretamente ligadas aos conhecimentos específicos da profissão e da relação destes com a realidade que os envolvem. Não basta simplesmente exercer bem o ofício, deve-se levar em conta a importância e a utilidade deles para os alunos. A reconfiguração dos saberes dos professores, na atualidade, passa necessariamente pela questão de unir teoria à prática.

No entanto, ao observar os saberes da docência, nota-se que a prática permeia a trajetória dos professores na vida acadêmica e depara-se com profissionais (professores) sem formação pedagógica, mas experiências socialmente acumuladas dentro dos estereótipos da profissão.

Conforme afirma Pimenta (2000, p.20), isto ocorre porque “(...) a maioria são professores a **título precário**. Sabem, mas não se **identificam** como professores na medida em que **olham** o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno”. Um dos maiores desafios para a superação desse problema, fica a cargo dos cursos de formação de professores, que é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno, ao seu ver-se como professor.

Nóvoa (1992), ao discutir os saberes do professor, relaciona os saberes docentes como três: o *saber das disciplinas*, que constitui o conteúdo propriamente dito das disciplinas ministradas pelos professores, o *saber da pedagogia*, formado pelo saber didático instrumental, e o *saber da experiência*, obtido de forma dinâmica pelas vivências em aula. Dos três, o saber da experiência é o menos valorizado nos processos de formação dos professores. O mesmo não se dá segundo a ótica dos próprios docentes: é o saber da experiência que conduz boa parte da atuação profissional do professor.

Atentos a este fenômeno, autores como o próprio Tardif, Fenstermacher (1999) e Gauthier (1998) buscaram explorar a gênese, o desenvolvimento e as possibilidades do saber da experiência docente. Estes autores procuram investigar de que maneira os professores constroem uma “epistemologia da prática”, através de uma série de complexas relações reflexivas. Ao mesmo tempo, tentam compreender o porquê da desvalorização de tão importante saber e, em consequência, da própria profissão.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) inicialmente introduzem um quarto saber dentre aqueles propostos por Nóvoa. Trata-se dos *saberes curriculares*, que constituem uma visão mais ampla do contexto em que está situado o saber disciplinar. Entretanto, procuram centrar suas pesquisas no saber da experiência, por eles considerado “o núcleo vital do saber docente”. O saber da experiência é construído dinamicamente a partir das vivências do professor, comportando toda uma teorização a respeito, que lhe embasa e sustenta. Constitui um processo de “filtragem” dos conhecimentos teóricos formalmente adquiridos, em função das exigências do trabalho, em um processo essencialmente pragmático.

A partir das linhas teóricas expostas, é preciso fazer uma reflexão sobretudo aos saberes da experiência, que são adquiridos no decorrer da vida

cotidiana do professor. A fragmentação dos saberes na formação pedagógica atual aponta caminhos para construir saberes a partir das necessidades pedagógicas reais. Trata-se, então, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. “O futuro profissional não pode construir seu **saber-fazer** se não a partir de seu próprio **fazer**” (PIMENTA, 2000, p.26).

De acordo com Pimenta (2000), alguns elementos são considerados importantíssimos nas práticas docentes, quais sejam: problematização, a intencionalidade de encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações complexas, as tentativas mais radicais, mas ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora.

Construir uma identidade profissional, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das contradições, significar este profissional enquanto ator e autor do seu cotidiano e valores, situando-se no mundo, nas histórias de vida, representações, anseios e angústias, é o esperado e almejado pelo educador e pela sociedade atual.

Portanto, os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem da experiência no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática diária.

Estes profissionais e suas vivências cotidianas estão sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas exigindo, capacidade e habilidade da leitura da realidade e contexto, pois isto facilita e/ou dificulta sua prática.

Esta atitude reflexiva demanda de um saber pedagógico, que é o elaborado a partir do conhecimento e ou da relação que o professor estabelece entre esses e sua vivência, (relação esta, de teoria e prática da ação docente), transformando-se em práxis, porque a intervenção do docente é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal.

O desenvolvimento da teoria pedagógica é a principal parte do saber pedagógico, pois emerge do cotidiano da sala de aula validando a teoria. Conhecer é construir significados (produto), através do estabelecimento de relações (processo) no sujeito, entre as representações mentais.

O trabalho docente apresenta particularidades que o distingue do trabalho material, embora, da mesma forma que este tenha sofrido a destruição

do trabalho autônomo e a transformação nas suas formas das relações sociais. O professor é responsável direto pelo cotidiano da sala de aula, apresentando-se, então, com mais ou menos qualificação para exercer sua função, com maior ou menor autonomia e controle sobre seu processo de trabalho. Estas questões poderão receber uma melhor intervenção dependendo da capacitação e busca de novos subsídios que ampare o professor na prática diária.

Competente é o docente que possui qualificação, conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino e aprendizagem. A qualificação vai além do “conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego” (ENQUITA, 1991, p.232, apud RIOS, 2001). A sala de aula mostra a realidade da capacidade e qualificação do docente, traduzindo ou não um ensino de qualidade.

Sobre a qualificação docente, especificamente, sobre a reconfiguração de seus saberes, é importante salientar que, assim como outras profissões, o ofício de professor não é imutável, suas transformações dialéticas passam principalmente pela emergência de novas perspectivas, que a formação continuada de professores, segundo Perrenoud (2000, p.20), necessita priorizar e que ele chama de dez domínios de competências, quais sejam: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver alguns em sua aprendizagem e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os diversos dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Em sua obra, Perrenoud (1997; 2000; 2002) procura discutir um modelo de competências docentes, que mobilizaria os saberes do professor. O próprio “saber mobilizar” os saberes constituiria, em si, uma competência. Para este autor, portanto, as competências do professor constituiriam uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (*Id.* 2000, p 15). Como se pode observar, nesta definição de Perrenoud estão presentes três elementos:

- As situações em um determinado domínio;

- Os recursos de toda ordem mobilizados, desde esquemas motores a esquemas de percepção, metodológicos, de saber-fazer e julgamentos;
- A natureza dos esquemas de pensamento.

Estas características tornam a contribuição de Perrenoud um referencial prático importante, embora não exclusivo, para se iniciar o processo de avaliação docente. Por este motivo, saberes e competências se complementam, uma vez que abrangem níveis diversos de compreensão do processo de atuação do professor.

Entretanto, ao observar as competências sugeridas por Perrenoud (2000), de nada adianta dominá-las se o professor não estabelecer a relação da teoria e da prática, ou seja, conhecimento e realidade. O educador que aceita o desafio de transformar-se, para transformar, provoca mudanças no contexto educacional e social.

Portanto, sobre os saberes dos professores e sua relação com a transformação social, Freire e Shor (1986, p.66) dizem que,

Nós nos renovamos com os estudantes. Os professores poderão dizer que lêem as revistas e os novos livros técnicos e se mantêm atualizados em sua própria área, desse modo renovando-se sempre. Vão a conferências e seminários de professores para ouvir novas idéias. O processo libertador não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos.

Finalizando a abordagem sobre reconfiguração dos saberes e a relação teoria-prática, constata-se que em um futuro próximo, o conjunto de competências adquirido pelas pessoas no percurso de suas vidas, irá colaborar com memórias coletivas. Provavelmente essas competências estarão disponíveis em Rede e numa perspectiva otimista, presentes na prática pedagógica, aumentando dessa forma, o nível de inteligência coletiva da humanidade e aproximando o conhecimento adquirido no contexto educacional à vida cotidiana.

4.3.2 Integração das tecnologias da informação e comunicação com a prática pedagógica

A nova ordem social atribui o processo de aquisição de novas habilidades à educação, o que está levando à escola e universidade, mais precisamente ao professor, uma tarefa muito importante a de contribuir na formação desses sujeitos que inevitavelmente enfrentarão na prática, as exigências desses paradigmas.

A educação é a base fundamental de um processo de desenvolvimento. O processo de melhoria da qualidade do ensino passa, além de outros fatores, como o currículo da escola, o projeto político-pedagógico, a participação dos pais, da comunidade no processo pedagógico, a articulação da escola com a sociedade, pela utilização das tecnologias na educação e formação dos professores. No entanto, não basta apenas dotar as escolas com tecnologias, comprando equipamentos sofisticados e aumentando o espaço físico, É necessário formar e preparar o professor para que ele tire o melhor proveito destas tecnologias que estão à sua disposição.

Um dos pontos fundamentais em qualquer iniciativa que contemple a introdução de tecnologias na educação é a integração destas à prática pedagógica. A introdução das tecnologias deve ser como um dos meios didáticos, disponibilizados aos professores, integrando-as nos processos de ensino e aprendizagem.

Isto requer um conhecimento dessas tecnologias e de suas potencialidades como instrumento didático. Conseguir esta formação é um desafio, tendo em conta que a maioria dos professores que atualmente estão em serviço, não se beneficiou do ensino de tecnologias em sua formação inicial.

Neste sentido, todos os esforços de formação continuada são essenciais nas escolas, universidades e organizações para garantir o conhecimento e a utilização das tecnologias por parte dos professores e também para garantir que as mudanças decorrentes possam ser inovadoras.

Garcia (1996) ao escrever sobre o desenvolvimento profissional e inovação curricular, considera a inovação educativa como um processo de definição, construção e participação social, pensada como uma tensão utópica

no sistema educativo, nas escolas, nos agentes educativos. A inovação está ligada a um processo de capacitação e possibilidades de instituições educativas e sujeitos, de implantação de novos programas e novas tecnologias, sendo um processo de construção institucional e pessoal, antes que de intervenção tecnológica.

Vários fatores têm contribuído para o insucesso das inovações tecnológicas na educação: falta de identificação dos objetivos da utilização de tecnologias; colocação da ênfase sobre o meio e não sobre a mensagem; resistência à mudança; falta de sistemas de apoio, falta de domínio das tecnologias e custos excessivos; e falta de programas educativos de qualidade.

Sancho (1993) e Gil (1996) colocam que numa inovação, os encarregados e promotores do projeto mostram uma grande confiança na possibilidade das novas tecnologias para transformar as inércias do ensino escolar e solucionar os problemas mais antigos da atuação do professor. Mostram uma grande desconsideração ao conhecimento acumulado na história da inovação educativa que vai se aportando no complexo problema da melhoria da qualidade do ensino.

A introdução das tecnologias na educação não pode ser considerada apenas como uma mudança tecnológica, não é simplesmente a substituição do quadro negro ou do livro pelas novas tecnologias. A introdução das tecnologias na educação pode estar associada, segundo Teodoro (1991, p.42), “à mudança do modo como se aprende, mudanças das formas de interação entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento”.

O cotidiano das pessoas está saturado de informação e tecnologia, fazendo repercutir impactos na educação de três formas significativas, segundo Mason (1995 apud GARCIA, 1996): aumento de disponibilidade da informação requer novas estratégias de pesquisa; a aprendizagem sobre tecnologia precisa ser integrada ao currículo; aprender a usar tecnologia para aprender, envolve novas habilidades metacognitivas.

Através dos professores, são introduzidos ao mundo educativo conceitos novos e eficazes esquemas e modelos de atividades, materiais didáticos e programas educativos, caracterizando uma inovação pedagógica. A investigação educativa proporciona elementos de compreensão da atividade

docente e de seus efeitos das mudanças curriculares, introduz atitudes racionais, sugere alternativas e marca limites previsíveis das possibilidades de transformação dos sistemas educativos.

A inovação na escola consiste em levar a cabo pequenas ações cotidianas que tornam possíveis as mudanças, a curto ou longo prazo, de maneira que beneficiem o processo de aprendizagem do aluno. A integração das tecnologias na escola está gerando grandes expectativas, pois estes novos recursos colocam algumas possibilidades de trabalhos mais atrativas e potencialmente inovadoras, que se pode pensar em atividades inovadoras. (MERCADO, 1999, p.35)

Mas, estas ferramentas por si só não permitem mudança significativa para a educação. O autor afirma que é o professor quem pode provocar um processo inovador nas aulas, ajudado por estes e muitos outros recursos.

Sobre isto, Almeida (2000) argumenta que a preparação do professor que vai usar tecnologia com seus alunos, deve ser um processo que o mobilize e o prepare para incitar seus alunos a:

- aprender a aprender;
- ter autonomia para selecionar as informações pertinentes à sua ação;
- refletir sobre uma situação-problema e escolher a alternativa adequada de atuação para resolvê-la;
- refletir sobre os resultados obtidos e depurar seus procedimentos, reformulando suas ações;
- buscar compreender os conceitos envolvidos ou levantar e testar outras hipóteses.

Para tal, os alunos se convertem em usuários com espírito crítico, que têm capacidade de analisar as implicações pedagógicas e as possibilidades reais de inovação que permitem estes novos recursos didáticos. Para essa verdadeira integração é necessário que o professor tenha interiorizado a utilização de tecnologias através de um processo pessoal, maduro e crítico.

Esta utilização harmoniosa poderá assumir várias formas: ou através da melhoria do acesso à informação (a Internet é certamente a maior "biblioteca" do mundo), ou através do uso das TIC como ferramentas de trabalho ou como

instrumento de construção do próprio conhecimento pelo sujeito aprendente, ou ainda através da facilitação da interação usando as ferramentas de comunicação disponíveis.

A flexibilização dos tempos e modos de aprender, a inovação pedagógica e a melhoria da qualidade da oferta educativa, são alguns dos objetivos da integração das TICs com a prática pedagógica. A abertura da formação, no ensino superior tradicional, a modalidades flexíveis baseadas na implementação de redes síncronas e assíncronas de aprendizagem, constitui hoje em dia um fator de mudança e adaptação dos professores ao uso de recursos tecnológicos.

Desse modo, esta integração desejável tem implicações quer no plano organizacional, nomeadamente no enquadramento institucional da oferta de formação, presencial e a distância, quer no plano pedagógico, implicando o desenvolvimento de novas abordagens e concepções da aprendizagem em rede.

Com a integração das TICs à prática pedagógica, pode-se pensar em diferentes possibilidades que provavelmente devem emergir, como uma disciplina introduzir novas metodologias de trabalho educativo, novas formas de avaliação, elaborar materiais didáticos, otimizar os recursos informáticos existentes, utilizar as aplicações para organização e tratamento de informação pedagógica e científica, informação administrativa e académica complementar aos alunos, identificação de fontes de informação científica, técnica, cultural, etc., através da rede, materiais e guias de aprendizagem para orientar o estudo individualizado e autónomo dos alunos, propostas de trabalho como forma de complementar trabalho na sala de aula ou ainda melhoria das possibilidades de comunicação e interação entre alunos e professores, entre alunos e alunos, entre alunos e especialistas científicos e técnicos, etc..

O uso de tecnologias na prática pedagógica exige um planeamento inovador. É importante que os professores entendam que a inovação vem condicionada ao enfoque metodológico, que faz uso destes recursos aproveitando suas novas possibilidades de trabalho. Deste modo, terão que desenvolver atuações que os convertam em ferramentas úteis que permitam experimentar novos caminhos de acesso à informação, novas e eficientes vias

de comunicação e novos métodos que aproveitem suas possibilidades como meio de expressão.

5

METODOLOGIA

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados consideram as particularidades que se investiga, bem como a necessidade de se utilizar parâmetros científicos que dêem respaldo acadêmico ao estudo desenvolvido. Desta forma, é possível atingir um grau de objetividade satisfatório. Neste sentido, Engel (1982, p.15) afirma que “para avaliar o grau de objetividade de uma pesquisa exige-se do pesquisador que indique os métodos adotados à consecução de seus resultados”. Deste modo, este capítulo enfocará os aspectos referentes à metodologia.

5.1 Delimitação e perspectiva da pesquisa

Este estudo tem natureza predominantemente qualitativa e caracteriza-se como sendo uma pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso.

Enquanto pesquisa qualitativa, o método adotado para a realização da mesma foi o estudo de caso. O estudo de caso é uma pesquisa empírica e é definido como método que examina determinado fenômeno em seu ambiente natural, pela aplicação de diversos métodos de coleta de dados, visando adquirir informações de uma ou mais entidades.

Na interpretação de Chizzotti (1995, p.102), “o estudo de caso é adequado para designar uma pesquisa que coleta e registra dados de um caso particular, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora”. Nesse sentido, Yin (1994) acrescenta que o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto real, especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não são claramente evidentes. Nessa ótica, usa-se o método de

estudo de caso para descobrir condições contextuais, acreditando que elas possam ser altamente pertinentes ao sistema.

De acordo com o problema investigado, a natureza da pesquisa configurou-se como predominantemente qualitativa. Na acepção de Colossi e Patrício (1999), os métodos qualitativos da pesquisa apresentam características próprias inseridas em paradigmas e reconhecem a subjetividade nas interações humanas, a diversidade e a complexidade dos fenômenos sociais, o que requer uma gama de possibilidades de métodos que possam dar conta de descrever, compreender e interpretar esta realidade, tendo em vista a especificidade do problema em estudo.

Ao discutir as técnicas de pesquisa qualitativa, Chizzoti (1995, p.85), afirma que,

A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. O pesquisador deverá, porém, expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos.

O mesmo autor, ao apontar as etapas da pesquisa qualitativa, reafirma o processo criador do pesquisador, em função da pesquisa qualitativa. No entanto, isso não significa que os cuidados com a escolha de uma técnica não devam ser perseguidos. Ela deve demonstrar a cientificidade que o estudo se propõe a confirmar. “O processo de pesquisa qualitativa não obedece a um padrão paradigmático. Há diferentes possibilidades de programar a execução da pesquisa. Vale muito o trabalho criativo do pesquisador e dos pesquisados” (CHIZZOTI, 1995, p. 105).

A abordagem mais adequada a ser utilizada é a descritivo-analítica, pois segundo Triviños (1987, p.107), “o foco inicial deste estudo reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas...”. Assim, o estudo descritivo-analítico pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

A partir da coleta dos dados, buscou-se na literatura uma metodologia que desse suporte à construção das categorias e seus indicadores. Nesse

sentido, encontrou-se em Moraes (1999), uma abordagem de análise de dados, sob a ótica, predominantemente, descritivo-qualitativa da análise de conteúdo, a qual foi utilizada em maior ou menor grau, quando da construção da matriz preliminar, da matriz final, dos dados do Programa de Capacitação e da literatura da área. A abordagem consta de cinco fases, a saber:

1- Preparação das informações: identificação e codificação das informações a serem analisadas.

2- Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades: definição das unidades de registro, que é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação. Codificação do material obedecendo à codificação feita anteriormente. Isolamento de cada unidade de registro e, definição das unidades de contexto, para que cada unidade tenha significado nela mesma.

3- Categorização: classificação de dados por semelhança ou analogia. A categorização é operação de classificação dos elementos de uma mensagem, seguindo determinados critérios. Nesse estudo, as categorias emergiram dos dados, os argumentos de validade são construídos ao longo do processo de pesquisa e análise, com base nos referenciais teóricos da área. As duas primeiras fases deram suporte para evidenciar, nesta terceira fase, três grandes categorias: a autonomia docente, projeto profissional e inovação pedagógica. Os argumentos de validade das categorias elencadas encontram-se no Capítulo 4, Categorias de desenvolvimento profissional docente.

4- Descrição: comunicação do resultado do trabalho, após a definição das categorias e da identificação do material constituinte de cada uma delas. No caso deste estudo, por ter uma abordagem qualitativa, foi construído um texto síntese, no qual se expressa os significados presentes em cada unidade de registro, utilizando-se citações diretas. É o momento de se expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. É por meio desse texto de resultado da análise que se pode perceber a validade da pesquisa. Para que se pudesse construir o texto síntese e captar as citações das mensagens, foi desenvolvido um Programa de Capacitação Docente, o qual procurou abordar, por meio de discussão de textos, palestras e trabalhos cooperativos, as categorias encontradas no estudo exploratório. A partir disso,

foi possível encontrar inferências das percepções dos professores acerca do desenvolvimento profissional. O referido programa está apresentado no sub-capítulo 5.3.5.

5- Interpretação: Compreensão mais aprofundada do conteúdo, não se limitando somente à descrição. No processo interpretativo encontram-se duas vertentes: 1) relacionada a estudos com fundamentação teórica claramente explicitada a priori. Neste caso, a interpretação é feita mediante exploração dos significados expressos nas categorias de análise em uma constatação com essa fundamentação. 2) quando a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise. Neste caso, a própria construção da teoria é uma interpretação. Este estudo de caso optou pela segunda vertente apresentada, em decorrência das categorias de análise terem emergido dos próprios dados encontrados.

5.2 População e unidade de análise

A população desta pesquisa é composta pelos professores da Faculdade da Serra Gaúcha, no município de Caxias do Sul, RS.

A escolha pela instituição se deu pelo fato desta pesquisadora atuar como docente e devido ao fato dos professores já estarem inseridos dentro de um programa de capacitação docente. De um total de 107 professores, 50 professores constituem a amostra desta pesquisa.

Os critérios de amostragem estão ancorados em Minayo (1999) que assinala que a representatividade numérica não constitui critério prévio para a realização de uma pesquisa qualitativa. Para eleição dos sujeitos, buscam-se, como critérios básicos, aqueles professores que estão, de alguma forma, participando dos Programas promovidos pela RADEP.

5.3 Passos da pesquisa

Para descrever os passos percorridos no desenvolvimento dessa pesquisa, a pesquisadora utilizará, em parte da sua escrita, a primeira pessoa do singular, a fim de contextualizar este trabalho e sua atuação sobre ele.

Meu trabalho na FSG esteve diretamente relacionado à educação a distância e à formação de professores. Desse modo, participava no desenvolvimento de programas de formação continuada, ao mesmo tempo em que estudava, junto a alguns colegas, sobre formação de professores do ensino superior e, em meio a esse contexto, participava de estudos sobre redes acadêmicas.

Nesse cenário, a FSG dispunha de uma rede acadêmica presencial, denominada RADEP, que vinha desenvolvendo programas de formação continuada e apresentava limitações por possibilitar a participação dos professores, apenas de forma presencial. Decorrente dessa limitação, surgiu a necessidade de desenvolver uma rede virtual, que pudesse proporcionar aos professores outras formas de participação nos programas.

A partir daí, emergiram várias indagações acerca de formação de professores do ensino superior, redes acadêmicas virtuais, programas de formação continuada, entre outras. Dessas indagações originou-se o problema de pesquisa, ou seja: **“Uma rede acadêmica virtual pode apresentar potencial para o desenvolvimento profissional docente, na visão dos docentes da FSG?”**

Assim, tornou-se necessário definir quais categorias e indicadores que determinavam o desenvolvimento profissional docente, para que após, se pudesse verificar o potencial da RADEP Virtual nesse processo. Portanto, foram seguidos alguns passos, entendidos como fundamentais para se chegar aos objetivos pretendidos.

5.3.1 Organização preliminar das categorias

Tendo como elemento desencadeador o problema de pesquisa, o primeiro passo foi realizar uma pesquisa bibliográfica, na literatura da área, a fim de buscar elementos que dessem suporte para responder à questão.

Nesse momento, entendia-se que havia três áreas a serem pesquisadas, ou ainda três eixos que norteavam a pesquisa, uma sobre formação de professores, outra sobre o ensino superior e outra que envolvia ambientes virtuais de aprendizagem e, por conseguinte, redes acadêmicas virtuais.

Desse modo, para a formação de professores, os autores utilizados nesse momento foram: NÓVOA(1991, 1992), CONTRERAS(2001), GARCIA(1998), ALARCÃO (2001), SHÖN(1993), ALMEIDA(2000), CAVACO(1991), ESTEVE(1991), FREIRE(1980,1986,1987,1996), JESUS(2000, 2001), PÉREZ GÓMEZ(1992) e PERRENOUD(2000,2002); para ensino superior: MOROSINI(2000), FRANCO(2000,2003), CUNHA(2000,2003); BEHRENS(1998), BERBEL(1994), ESTEVE(1991), JESUS(2000,2001), LEITE(2000) e PIMENTA(2000); e para os ambientes virtuais e redes acadêmicas: BEHAR(1998,2001), LÉVY(1991,1993,1998,1999), PALLOFF e PRATT(2002) e FRANCO e MOROSINI(2001).

Esse estudo permitiu que se obtivesse uma organização preliminar, ou ainda, uma matriz preliminar das categorias e possíveis indicadores. Nesse sentido, houve um entendimento que a formação de professores era apenas um dos pontos a serem considerados no desenvolvimento profissional docente e, que este, em um primeiro momento, constituía-se das seguintes categorias: autonomia docente, projeto profissional e inovação pedagógica.

No entanto, ainda não se sabia exatamente quais os indicadores que davam suporte às categorias. No caso da autonomia docente, ela estava presente em praticamente todas as literaturas estudadas, sendo de fundamental importância, e possível verificar que os indicadores versavam sobre independência intelectual, capacidade crítica e controle de sala de aula. O projeto profissional dava indícios de indicadores como motivação, diretividade, compromisso social e institucional. A categoria inovação pedagógica, subentendia-se a renovação dos saberes e a utilização das TICs na prática pedagógica. Assim, definiu-se uma matriz preliminar de desenvolvimento profissional docente.

Categorias	Indicadores
Autonomia docente	<ul style="list-style-type: none"> • independência intelectual, • capacidade crítica e • controle de sala de aula.
Projeto profissional	<ul style="list-style-type: none"> • motivação, • diretividade, • compromisso social e institucional.
Inovação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • renovação dos saberes e • utilização das TICs na prática pedagógica.

Quadro 4- Matriz preliminar de desenvolvimento profissional docente

5.3.2 Organização e aplicação de instrumentos

O segundo passo estava relacionado a selecionar, organizar e aplicar os instrumentos de pesquisa. Tendo como base que a realização de um estudo de caso deve, incondicionalmente, levar em conta os sujeitos e o contexto em que estão inseridos, era necessário conhecer o perfil dos professores da FSG.

Ancorado na matriz preliminar, definida na etapa anterior, desenvolveu-se um estudo exploratório, composto da matriz preliminar (Quadro 4) e de um questionário aplicado aos professores (Anexo A). O estudo teve como objetivo organizar, de modo final, a matriz multirreferencial de desenvolvimento profissional docente e definir o perfil dos professores da FSG.

A elaboração das questões do questionário baseou-se na adaptação de um modelo proposto por Isaia (2000)⁹, além da literatura que compõe o estado da arte em desenvolvimento profissional docente, conforme exposto no Quadro 10, onde se pode visualizar as categorias, indicadores e base teórica para construção do questionário.

⁹ O questionário de Isaia (2000) foi desenvolvido para delinear o perfil de professores universitários e obter alguns indícios de desenvolvimento profissional docente. Dentre esses indícios, alguns entravam em acordo com os encontrados nesta tese. Portanto, esta pesquisadora utilizou-se das questões que tinham afinidade com a pesquisa que estava sendo realizada.

Categories	Indicadores	Base teórica
Autonomia docente	<ul style="list-style-type: none"> • independência intelectual, • capacidade crítica e • controle de sala de aula 	ISAIA(2000), CONTRERAS(2001).
Projeto profissional	<ul style="list-style-type: none"> • motivação, • diretividade, • compromisso social e institucional. 	ISAIA (2000), FREIRE (1986,1987).
Inovação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • renovação dos saberes e • utilização das TICs na prática pedagógica. 	CUNHA(2003), LÉVY(1998), PERRENOUD(2000), PIMENTA(2000), CARDOSO(1992).

Quadro 5- Base teórica para a construção do questionário

Deve-se salientar que as perguntas do questionário têm a intenção de medir critérios de presença e ausência de indicadores de DPD. De acordo com Gil (1999, p.24), o questionário é uma

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc..

Desse modo, o questionário adaptado, foi aplicado, apresentando trinta e seis questões (36), entre perguntas fechadas, que são aquelas para as quais todas as respostas possíveis são fixadas de antemão, havendo perguntas em que são previstas apenas as respostas “sim” ou “não” (dicotômicas) e outras em que as perguntas admitem número relativamente grande de respostas possíveis (múltipla escolha).

O questionário foi disponibilizado em um endereço na Internet, com acesso restrito. Os professores tiveram quinze dias para respondê-lo. De um total de 107 professores, responderam 50, os quais se constituem como sujeitos desta pesquisa.

As etapas de descrição e interpretação dos dados da pesquisa, que fazem parte da abordagem proposta por Moraes (1999) são apresentadas ao longo desse estudo.

Ainda referente aos dados primários, constam os procedimentos das análises das interações na RADEP virtual e presencial, decorrentes da aplicação do Programa, os quais têm como objetivo buscar a confirmação ou não, da contribuição da RADEP Virtual no desenvolvimento profissional do docente da FSG.

Os dados secundários apresentados neste estudo de caso são relativos a pesquisas, análises de documentos, além de outras fontes julgadas pertinentes à obtenção de informações relacionadas ao estudo.

As técnicas utilizadas são consideradas sobremaneira fundamentais, tanto para a análise dos dados, quanto para as conclusões encontradas nesta pesquisa.

5.3.3 Organização da Matriz Multirreferencial de Desenvolvimento Profissional Docente

As etapas anteriores deram suporte à definição da Matriz Multirreferencial de Desenvolvimento Profissional Docente, a qual tem como objetivo orientar a organização substantiva da RADEP Virtual, fornecendo os elementos e conteúdos que sustentam as categorias e indicadores que serão observados.

Conforme já apresentadas no Capítulo 4, as categorias de análise são três: autonomia docente, projeto profissional e inovação pedagógica. Para melhor visualização e procurando responder a uma das questões de pesquisa, apresenta-se a Matriz Multirreferencial de desenvolvimento profissional docente, a qual auxiliará na descrição e interpretação dos dados das unidades de análise.

Categorias	Conceito
Autonomia Docente	É a habilidade do professor de controlar não somente o que acontece em sala de aula, mas também de determinar o substrato de seu trabalho. Por outro lado, também é um processo de busca e aprendizagem permanente do indivíduo e do modo como ele se relaciona. É a independência intelectual, a possibilidade de questionar criticamente a concepção de aprendizagem e de sociedade.
	Indicadores
	A autonomia docente tem como indicadores o sentimento do professor ter controle do que ocorre em sala de aula, no que diz respeito às suas ações e a de seus alunos, a possibilidade do professor poder questionar criticamente o conceito de aprendizagem e de sociedade, o uso do conhecimento, pelo professor e a sua independência intelectual. Esta categoria e seus indicadores são analisados de forma única, pois se compreende presentes em todas as ações do professor.
Projeto Profissional	Refere-se a como o docente (re)programa a sua profissão, quais motivações o conduziram na escolha e mantêm-no na docência. Como o docente trata das relações interpessoais, da afetividade com seus alunos e das trocas de experiências com seus colegas. Diz respeito à diretividade no exercício da profissão, além de referir-se aos compromissos sociais e institucionais requeridos pela profissão docente.
	Indicadores
	Motivação – É quando o professor apresenta o sentimento que está diretamente relacionado com o seu próprio envolvimento, satisfação, sucesso e realização profissional.
	Diretividade no exercício da docência - diz respeito à forma como o educador conduz sua profissão.
	Compromisso social e Institucional - É o comprometimento do educador com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e na organização de relações de solidariedade, na instituição em que atua e na sociedade em que vive.
	Relacionamentos interpessoais e trocas de experiências – São as boas relações que ajudam o professor a entrar mais facilmente em contato com outras pessoas, trocando experiências que podem ajudá-lo a completar sua tarefa.
	Afetividade – É o sentimento do professor por uma educação ampla, que atenda as necessidades também emocionais do sujeito, considerando que a educação é uma das formas que permite o desenvolvimento do sujeito e da sociedade como um todo.
Inovação Pedagógica	Conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica de conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por mudanças na prática docente.
	Indicadores
	Reconfiguração dos saberes e a relação teoria e prática - É a necessidade do professor de estar em constante processo de aprendizagem de novos conceitos, unindo a teoria dos conhecimentos a sua aplicação prática.
	Integração das tecnologias da informação e comunicação com a prática pedagógica – É quando o professor utiliza as TICs como um meio de experimentar novos caminhos de acesso à informação, novas e eficientes vias de comunicação e novos métodos que aproveitem suas possibilidades como meio de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 6- Matriz Multirreferencial de desenvolvimento profissional docente

Um dos objetivos da pesquisa era apresentar de forma quantitativa, a presença ou não de desenvolvimento profissional docente no grupo de professores pesquisados na FSG. Para tal, atribuiu-se o valor, três, quatro e três, para as categorias autonomia docente, projeto profissional e inovação pedagógica, respectivamente, subdividindo-os quando da presença de indicadores internos nas categorias. Os valores foram atribuídos de acordo com o nível de importância percebido por esta pesquisadora, e nos estudos de literatura na área (BEHAR, 1993; MEDINA, 2004), apresentando-se, então, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Categorias	Indicador	Sigla	Valor unitário	Valor total
Autonomia Docente AD	Controle das ações da sala de aula-		3,0	3
	Questionamento crítico de aprendizagem e de sociedade-			
	Uso do conhecimento, pelo professor-			
	Independência intelectual-			
Projeto Profissional PP	Motivação –	M	0,8	4
	Diretividade no exercício da docência -	D	0,8	
	Compromisso Social e Institucional -	CSI	0,8	
	Relacionamentos interpessoais e trocas de experiências –	RI e TE	0,8	
	Afetividade –	A	0,8	
Inovação Pedagógica IP	Reconfiguração dos saberes e a relação teoria e prática -	RS e RTP	1,5	3
	Integração das tecnologias da informação e comunicação com a prática pedagógica –	ITIC e PPED	1,5	
				10

Quadro 7- Valores atribuídos às categorias e indicadores

O desenvolvimento profissional docente é entendido como a relação entre a soma das três categorias e seu peso total, dez. Desse modo, pode-se apresentar a seguinte expressão para calcular o valor atribuído às categorias que compõem o desenvolvimento profissional docente.

Desenvolvimento Profissional Docente	$= \frac{AD + PP + IP}{10} = \frac{3 + 4 + 3}{10}$
---	--

Figura 12- Expressão matemática:valor das categorias

Para verificar a presença ou não dos indicadores e categorias nos estratos de pesquisa, foi estabelecida uma escala de valor composta por três níveis de presença:

Evidencia em alto grau - quando há um alto grau da presença do indicador/categoria, o estrato de pesquisa recebe o maior valor atribuído.

Evidencia minimamente - quando há pouca presença do indicador/categoria, o estrato de pesquisa recebe metade do valor atribuído.

Não evidencia - quando não se percebe a presença do indicador/categoria, o estrato de pesquisa recebe valor igual a zero.

A partir dessa escala, o modo de se calcular o índice de cada categoria/indicador é por meio da soma dos valores atribuídos aos estratos de pesquisa, dividindo-a pelo número de estratos encontrados naquela categoria/indicador. Assim sendo, é possível obter índices isolados de cada categoria e após, das categorias juntas, apresentando o índice de desenvolvimento profissional docente.

5.3.4 Desenvolvimento da RADEP Virtual

O quarto passo da pesquisa constituiu-se do desenvolvimento da rede acadêmica virtual, na qual irá se verificar o desenvolvimento profissional docente. A RADEP Virtual tem como objetivo ser uma ferramenta que possibilita a aplicação e verificação da Matriz multirreferencial de desenvolvimento profissional docente, além de constituir-se como um dos objetivos deste estudo, como contexto de desenvolvimento e aprendizagem do professor, considerando as necessidades institucionais e de formação na docência universitária.

A RADEP Virtual foi desenvolvida por uma equipe multidisciplinar, da qual esta pesquisadora é autora do modelo pedagógico. Para o desenvolvimento do ambiente em termos tecnológicos, contou-se com

professores do Grupo de Pesquisa Kosmos, além de um grupo de bolsistas da Universidade Federal de Santa Maria, em parceria com o Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação, NUTED, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O motivo pelo qual se optou pelo desenvolvimento da RADEP Virtual e não pelo aproveitamento de sistemas já prontos, se deve ao fato de que, nesse contexto, os professores participantes têm a oportunidade de contribuir e escolher quais ferramentas e funcionalidades eles necessitam, colaborando com o processo de desenvolvimento do ambiente.

Embora, se saiba que outros sistemas prontos permitem serem customizados, teve-se esse entendimento como uma forma de interá-los e responsabilizá-los com o trabalho, incentivando-os desde o princípio a trabalharem de forma colaborativa. Além disso, a possibilidade de desenvolver uma pesquisa interinstitucional envolvendo professores e alunos de iniciação científica das três instituições envolvidas foi outra questão considerada, uma vez que consta nas normas de procedimentos da FSG, o desenvolvimento de sistemas informatizados próprios, evitando assim, gastos na aquisição e manutenção dos mesmos.

O contexto da RADEP Virtual

A trajetória de criação e consolidação da RADEP Virtual, uma rede articulada de forma presencial e em processo de consolidação virtual, respalda a perspectiva da elaboração de um ambiente virtual de desenvolvimento profissional docente, como uma das prioridades para a sua consolidação, enquanto uma comunidade efetiva de professores-investigadores, dinamizando:

- a articulação da comunidade científica da área, por meio do mapeamento dos investigadores, seu perfil, sua produção e trajetória;
- fortalecimento do movimento em torno dos objetivos e metas comuns, resgatando, partilhando e divulgando experiências significativas na Educação Superior;

- a interatividade entre os professores-investigadores, tendo na rede virtual um contexto colaborativo, através de diferentes processos mediadores, tanto telemáticos quanto interpessoais;
- a formação contínua do professor de Ensino Superior, configurando-se como uma Rede de Formação, ao constituir-se como espaço de solidariedade profissional, em que o professor pode ser “ouvido” em seus saberes, em suas inquietações e questionamentos, compreendendo que não está solitário na caminhada (Maciel, 2000);
- a disponibilização de um centro virtual de informações sobre a Educação Superior, enquanto área do conhecimento e da prática profissional.

Decorrente disto, planejou-se uma proposta de investigação-ação, inserida no contexto integrado de uma rede presencial e virtual, pretendendo-se utilizar as TICs na otimização das condições, tanto de acesso à RADEP pela comunidade em geral, interessada na área do conhecimento, quanto de interatividade entre os professores e entre as IES. Destaca-se como fio condutor no perfil da RADEP, o desenvolvimento da produção científica e científico-pedagógica, ao que se refere:

- à gestão da Educação Superior;
- à formação do professor de Ensino Superior em todas as áreas de formação;
- à Pedagogia Universitária, como articuladora dos saberes e fazeres no contexto do Ensino Superior.
- à utilização de TICs com o objetivo de promover a aprendizagem do professor participante e do aluno deste professor.

A abordagem proposta implica na assimilação ativa das mudanças sociais provocadas na função docente, levando ao questionamento dos cenários até aqui vivenciados no contexto da Educação Superior e como o professor está enfrentando os efeitos disto em sua prática profissional. Ampliar

a discussão é condição essencial para a ruptura com os modelos ultrapassados e para a construção colaborativa de propostas inovadoras de Pedagogia Universitária. Neste sentido, o desenvolvimento da RADEP Virtual está inserido no Programa de Desenvolvimento Institucional, PDI, enquanto espaço de formação docente, obedecendo para tal, os eixos que norteiam o Projeto Político Pedagógico, PPP da RADEP presencial.

Portanto, a RADEP Virtual tem como **objetivos**: criar contextos interativos, reflexivos e de ensino-aprendizagem, em que seja privilegiado os saberes da docência e a solidariedade profissional, em redes de formação continuada, através de um ambiente virtual, utilizando ferramentas interativas para discussão em grupos, publicização da produção docente e atividades virtuais científicas e culturais.

Observa-se nesse sentido que a RADEP Virtual não se caracteriza por ser um ambiente de ensino a distância, mas um local de trocas, como já explicitado. Não obstante, quando houver a necessidade de utilização de ambientes mais estruturados para o ensino a distância, será utilizada a plataforma de educação a distância da FSG, destinada a essa finalidade.

Para tal, apresenta-se a metodologia utilizada para essa construção, a qual é composta por fases que segundo Bezerra (2002), são necessárias para que se prossigam algumas atividades, que permitem, nesse estudo de caso, a definição da rede acadêmica virtual. As atividades podem ser assim classificadas, segundo o autor: levantamento de requisitos, análise, projeto, implementação, testes e implantação. Cada uma destas etapas encontra-se detalhada a seguir.

Fase de levantamento de requisitos

Nesta fase são determinados quais os requisitos que o sistema deve ter. Para tanto, discute-se as funcionalidades do sistema a partir de estudo das necessidades dos usuários. Dentre as técnicas utilizadas, destaca-se o estudo teórico acerca da temática, entrevistas com especialistas na área de domínio do software, e comparação com outros sistemas já existentes sobre o mesmo assunto/domínio de abrangência.

Segundo Bezerra (2002), o produto desta etapa é um documento, escrito em notação informal (linguagem natural), abordando:

a) *requisitos funcionais*, que delineiam as funcionalidades do sistema (exemplo: o sistema deve permitir acesso aos professores mediante *login* e senha, o sistema deve permitir ao administrador criar atividades de aprendizagem, incluir/excluir notícias, programas, etc.);

b) *requisitos não-funcionais*, que declaram as características do sistema em termos de confiabilidade (tolerância a falhas), desempenho (tempo de resposta esperado para as funcionalidades do sistema), portabilidade (restrições sobre plataformas de hardware e software, facilidade de transportar sistema para outras plataformas) e;

c) *restrições* em relação a custos, prazos, aspectos legais, plataforma tecnológica ou aquisição de novos *softwares*/equipamentos.

O levantamento dos requisitos necessários para a definição do sistema proposto foi realizado a partir do estudo do conceito de redes acadêmicas virtuais, nas perspectivas epistemológica e tecnológica, do levantamento sobre o “estado da arte” da área em questão, ressaltando, a partir da análise de algumas comunidades virtuais já existentes, e dos estudos sobre desenvolvimento profissional docente. Os capítulos 2, 3 e 4 servem de referência para conduzir as fases do projeto.

A partir dos estudos realizados viu-se a necessidade de definir uma RAV capaz de atender às necessidades institucionais, ao nível de desenvolvimento e formação do professor do ensino superior, conforme Figura 14.

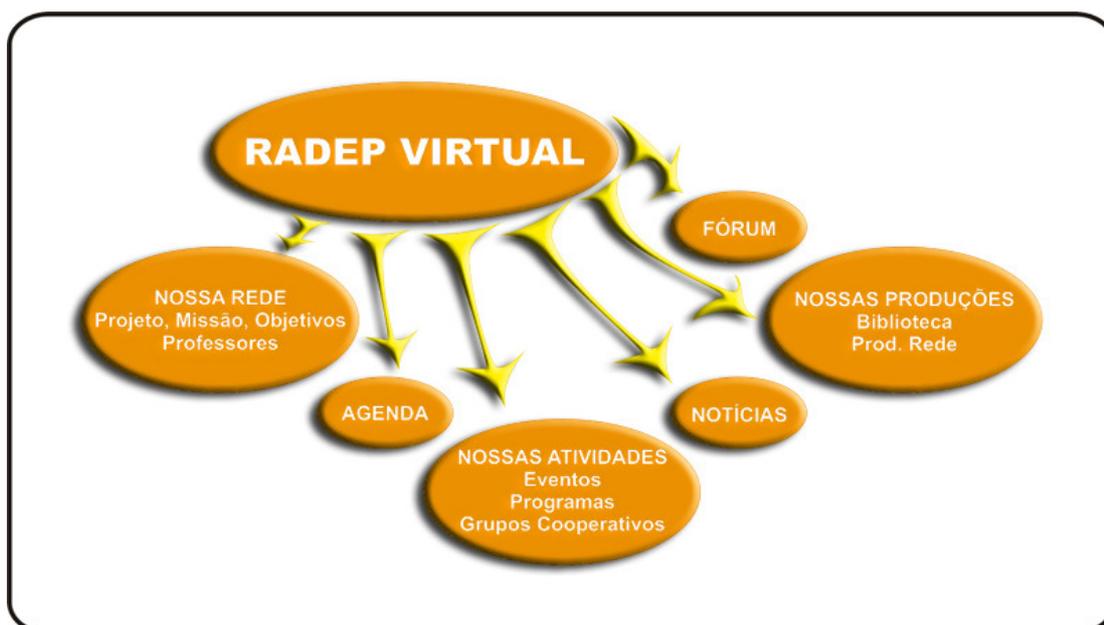


Figura 13 – Esquema da RADEP Virtual

Os *links* são base para toda a Rede, no entanto, os níveis de acesso são diferentes para cada usuário. Deste modo, uma RAV deve compreender (três) módulos:

- a) Acesso ao público em geral;
- b) Acesso aos professores participantes;
- c) Acesso aos gestores.

O levantamento de requisitos de cada um dos módulos propostos encontram-se especificados nos itens abaixo.

a) Acesso ao público em geral

Este módulo apresenta algumas informações disponíveis ao público em geral, por meio de *links*, tais como: Projeto, Missão, Objetivos, Home Page dos Professores, Agenda, Eventos, Programas em desenvolvimento, Grupos cooperativos, Notícias e Biblioteca.

b) Acesso aos professores participantes

Este módulo, além de oferecer as informações disponíveis ao público em geral, fornece a ferramenta de identificação e os formulários para que o professor possa administrar sua página pessoal, cadastrar itens na agenda, em eventos, notícias, disponibilizar materiais na biblioteca,

inserir e manipular fóruns. Todas as informações inseridas pelos professores nos *links*, ficam registradas com o *login* do usuário.

c) Acesso aos gestores

No módulo acesso aos gestores, estes têm a possibilidade de administrar toda a rede, inserindo a missão, objetivos, projetos, programas, grupos cooperativos, além da possibilidade de excluir certas informações, como por exemplo, excluir um professor, ou fórum, grupo ou projeto. Só os gestores podem cadastrar professores. Posteriormente, a administração da página deve ser feita pelo próprio professor.

Fase de análise e projeto

Durante esta etapa o problema, ou seja, a construção de uma RAV, foi analisado, as fontes do problema foram identificadas e as possíveis soluções foram determinadas. Envolve a definição de como alcançar os objetivos determinados durante a análise e expandir a fundamentação da rede.

Fase de implementação

Obteve como suporte as fases de análise e de projeto. O objetivo foi gerar materiais para auxiliar o desenvolvimento do ambiente, bem como do seu design. Esta fase refere-se ao efetivo desenvolvimento do ambiente da rede por meio da aplicação dos recursos tecnológicos identificados nas fases anteriores.

Uma vez que este projeto foi desenvolvido para atender às necessidades de uma Instituição, alguns pontos já estavam previamente estabelecidos, como a utilização do servidor web Apache, rodando em plataforma UNIX e a utilização do Sistema Gerenciador de Banco de Dados PostgreSQL (Postgres). Dentre as justificativas para a escolha do Apache, cuja versão 1.3.12 foi utilizada, tem-se o fato de ser considerado um servidor seguro e estável, rodar em plataforma de software livre e o fato do PHP (linguagem escolhida para o desenvolvimento do ambiente) rodar como um módulo nativo deste servidor, tornando-o o mais indicado para executá-lo (SOARES, 2000). O SGDB Postgres (versão 7.0.4) foi escolhido por ser um software gratuito e considerado um dos mais robustos

dentre os SGDB's desta categoria – *free*. Além destas vantagens, o PHP possui uma ampla biblioteca de funções para acesso a este banco.

A linguagem escolhida para o desenvolvimento do ambiente foi o PHP, o qual está configurado em sua versão 4.0.1. Essa escolha se deve às várias vantagens descritas a seguir, dentre elas dá-se especial destaque para a portabilidade que ela incorpora ao sistema, para a facilidade oferecida no acesso ao banco de dados e também para o fato de ser grátis, mantendo o custo do desenvolvimento relativamente baixo.

Sendo o ambiente proposto desenvolvido para ser acessado pela internet através de navegadores, o HTML foi a linguagem escolhida para definir a visualização das interfaces pelos usuários, uma vez que esta linguagem é amplamente difundida (é aceita pela grande maioria dos navegadores, inclusive os mais antigos). Ainda com relação à formatação dos documentos que serão visualizados pelos usuários, o JavaScript foi escolhido para ser usado quando da necessidade de executar alguma ação no lado do usuário (validação de campos em formulários, carga automática de documentos, abertura de novas janelas de navegação com as propriedades diferentes do padrão).

Fase de testes e implantação

Essa etapa caracteriza-se pelo processo de testes que o sistema deve passar para entrar em funcionamento. A implantação consiste em instalar o sistema no computador para que seja iniciada sua utilização, testando-o e fazendo-o funcionar adequadamente, segundo os parâmetros estabelecidos no projeto.

Bezerra (2002) ao se reportar a etapa de testes no desenvolvimento de um sistema, destaca que apesar da existência de uma etapa específica para testagem, ela deve ocorrer ao longo do processo e, sobretudo, quando houver alterações no sistema.

Fase de avaliação

Fase que mede a eficiência da rede. Deve ocorrer ao longo de todo o processo - dentro das fases, entre as fases e após a implantação. A avaliação pode ser formativa ou somática. Avaliação formativa ocorre durante e entre as fases. Avaliação somática, em geral, ocorre após a versão final da

implementação. Este tipo de avaliação verifica a eficiência do ambiente. Deste modo, primeiro realizou-se um estudo do projeto para a primeira avaliação, após ocorreu a segunda avaliação, onde procurou-se corrigir os erros encontrados e deixar o ambiente com características mais adequadas à demanda de seus usuários. Posteriormente a esta avaliação, foi apresentado o ambiente com as reformulações e, logo após, uma nova avaliação deverá ser realizada.

5.3.5 A utilização da RADEP Virtual na experiência realizada na Faculdade da Serra Gaúcha

O quinto passo desta pesquisa constituiu-se na utilização da RADEP Virtual na experiência realizada na Faculdade da Serra Gaúcha. Tendo posse da Matriz multirreferencial e do ambiente virtual para buscar evidências das categorias definidas neste estudo, foi elaborado um programa de desenvolvimento profissional docente, denominado Programa de aperfeiçoamento pedagógico para docentes do Ensino Superior.

É importante ressaltar que não houve a realização de pré-teste, nem pós-teste, antes da aplicação do Programa. Portanto, os dados obtidos são inerentes à percepção dos professores no contexto de aplicação das atividades do Programa.

Este Programa, Anexo B, foi desenvolvido pela Coordenadoria de Graduação da FSG e por esta pesquisadora, tendo 180 horas de carga horária, com direito a certificado de Curso de Aperfeiçoamento.

As atividades desenvolvidas no Programa, ancoradas na Matriz multirreferencial, têm a intenção de mediar o trabalho docente nos cursos de graduação, em uma perspectiva interdisciplinar, promovendo a integração, partilha de saberes e a troca de experiências, focando as necessidades emergentes do grupo participante e da Instituição. Com isso, não só contribuem com o desenvolvimento da pessoa, da profissão, da instituição e do ensino, mas, sobretudo fornecem elementos para verificar o nível de DPD. A descrição das atividades do Programa encontra-se no Capítulo 6, quando se apresenta a análise das categorias e indicadores.

Dentre os objetivos operacionais, dinamizaram-se espaços presenciais e virtuais de reflexão *na* e *sobre* as práticas pedagógicas no Ensino Superior, inseridos em um processo de educação continuada do professorado, por meio de grupos de aprendizagem que desenvolveram uma caminhada de construção coletiva.

A realização das atividades obedeceu primeiramente a um cronograma, no qual se apresentaram os temas a serem discutidos, além dos seminários com temáticas eletivas pelo grupo, a partir da reflexão de suas necessidades, sempre contemplando as categorias e indicadores de desenvolvimento profissional docente. O Programa previu momentos de análise e avaliação, a fim de que se pudesse reconduzir as atividades, conforme a demanda do grupo, mas sem perder de foco as categorias e indicadores presentes na matriz multirreferencial.

5.3.6 Organização dos estratos de pesquisa

O sexto passo da pesquisa está alicerçado no Programa de desenvolvimento profissional docente, realizado na etapa anterior. Como cada fase do Programa procurava atender a determinadas categorias/indicadores, nesse passo da pesquisa efetuou-se a categorização das unidades de análise.

Determinou-se que a técnica de amostragem das unidades de análise é a probabilística, estratificada, na qual os dados são subdivididos em estratos, ou seja, em diferentes grupos, seguindo a orientação proposta por Moraes (1999) e já explicitada na segunda etapa da pesquisa, 5.3.2 Organização e aplicação de instrumentos. Em cada grupo a amostragem é aleatória simples, proporcional ao número de elementos dos estratos, ou seja, 30% de cada, permitindo que todos os dados tenham a mesma chance de serem escolhidos.

Desse modo, foram utilizados cinco estratos de pesquisa para a categoria Autonomia Docente; quinze estratos para a categoria Projeto Pedagógico, sendo divididos entre os cinco indicadores, perfazendo um total de três estratos para cada indicador e; seis estratos para a categoria Inovação Pedagógica, divididos entre os dois indicadores que a compõe.

Portanto, para se obter o valor da categoria/indicador, estabelece-se a relação entre a soma dos estratos E^1 a E_n , pelo número de estratos, representado por n , conforme a seguinte expressão:

$$\frac{E^1 + E^2 + \dots + E_n}{n} = \text{valor da categoria}$$

Figura 14- Expressão matemática: valor de cada categoria

5.3.7 Análise e descrição dos estratos

O sétimo passo da pesquisa caracterizou-se pela análise e descrição dos estratos selecionados, os quais se encontram no Capítulo 6, Análise dos resultados.

5.3.8 Matriz quali-quantitativa

Findada a análise dos resultados encontrados, no oitavo passo da pesquisa a Matriz multirreferencial de DPD foi possível de ser completada de forma quali-quantitativa, conforme se apresenta no sub-capítulo 6.5 Sistematização da Matriz multirreferencial de Desenvolvimento Profissional Docente.

5.3.9 Apresentação das conclusões

O último passo percorrido nesse estudo e que tem como suporte todos os passos anteriormente descritos é a formulação da conclusão encontrada, das contribuições do estudo realizado e das perspectivas de novos trabalhos a serem desenvolvidos, como expresso no Capítulo 7.

5.4 Tempo de pesquisa

Com relação ao tempo de pesquisa, destacam-se dois tipos: o longitudinal e o de corte transversal. Aconselha-se o estudo longitudinal, quando o objeto de estudo é um processo dinâmico, que sofre mudanças através do tempo ou quando o pesquisador tenta compreender a origem e consequência de um fenômeno. Já o de corte transversal, o pesquisador coleta dados em um único momento, representando a população alvo, podendo, posteriormente generalizar as descobertas feitas (HOPPEN, 1996). Deste modo, este estudo utiliza-se do corte longitudinal, quanto ao tempo de pesquisa.

Foram coletados dados em vários momentos, podendo ser descritos três: aplicação do questionário do estudo exploratório, análise das interações presenciais e virtuais, ocorridas no Programa de desenvolvimento profissional docente, e análise do ambiente da RADEP Virtual.

5.5 Limitações da pesquisa

As pesquisas, de modo geral, tendem a apresentar algumas limitações, mesmo tendo sido utilizadas técnicas adequadas. Desta forma, apresentam-se algumas das prováveis interferências que podem influenciar nos resultados desta investigação.

O tipo de pesquisa adotado, o estudo de caso, não permite que os dados e conclusões encontrados possam ser generalizados a outras organizações (TRIVIÑOS, 1987). Com certo cuidado, no entanto, os dados e as conclusões encontradas podem ser utilizados para análise de outras Redes Acadêmicas com características semelhantes àquela estudada na presente pesquisa.

As respostas do questionário foram obtidas com base na percepção dos informantes. Assim sendo, existe a possibilidade dos respondentes não terem manifestado atitudes ou percepções que realmente possuem em relação às categorias estudadas, podendo, desta forma, haver interferências na qualidade das respostas, uma vez que o pesquisador desconhece as circunstâncias em que o mesmo foi respondido.

Finalizando, cabe ressaltar que as categorias pesquisadas, mesmo sendo relevantes, conforme exposto no *corpus* deste estudo, não impedem que haja outras possibilidades de tratar o estudo. Da mesma forma, a metodologia adotada não é considerada única e definitiva, embora sirva de base para novas investigações, sobretudo pelo rigor científico adotado para o desenvolvimento deste trabalho.

6

ANÁLISE DOS RESULTADOS

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados encontrados nesta investigação. Para tal, inicia-se com o contexto onde foi desenvolvida a pesquisa, o perfil dos docentes da Faculdade da Serra Gaúcha, a descrição física do ambiente virtual, a análise dos estratos referentes às categorias apresentadas, e por fim, a sistematização da Matriz multirreferencial de desenvolvimento profissional docente.

6.1 Contexto da pesquisa

A Faculdade da Serra Gaúcha situa-se na cidade de Caxias do Sul, na região serrana do estado do RS. A serra gaúcha caracteriza-se por ter sido colonizada por imigrantes italianos e alemães. Referindo-se ao contexto no qual foi desenvolvida esta pesquisa, o município de Caxias do Sul, destaca-se a imigração e cultura italiana.

A Faculdade da Serra Gaúcha é uma instituição jovem, e está classificada como privada, pois é mantida pela Sociedade Educacional Santa Rita Ltda., que atua na área da educação há 25 anos. A atividade educacional do grupo se deu em 1980 com um grupo de professores, que fundaram um curso Pré-Vestibular. No ano de 1987, os mesmos professores obtiveram a autorização do Conselho Estadual de Educação, para o funcionamento do primeiro supletivo de Caxias do Sul. Dois anos após, em 1989, o grupo criou uma escola de Educação Infantil e, em 1992 e 1993, o grupo abre escolas de ensino médio e fundamental, respectivamente. No final da década de 90, há uma ampliação do grupo, com a abertura de outras unidades de ensino nas cidades vizinhas.

Em 1999, foi autorizado o funcionamento do primeiro curso de graduação da FSG, Administração de Empresas, com quatro habilitações; Marketing, Comércio Internacional, Gestão de Pessoas e Sistemas de

Informação. Dois anos após, obteve-se a autorização do curso de Educação Física, Bacharelado e Licenciatura. Em 2004, houve a abertura do curso de Direito e, em 2005, Psicologia e Fisioterapia. Espera-se, em um futuro breve, a autorização de outros cursos de graduação, os quais já foram solicitados ao Ministério da Educação, MEC. Além dos cursos de graduação, a FSG desenvolve 23 cursos de Pós-Graduação, em nível de especialização, nas áreas de Direito, Negócios e Educação e Saúde, além 8 dos cursos de extensão nessas áreas e em outras, atendendo à demanda da sociedade local.

A estrutura física da Faculdade está distribuída em três unidades: uma que atende a administração central e os cursos de especialização; a unidade que atende as aulas do curso de Administração; e a que atende ao curso de Direito, Educação Física, Psicologia e Fisioterapia.

A estrutura acadêmico-administrativa da FSG é constituída basicamente pela administração superior, coordenadorias de ensino, pesquisa e extensão, coordenação de curso e colegiado.

A administração superior é composta e desempenhada por órgãos deliberativos que traçam as diretrizes da Instituição. São eles: o Conselho Diretor, o qual é composto pelos cinco sócios fundadores, a Direção e as Coordenadorias de ensino, pesquisa e extensão.

Por sua vez, a Direção atua como órgão executivo de coordenação e superintendência de todas as atividades da Faculdade, sendo representada legalmente pelo Diretor, que conta com o apoio dos órgãos de assessoramento que são: Administração, Financeiro, Acadêmico, Recursos Humanos, Jurídico, Estudantes e Marketing.

Em nível básico, a administração da FSG é executada por meio das coordenações dos cursos de graduação, utilizando o conceito de coordenadores gestores.

Atualmente, a FSG tem no seu quadro 109 professores e 41 funcionários administrativos, conta com 2.787 alunos e oferece 1.610 vagas anuais.

6.2 Perfil dos docentes da FSG

O perfil dos docentes da FSG foi traçado com base em um questionário aplicado aos professores, que fazia parte de um estudo exploratório. Para a obtenção dos dados do questionário, foi enviado um convite via e-mail para os professores, fornecendo as instruções acerca do seu preenchimento, informando o objetivo e o endereço que estava disponível na Internet, assim como *login* e senha. Também foi dado um prazo de quinze dias para que o mesmo fosse respondido. Após o término do prazo, constatou-se que apenas trinta e três professores, do total de 107, haviam respondido. Então, decidiu-se realizar um novo chamado, desta vez não só por e-mail, mas com avisos dados pelos Coordenadores de cursos, assim como por meio de cartazes afixados nas salas de professores e nas dependências da Instituição. Desta vez, o prazo estipulado foi de uma semana. Responderam ao segundo chamado mais 17 professores, totalizando 50 respondentes. Portanto, o perfil, assim como as demais informações são referentes a esses professores.

O objetivo de se traçar o perfil dos docentes, deve-se ao fato de que o meio, a cultura e algumas características do grupo podem influenciar no desenvolvimento da pesquisa. Assim, o perfil dos docentes da FSG se caracteriza por ser a maioria do gênero masculino, equivalendo a 56% (28), contra 44% (22) do gênero feminino. Este fato deve ocorrer em virtude dos cursos em que atuam, que são, culturalmente, mais procurados por homens, que mulheres.

Quanto à faixa etária, os professores da FSG situam-se nas faixas entre 20 e 30 anos, 7 sujeitos, 31 e 40 anos, 19 sujeitos, 41 e 50 anos, 18 sujeitos e, entre 51 e 60 anos, 6 sujeitos. Isto indica um grupo docente jovem, com alta possibilidade de produção, pois os profissionais ainda têm tempo significativo para desempenhar a atividade laboral. A Figura 15 permite a visualização dos percentuais relativos a cada faixa etária.

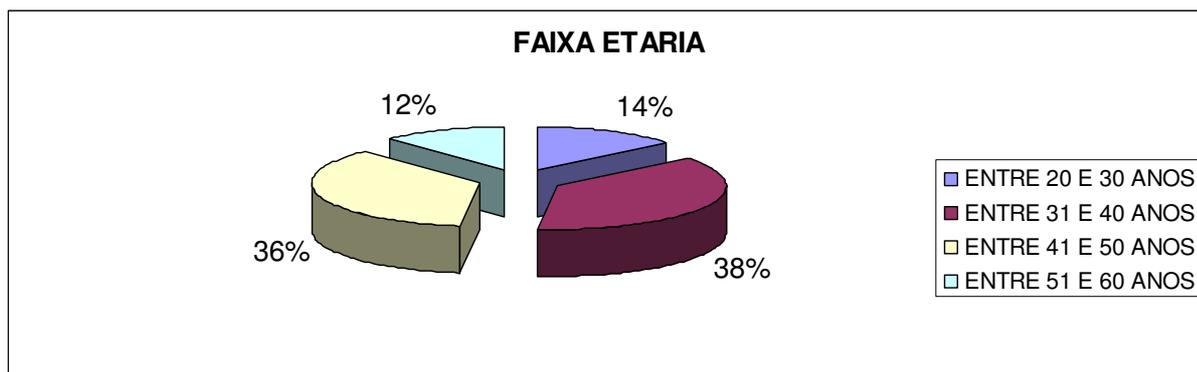


Figura 15- Faixa etária

Quanto à titulação, Figura 16, o mestrado é o título acadêmico de mais alto nível de 39 professores da FSG, seguido de 6 professores com doutorado e 5 com especialização. Isso evidencia um corpo docente qualificado, de acordo com as diretrizes estabelecidas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que indica que no mínimo 30% do corpo docente das instituições deverá ser de mestres e doutores.

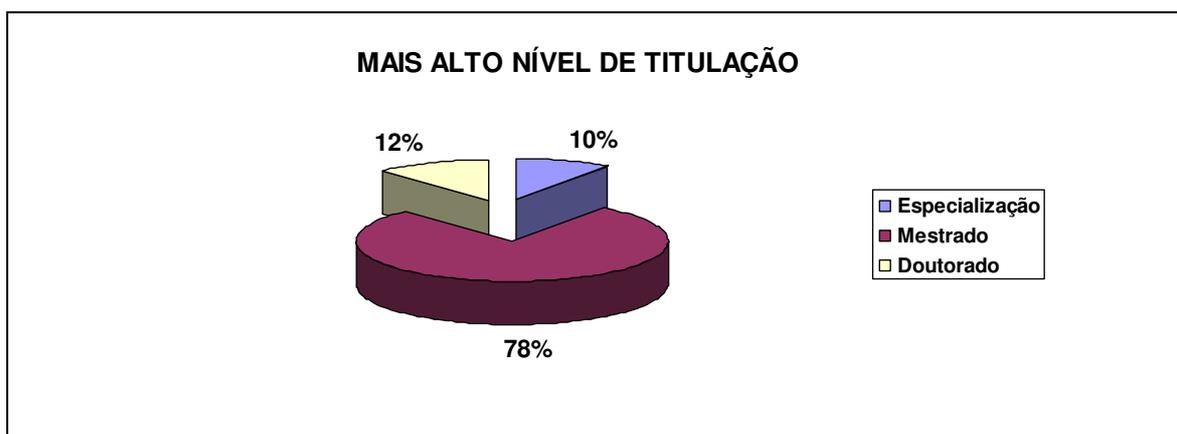


Figura 16- Mais alto nível de titulação

Dos sujeitos que responderam ao questionário, 33 professores atuam no Curso de Administração, 13 no Curso de Educação Física e 4 atuam em ambos. Isto justifica a maioria ter como formação inicial o Curso de Administração (12). Embora, haja uma grande variedade nos cursos de graduação dos docentes da FSG, como pode ser verificado no Quadro 8, e visualizado na Figura 17.

ADMINISTRACAO	12
BIOLOGIA	1
CONTABILIDADE	1
CIÊNCIA COMPUTAÇÃO	2
DIREITO	4
ECONOMIA	3
EDUCAÇÃO ESPECIAL	1
EDUCAÇÃO FÍSICA	6
ENFERMAGEM	1
ENGENHARIA CIVIL	1
ENGENHARIA QUÍMICA	1
FILOSOFIA	2
HISTÓRIA	1
LETRAS	4
MATEMÁTICA	2
MEDICINA	1
PEDAGOGIA	1
PSICOLOGIA	5

Quadro 8- Curso de graduação dos professores

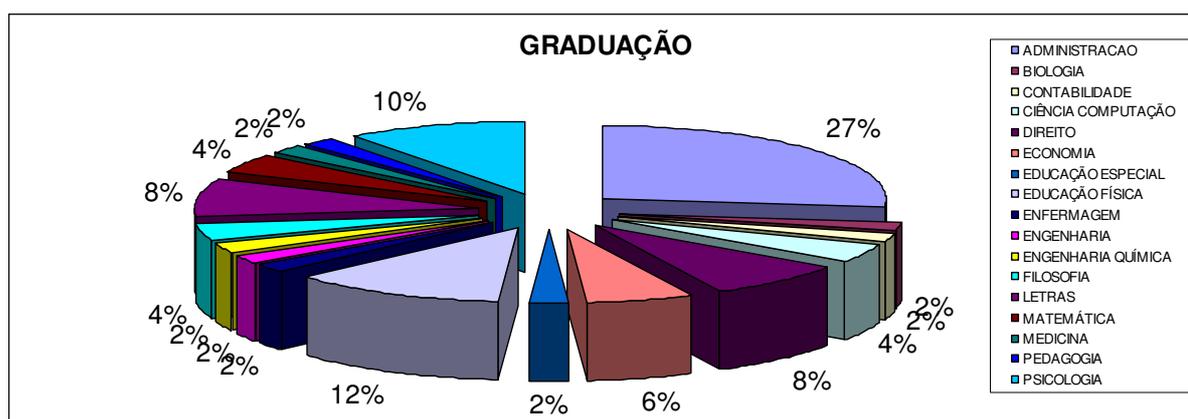


Figura 17- Curso de graduação dos professores

Observa-se por meio da Figura 17, que 27% do quadro docente é graduado em Administração, seguido de 12% em Educação Física e 10% em Psicologia. Direito e Letras apresentam 8% cada um, Economia 6%, e individualmente 4% em Ciência da Computação, Filosofia e Matemática. Os cursos de Biologia, Contabilidade, Educação Especial, História, Engenharia Civil, Engenharia Química, Medicina e Pedagogia apresentam índice de 2% cada.

Quanto ao curso de especialização realizado pelos professores, observa-se igualmente uma ampla variedade de formação, conforme explicita o Quadro 9.

ADMIN. ESCOLAR	1
ADMIN. DE MARKETING	1
ADMIN. RECURSOS HUMANOS	1
ADMIN. FINANCEIRA	1
ADMIN. HOSPITALAR	1
ANTROPOLOGIA FILOSOFICA	1
BIOTECNOLOGIA	1
EDUC. AMBIENTAL	1
EDUC. FÍSICA EM TÉCNICA DESPORTIVAS	1
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	2
EMPREENDEDORISMO	1
ESTIMULAÇÃO PRECOCE	1
FINANÇAS	1
GENÉTICA POPULAÇÕES	1
HISTÓRIA DO BRASIL	1
ÍDIOMAS	1
INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	1
MARKETING	1
MBA GESTÃO EMPRESARIAL	1
PEDAGOGIA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	1
PESQUISA	1
PLANEJAMENTO ECO. E GESTÃO ECONOMICA	1
PSICOLOGIA CLINICA	1
PSICOPEDAGOGIA	2

Quadro 9- Curso de especialização dos professores

Observando-se a Figura 18, pode-se evidenciar que, praticamente, cada professor realizou um curso de especialização diferente dos outros. São 22 cursos, que equivalem a 4%, cada um. A exceção está para os cursos de Psicopedagogia e Educação Física Escolar que têm percentuais de 8% cada. Também pode-se verificar que nem todos os professores têm essa titulação, uma vez que só 26 professores responderam essa questão. Contudo, 3 professores apresentaram, cada um, dois títulos diferentes de cursos de especialização.

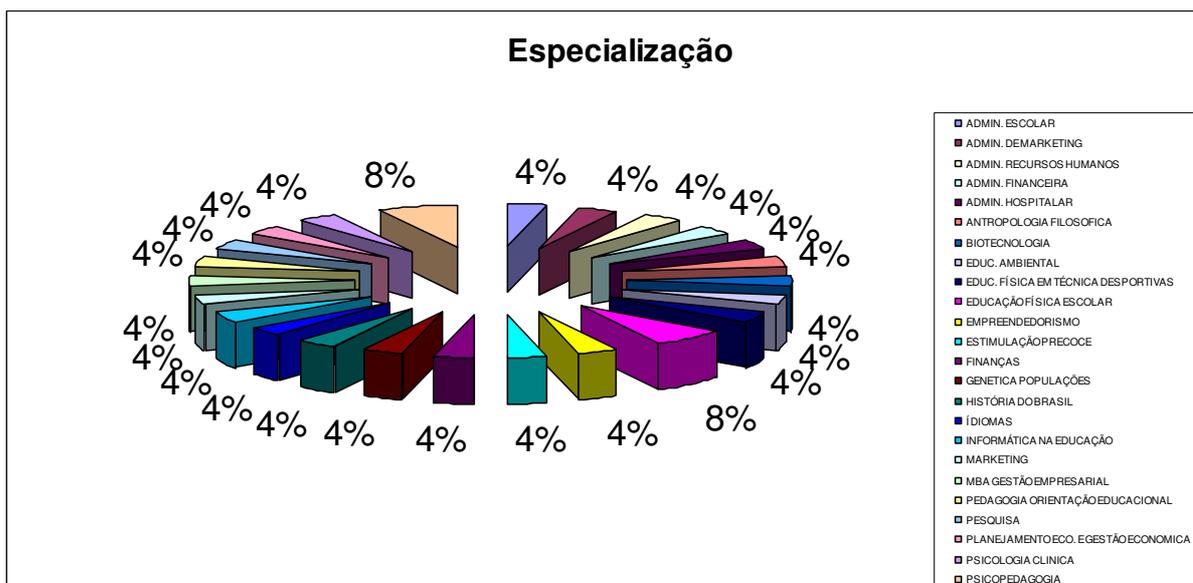


Figura 18- Curso de especialização dos professores

Quanto ao título de Mestrado, conforme Quadro 11, verifica-se, do mesmo modo que a graduação e especialização, a gama diversa de cursos.

ADMINISTRAÇÃO	3
BIOTECNOLOGIA	1
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	2
CIÊNCIAS	2
DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1
DESENVOLVIMENTO HUMANO	3
DIREITO	4
EDUCAÇÃO	6
EDUCAÇÃO FÍSICA	4
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	4
GESTÃO DE SERVIÇOS	2
ÍDIOMAS SUPERIOR	1
INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA	1
LINGUÍSTICA APLICADA	1
LITERATURA BRASILEIRA	1
MATEMÁTICA APLICADA	2
MBA GESTÃO EMPRESARIAL	1
PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL	3
SAÚDE COLETIVA	1
SAÚDE PÚBLICA	1
TURISMO	1

Quadro 10- Curso de mestrado dos professores

A Figura 19 permite visualizar que 13% dos sujeitos têm mestrado em Educação. Os cursos de mestrado em Direito, Educação Física e Engenharia

Em relação ao tempo de docência na graduação, observa-se na Figura 21- Atuação na graduação, que 48%, ou seja, 24 professores atua na graduação entre 1 e 5 anos, o que é justificável, devido ao quadro docente ser jovem, 16% atua há um ano e 16% entre 5 e 10 anos. As faixas entre 10 e 15 anos e acima de 20 anos tiveram índices de 8% cada e, a faixa entre 15 e 20 anos obteve índice de 4% da população pesquisada.

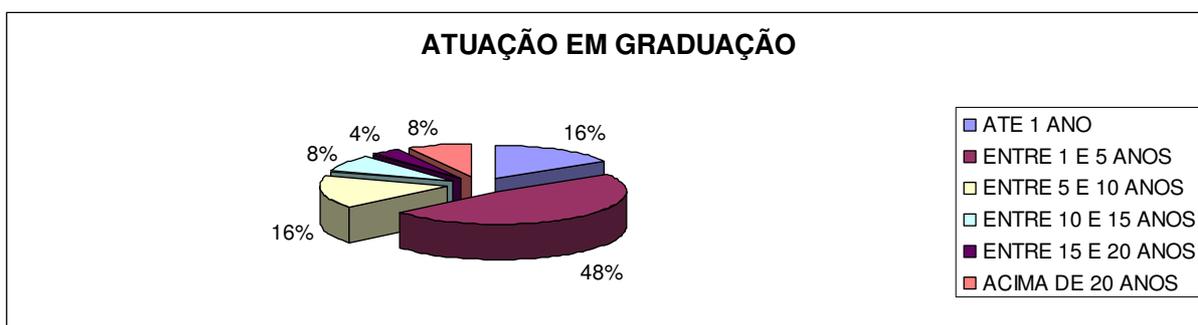


Figura 21- Atuação na graduação

Conforme demonstra a Figura 22, a atuação em cursos de especialização de 46% dos docentes da FSG entrevistados é de apenas um ano. Esta atuação recente pode ser justificada pelo fato da Instituição ser jovem e, ter começado a oferta de cursos *Lato Sensu* há aproximadamente um ano. Entre 1 e 5 anos e, acima de 10 anos a atuação dos professores nesses cursos atinge índices de 23% cada. A faixa entre 5 e 10 anos obtém índice de apenas 8%.

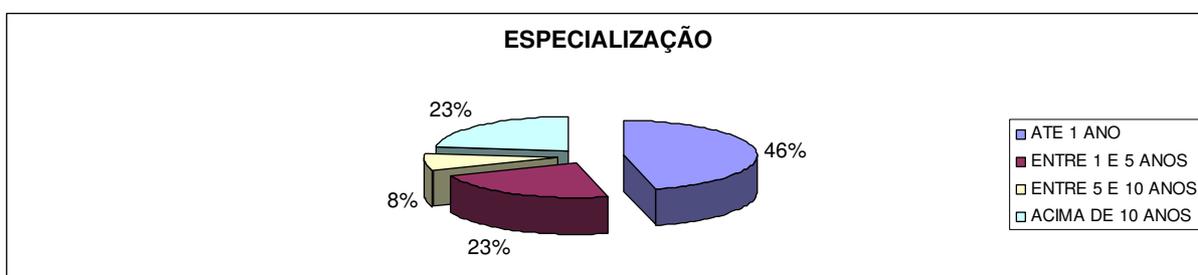


Figura 22 - Atuação na especialização

Quanto aos Programas de Mestrado, não foi observada atuação como docente, dos professores da FSG. Contudo, dois professores participam como docentes de Programas de Doutorado, conforme Figura 23. Um tem a participação entre um e cinco anos e outro participa há mais de cinco anos.

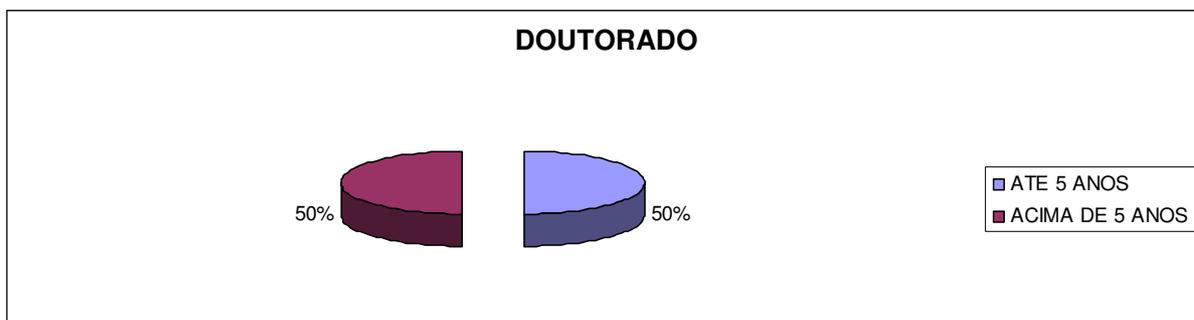


Figura 23- Atuação no doutorado

Ao analisar os dados obtidos para realizar o perfil dos docentes da FSG, é possível constatar que a maioria dos professores são homens, estão na faixa etária entre 31 e 40 anos e têm Mestrado, como mais alto nível de titulação acadêmica. O Curso de Administração concentra o maior número de professores e é o Curso de formação inicial, graduação, da maioria deles. Isso, certamente, se justifica porque o Curso de Administração tem o maior número de alunos e, em consequência, maior número de professores.

No entanto, ao observar a formação continuada dos professores, por meio de Cursos de Pós-Graduação, tanto *Lato Senso*, como *Stricto Senso*, constata-se que, embora seja o Curso de Administração o que possui mais docentes, a área da educação é a mais procurada para a formação continuada dos professores.

Para evidenciar tal análise, no Quadro 9- Curso de especialização dos professores, os 12 cursos de especialização na área da educação estão marcados de amarelo, 9 cursos na área de negócios estão com a cor verde e, 3 cursos na área da saúde estão com a cor azul. Quanto ao Mestrado, no Quadro 9, há quase um empate nos Cursos da área de educação e negócios, com 8 e 9 cursos respectivamente, restando apenas 4 na área de saúde. E, na Figura 20- Curso de doutorado dos professores, pode-se dizer que dos 6

docentes que possuem doutorado, apenas um poderia estar na área de negócios.

Quanto ao tempo de atuação em graduação e Cursos de Pós-Graduação, nos três níveis, Especialização, Mestrado e Doutorado, pode-se constatar que a participação dos docentes da FSG é recente e pequena. Vários fatores podem justificar a presença desses dados. Primeiro, a faixa etária jovem dos docentes; segundo, os professores ainda estarem realizando cursos de Pós-Graduação; e, terceiro, o recente início de oferta de Cursos *Lato Senso*, pela FSG, o que abriu possibilidades de atuação.

Os dados encontrados no questionário ainda permitem algumas considerações, pouco profundas, a respeito das categorias estudadas, as quais auxiliam a delinear o perfil dos sujeitos e, que na análise dos estratos de pesquisas retirados das reuniões presenciais e virtuais da RADEP, poderão ser confrontados e validados.

Desse modo, é possível estabelecer relações quanto à categoria Projeto Profissional, considerando os indicadores motivação, diretividade, compromisso social e institucional, relações interpessoais e trocas de experiências.

Ao analisar a atuação dos professores, verifica-se que 22 professores atuam na FSG e em outra IES, 17 atuam só na FSG, 6 na FSG e em Instituição de Ensino Médio ou Fundamental e 5 responderam que atuam como profissionais em outra área que não a docência, além da FSG.

Sobre a contribuição do curso de graduação para a docência no ensino superior, considerando o indicador diretividade, 76% atribuem que o curso oportunizou uma boa base para a docência e 24% consideram que não oportunizou. No entanto, esses números sofrem grande alteração, quando se trata de curso de pós-graduação, pois 94% dos docentes consideram que o Curso de Pós-Graduação oportunizou boa base para a docência e para a pesquisa, enquanto 3% consideram que não oportunizou boa base para a docência, mas para a pesquisa e, outros 3% consideram que não oportunizou para a docência, nem pesquisa.

Quanto à formação profissional, cabe analisar detalhadamente os dados encontrados, pois 19 professores responderam que a formação voltou-se exclusivamente para a atuação profissional na área específica, 20 na área

específica e na docência no ensino superior, 7 na docência do ensino fundamental e médio e, apenas 4 exclusivamente para a docência no ensino superior. Isso demonstra que, até o momento, poucos professores tinham a intenção de serem exclusivamente professores universitários, pois não direcionaram sua formação e projeto profissional para a docência no ensino superior.

Isso pode ser reforçado, quando perguntados sobre o que foi decisivo para atuar no ensino superior, 70% responderam que foi o Curso de Graduação, Pós-Graduação e a prática pedagógica, 12% atribuem como fator decisivo o Curso de Graduação, e 9% ao Curso de Graduação e Pós-Graduação e outros 9% só ao de Pós-Graduação.

Em relação à profissão docente, 46% dos sujeitos entrevistados consideram-se plenamente satisfeitos, 39% estão satisfeitos e 15% consideram-se parcialmente satisfeitos. Não houve manifestação de insatisfação total, o que demonstra um nível aceitável de motivação para o exercício da docência.

Quanto ao compromisso da FSG com os professores, 40% responderam que se sentem muito apoiados, 36% apoiados, 21% parcialmente apoiado e, apenas 3% consideram-se pouco apoiado.

Ao referirem-se às relações interpessoais entre os colegas, 49% consideram-se muito apoiados com os colegas, tendo uma excelente relação; 24% consideram-se apoiado pelos colegas. Pode-se observar que há um número expressivo que se sente ou pouco apoiado (6%), ou apoiado em parte (12%) e, ainda, 9% que se sente solitário. Isso evidencia a necessidade de trabalhos em grupo, em equipe, que desenvolvam o senso de partilha e colaboração.

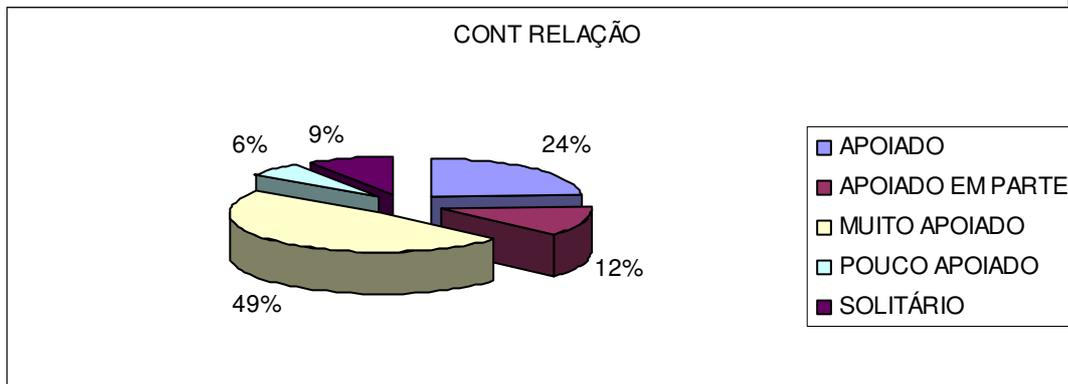


Figura 24- Relações interpessoais

Ao que se refere às relações interpessoais com os alunos, pode se observar que 58% dos professores encontram-se satisfeitos, 21% sentem-se plenamente satisfeitos, sendo que 18% e 3% dos professores estão respectivamente, parcialmente satisfeitos ou insatisfeitos com a relação com os alunos. Essa insatisfação com a relação professor-aluno, segundo os próprios professores, pode ser melhorada por meio da realização de atividades de integração docente e discente, com trabalhos, onde os alunos possam relacionar as questões práticas com as teóricas trazidas pelos professores, com a criação de uma área física de convivência, na qual todos possam estar juntos, entre outras sugestões.

Porém, questionados se eram felizes na profissão docente, e se daqui a cinco anos pretendiam continuar nessa profissão, 100% dos professores pesquisados responderam sim para ambas as questões.

Essas constatações que dizem respeito a alguns indicadores da categoria projeto profissional auxiliam na construção do perfil dos professores participantes.

Outra categoria que pode ser evidenciada, a partir dos dados do questionário é a Inovação Pedagógica, a qual abarca indicadores como a renovação dos saberes e a relação teoria e prática e a integração das TICs na prática pedagógica. Quanto às necessidades de renovação dos saberes, 32 professores apontam para a necessidade de conhecimentos pedagógicos e 18 professores têm a necessidade de conhecimento técnico-específico. Para suprir tais necessidades, os professores apontam que a FSG pode oferecer cursos de aperfeiçoamento, possibilitar grupos de estudo, oferecer cursos de curta duração, plano de carreira, cursos de férias, adquirir mais bibliografia e proporcionar seminários, palestras e encontros nas áreas específicas.

Sobre a utilização de recursos tecnológicos, 94% sentem-se aptos a utilizarem com autonomia, pois 40 dos entrevistados utilizam diariamente, no preparo de suas atividades profissionais. Porém, poucos, ou seja, 3% conseguem perceber o computador como uma ferramenta que propicia interação e desenvolvimento de relacionamentos.

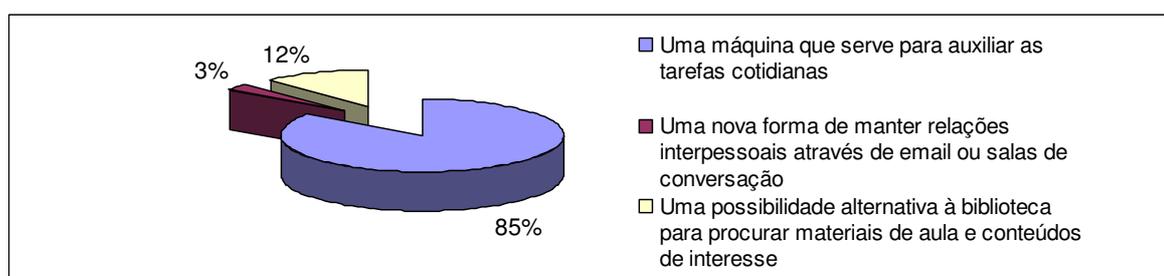


Figura 25- Utilização do computador

Quanto ao impacto das TICs na docência do ensino superior, os professores manifestaram que quando iniciaram a utilização, essa deu-se pela necessidade de uma melhor apresentação do material didático, pela facilidade de comunicação e envio de documentos e pela forte pressão dos alunos.

Na seqüência, questionados sobre a impossibilidade de se utilizarem desses recursos, 70% dos entrevistados consideram que sua vida pessoal e profissional mudaria muito, pois a dificuldade de iniciar a interagir com as TICs, sobretudo o computador, transformou-se em facilidade e motivação para preparar melhor as aulas, organizar os conteúdos, maior acesso a bibliografias, além das possibilidades de comunicação.

Ainda que pouco profundo, verifica-se algum índice de autonomia docente, projeto profissional e inovação pedagógica nos participantes dessa pesquisa. Há, agora, que se comprovar seus níveis, por meio do Programa de capacitação docente, no grupo de professores participantes.

6.3 Descrição física do ambiente virtual – Rede Acadêmica de Desenvolvimento do Profissional Docente – RADEP Virtual

A Rede Acadêmica de Desenvolvimento do Profissional Docente (RADEP) Virtual está disponibilizada através de um *link* na página da Faculdade da Serra Gaúcha, no endereço <http://www.fsg.br>.

Após as fases de análise e projeto, já descritas no Capítulo 5, decidiram-se quais as funcionalidades que o ambiente deveria possuir e quais os níveis de acesso para cada tipo de usuário. Deste modo, o ambiente virtual permite três níveis de acesso, o público visitante da WEB, os professores participantes e os gestores. Para cada nível de usuário, há ferramentas disponíveis, conforme pode ser observado nas figuras a seguir.

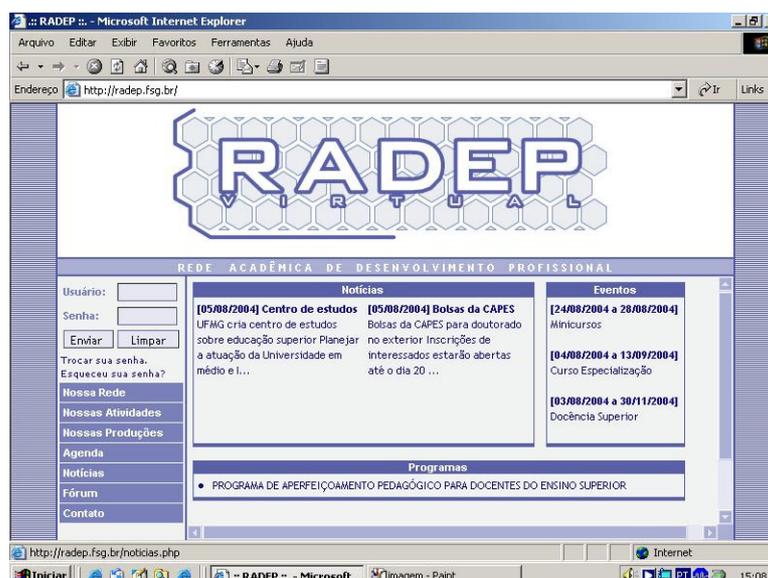


Figura 26 - Página Inicial da RADEP

A Figura mostra a página inicial disponibilizando as informações gerais sobre a RADEP Virtual, apresentando as áreas que a compõem, **Nossa Rede**, **Nossas Atividades**, **Nossas Produções**, **Agenda**, **Notícias**, **Fórum** e **Contato**, além de permitir a autenticação de acesso do usuário. É a partir da autenticação que as ferramentas disponíveis no ambiente são apresentadas.

O primeiro *link* dá acesso à área denominada **Nossa Rede**, Figura 27 . Esta seção apresenta o *Projeto* (Missão, Objetivos) Figura Nossa Rede -

Projeto e *Professores*, com as páginas pessoais dos professores participantes da RADEP.

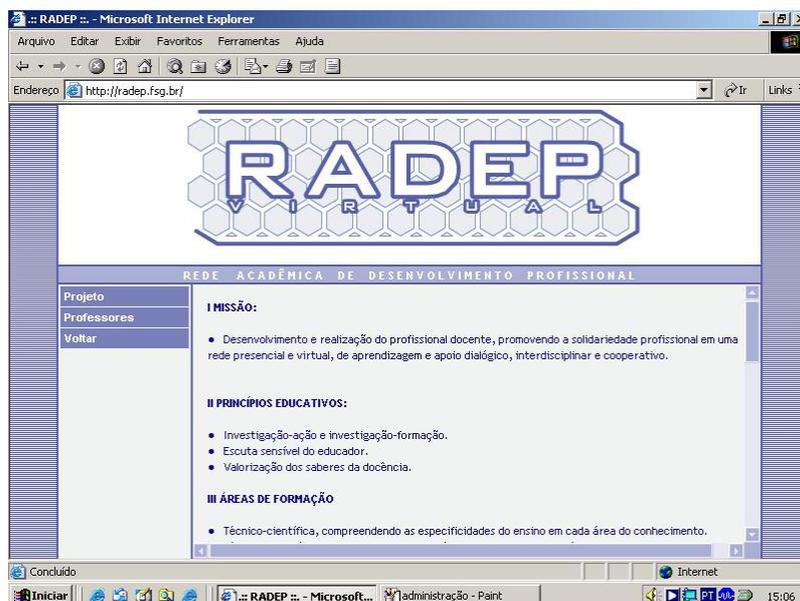


Figura 27 - Nossa Rede - Projeto

Esta seção pode ser visualizada por todos os usuários. No entanto, a inserção de projeto só pode ser feita pelos gestores, pois eles são os que administram a Rede e as informações têm caráter institucional.

A Figura 28 refere-se à página pessoal dos professores participantes da RADEP. A inclusão e exclusão de professores, só podem ser feitas pelos administradores.

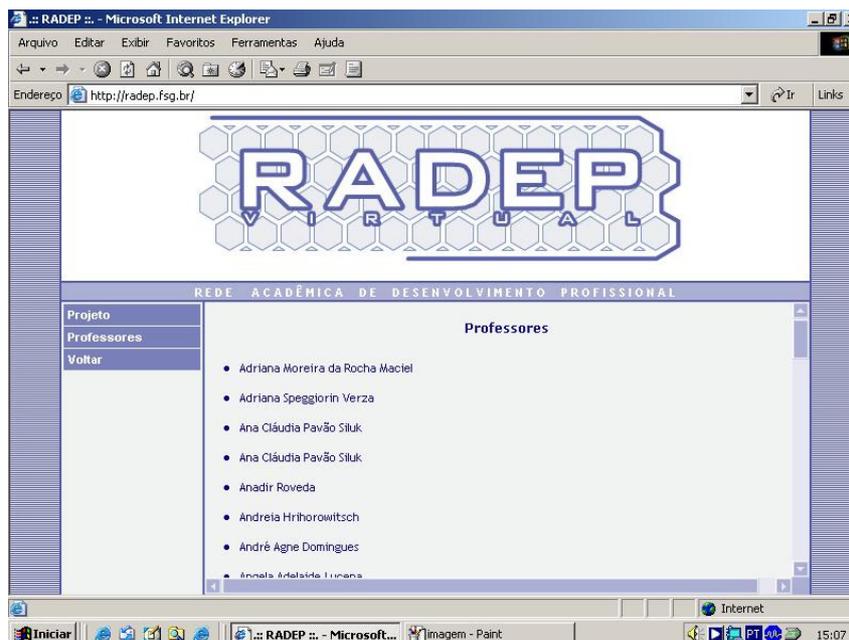


Figura 28- Nossa Rede – Professores

Os professores têm acesso a todas as informações referentes aos colegas, contudo, algumas informações de caráter pessoal dos professores, como telefone, endereço, etc. não estão disponíveis para o público em geral.

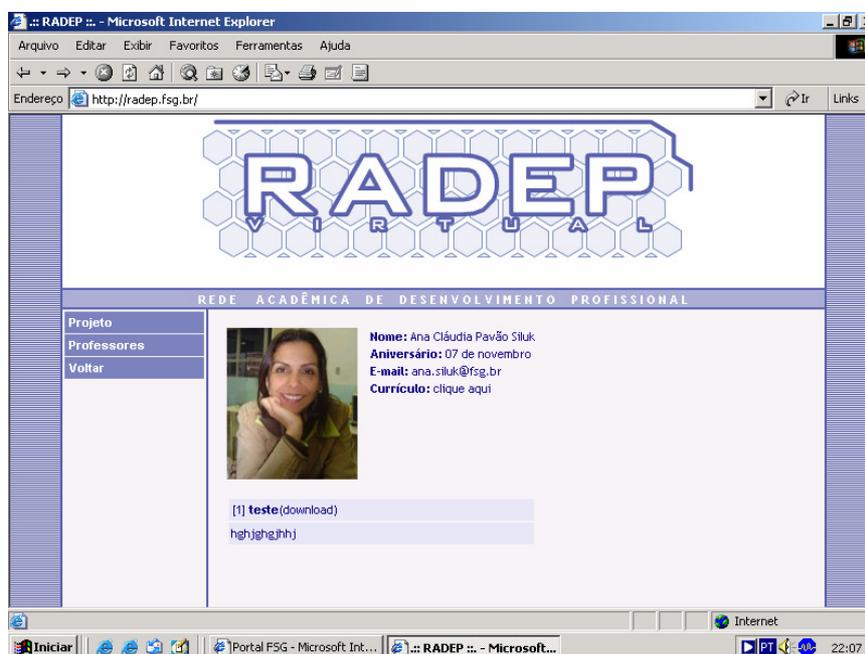


Figura 29 - Nossa Rede – Página pessoal do professor

A parte administrativa dessa seção difere o usuário professor do gestor, ao disponibilizar ao segundo as opções de adicionar e excluir professor, que não constam no formulário dos professores, como pode ser visto na Figura 30.

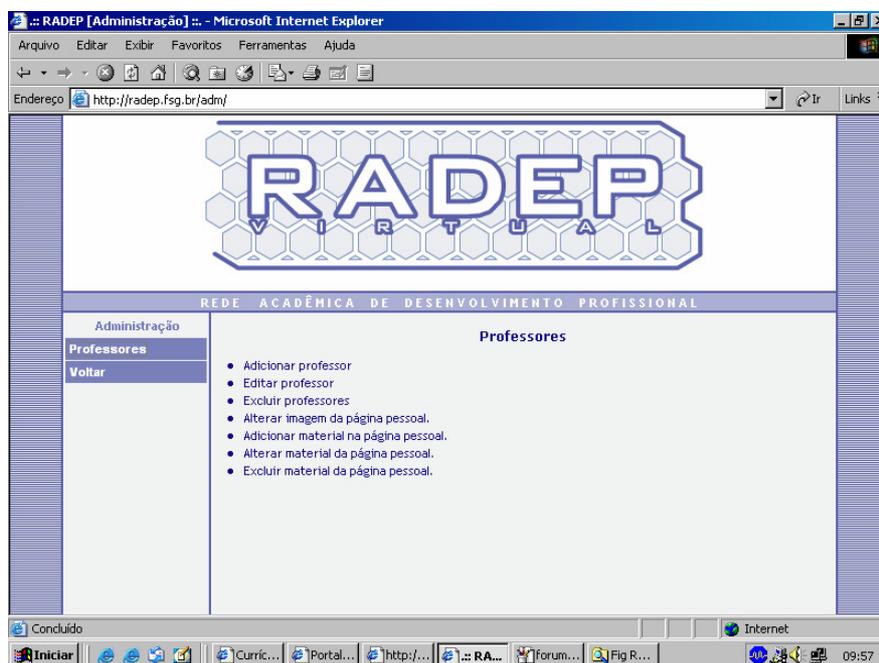


Figura 30- Nossa Rede – Administração da Página pessoal do professor

O segundo *link* dá acesso à área denominada **Nossas Atividades**. Nesta seção são apresentados os *Eventos* que a RADEP já desenvolveu e outros que interessam aos professores, os *Grupos Cooperativos*, que são grupos de investigação que os professores encontram-se envolvidos, e os *Programas* de Desenvolvimento Profissional propostos pela RADEP.

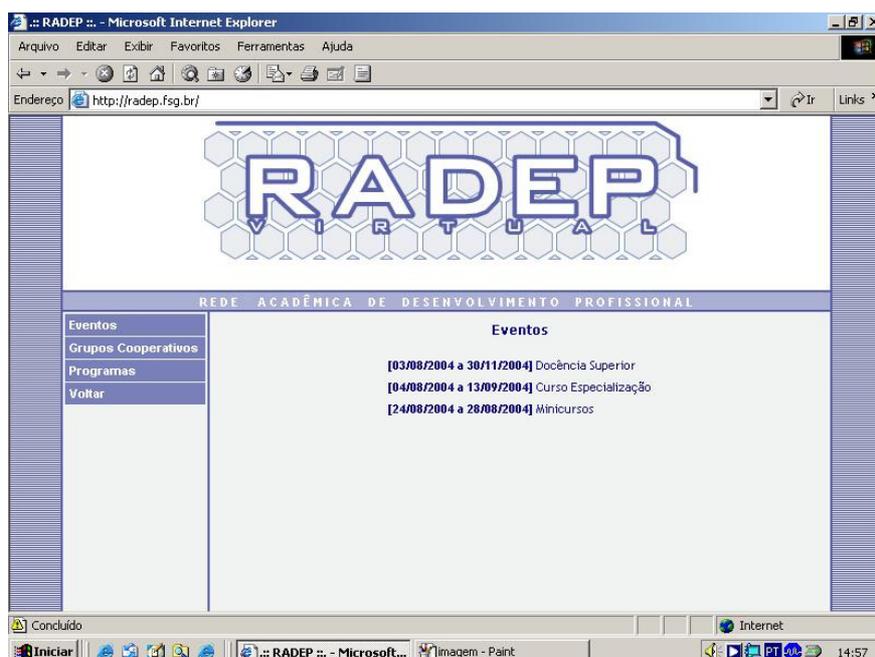


Figura 31 – Nossas Atividades – Eventos

O usuário da WEB tem acesso às informações referentes aos eventos. Já os professores podem incluir, editar ou excluir eventos, conforme Figura 32- Administração de Eventos.

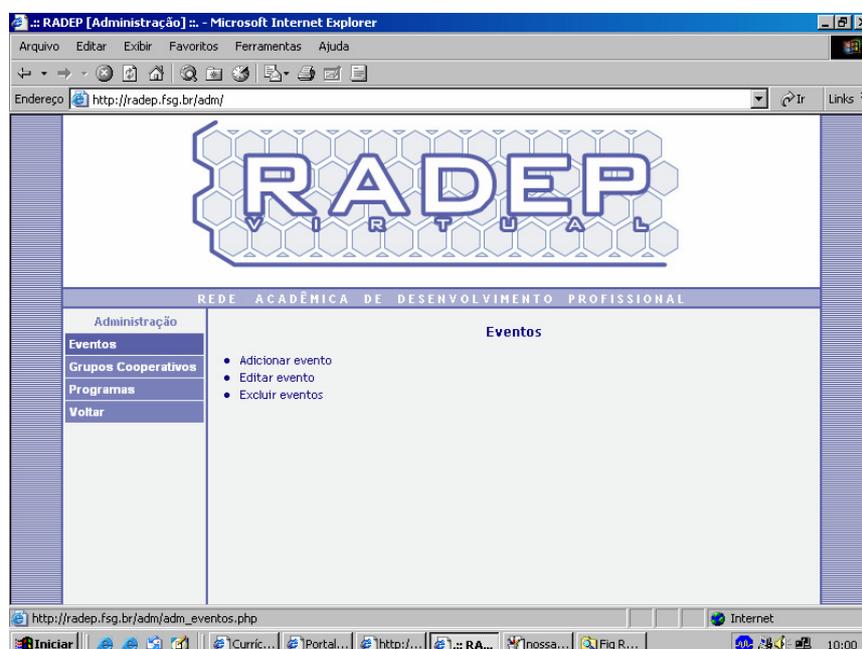


Figura 32- Nossas Atividades -Administração de Eventos.

A Figura 33- Grupos Cooperativos permite visualizar as informações dos grupos formados na RADEP Virtual. A padronização das informações

disponíveis procura seguir padrões estabelecidos pelo CNPq, órgão do governo federal que atende setores de pesquisa em educação.

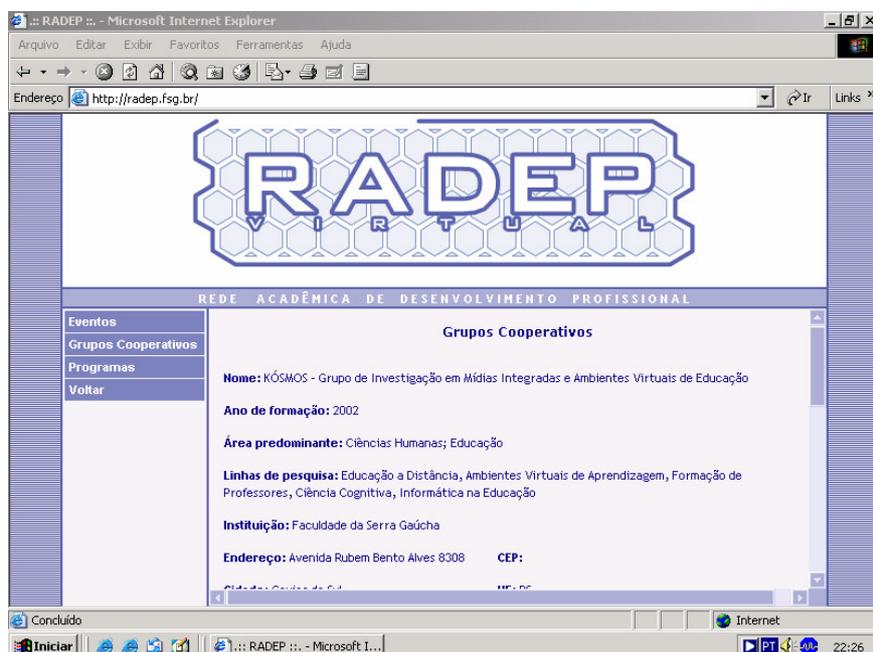


Figura 33 - Nossas Atividades - Grupos Cooperativos

Do mesmo modo, que outras informações, estas estão disponíveis aos usuários em geral, porém a inserção de grupos só é possibilitada aos administradores, conforme Figura 34.

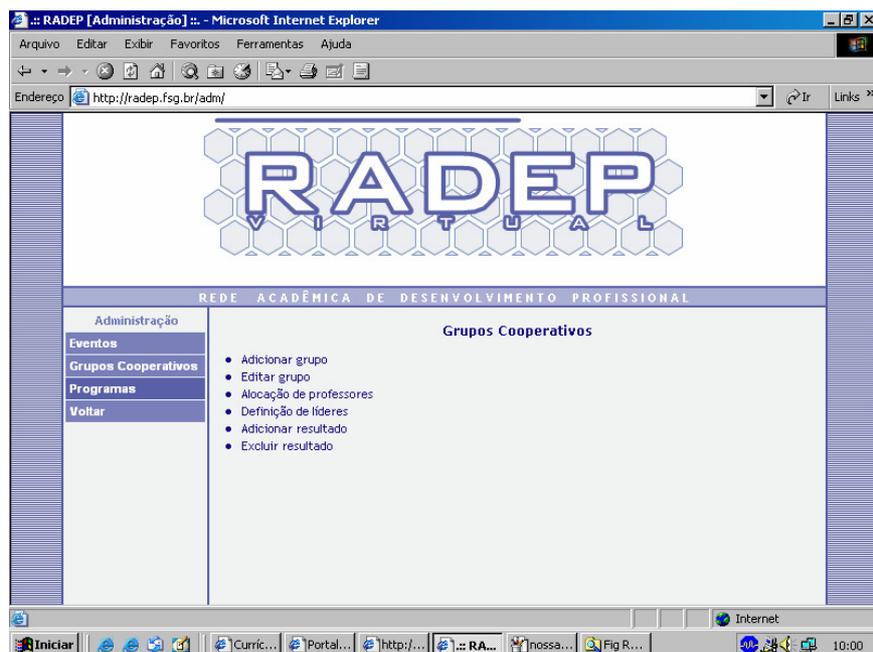


Figura 34- Nossas Atividades - Administração de Grupos Cooperativos

Os Programas promovidos pela RADEP presencial e Virtual também podem ser visualizados na Rede, conforme Figura 35.

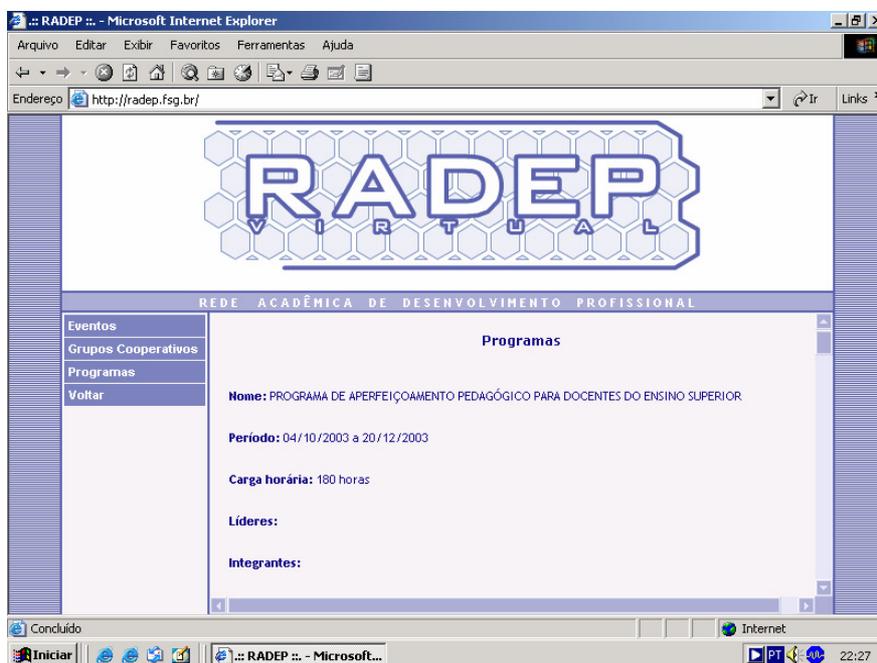


Figura 35- Nossas Atividades - Programas

Assim como outras funcionalidades, adicionar, editar, alocar professores, definir líderes, adicionar ou excluir conteúdos são funcionalidades disponibilizadas apenas aos gestores, de acordo com a Figura 36.

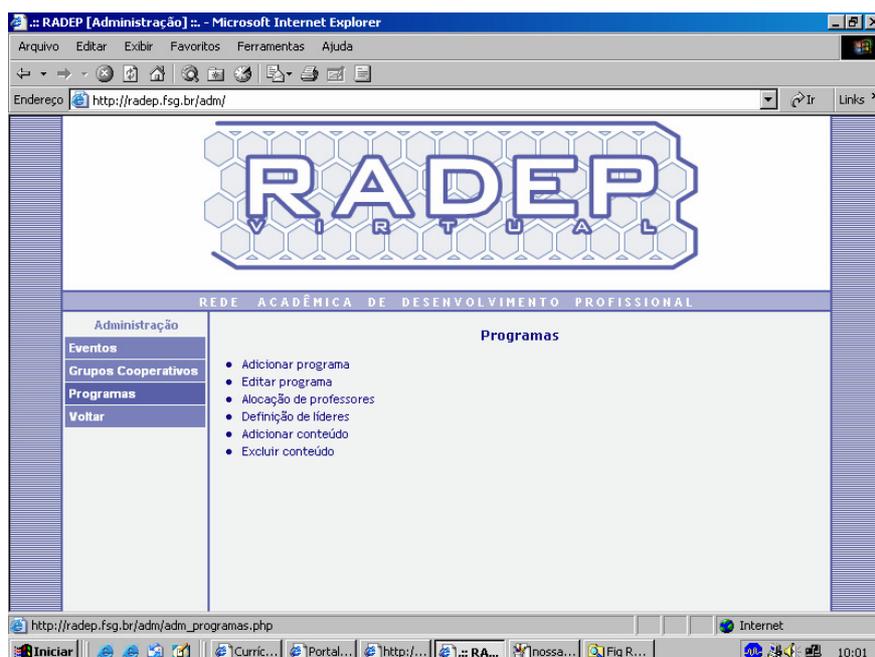


Figura 36- Nossas Atividades - Administração de Programas

O terceiro link conduz à área **Nossas Produções**. Apresenta a *Biblioteca*, na qual os professores podem contribuir com artigos de suas autorias e indicar outras fontes. A Biblioteca é separada por área, conforme consta na Figura 37, e, também as *Produções* oriundas de investigações dos professores da RADEP Virtual, enquanto Rede. Os usuários em geral podem visualizar o conteúdo e os professores podem incluir materiais, conforme suas necessidades.

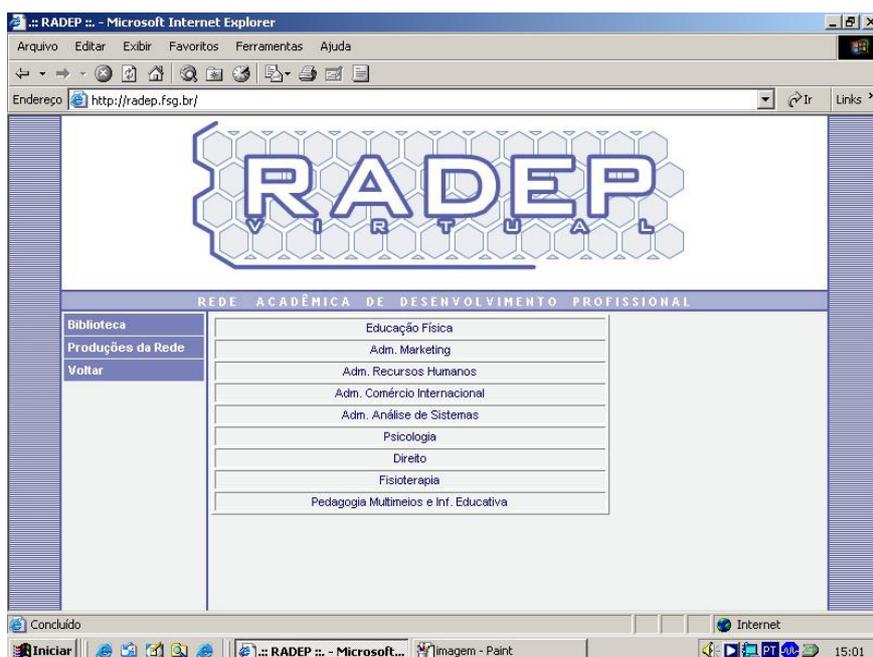


Figura 37- Nossas Produções- Biblioteca

No quarto link tem-se o acesso à **Agenda**, que tem por objetivo manter os usuários informados das atividades que ocorrem na RADEP, tanto presencial, como virtual. A Figura 38, permite uma melhor visualização.

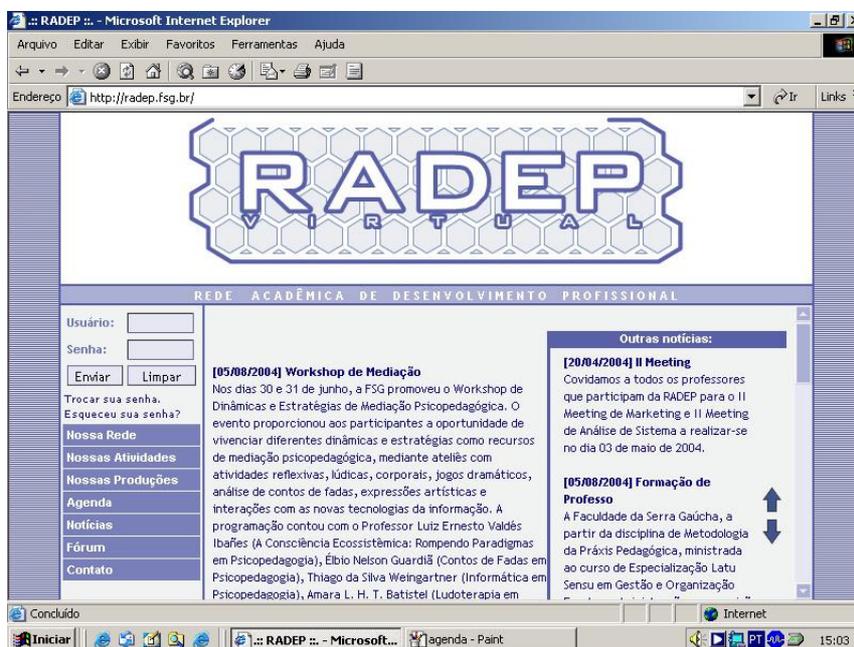


Figura 38 - Agenda

No quinto link tem-se o acesso às **Notícias**, Figura 39. As notícias aqui referidas são pertinentes às áreas em estudo nos Programas desenvolvidos na RADEP. As notícias todos os usuários têm acesso.

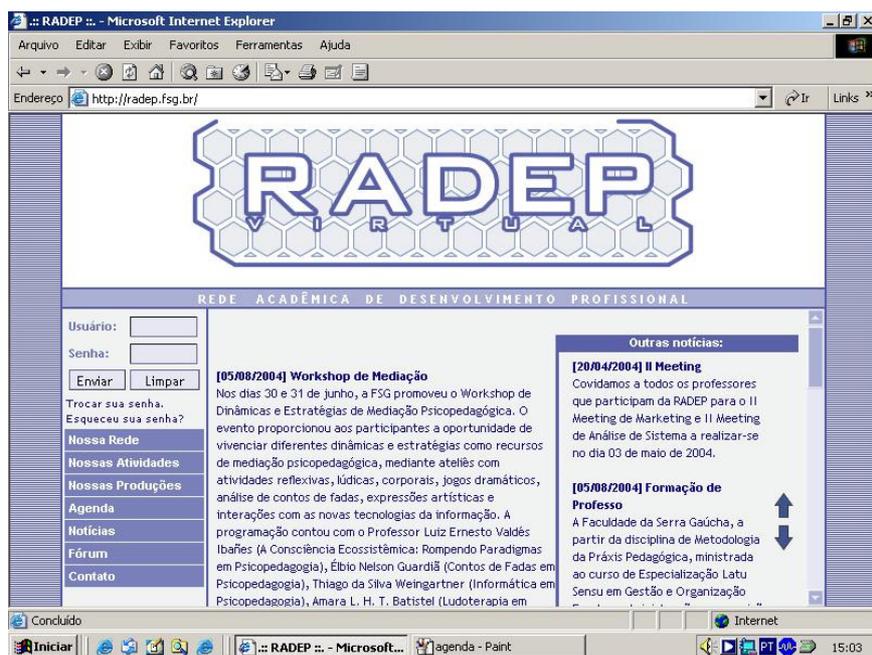


Figura 39 – Notícias

Os professores ou gestores, para disponibilizar as notícias podem se utilizar do formulário, Figura 40, o qual permite além de inserir, editar e excluir, a possibilidade de destacar, quando a notícia necessitar de uma ênfase maior.

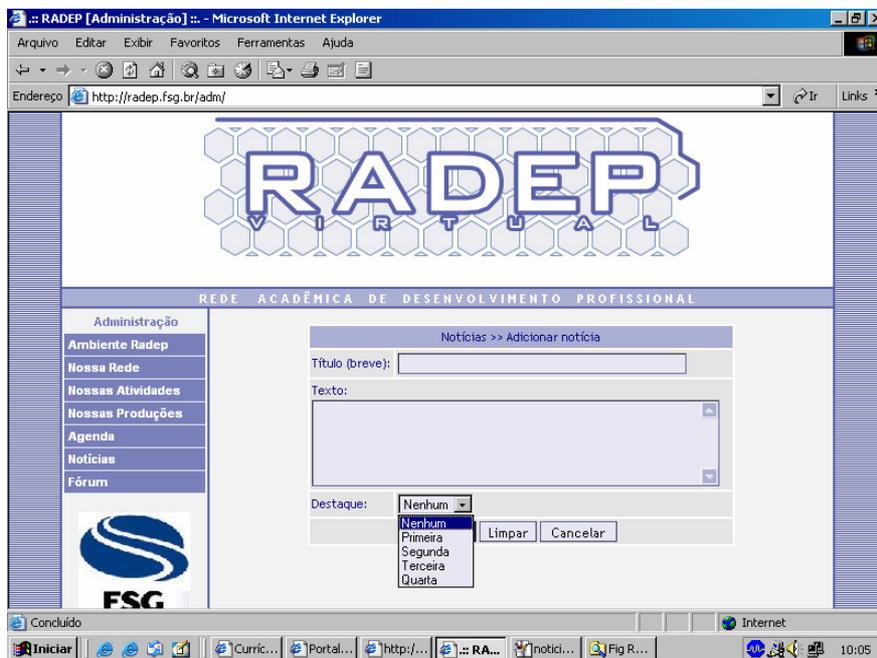


Figura 40 – Administração de Notícias

No sexto link tem-se o acesso ao **Fórum**. Como esta é considerada uma ferramenta que está a serviço só dos professores participantes, é necessário estar cadastrado para poder participar. Para o público visitante aparece a mensagem “Você precisa estar autenticado no site para ter acesso a esta área” e para os professores participantes aparecem os tópicos dos fóruns disponibilizados, para que o usuário defina em qual participar, conforme Figura 41 – Fórum usuários.

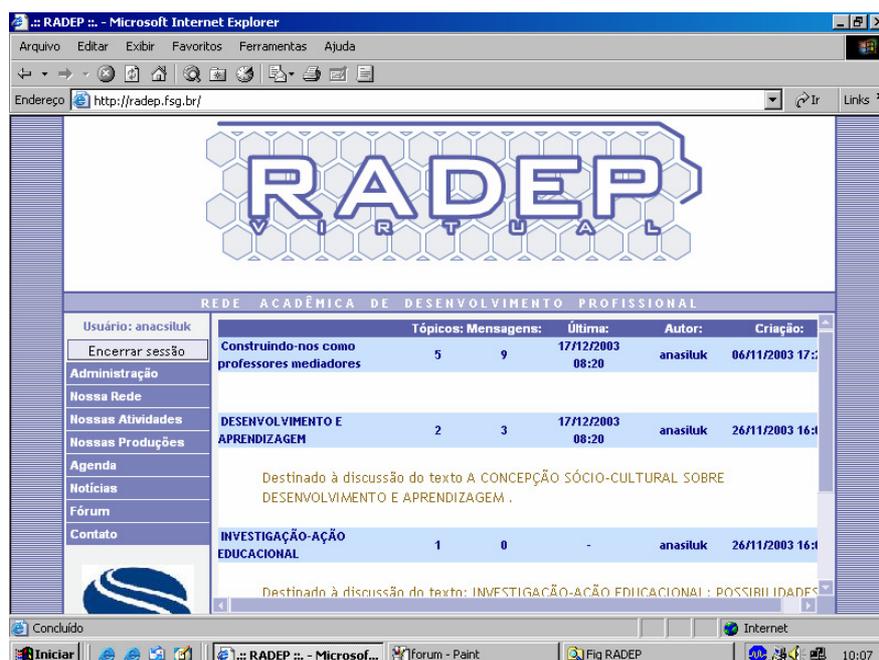


Figura 41 – Fórum usuários

Para inserção de um novo fórum, ou de um tópico relativo a um fórum já criado, o professor ou administrador podem fazer uso do formulário específico na área de administração.

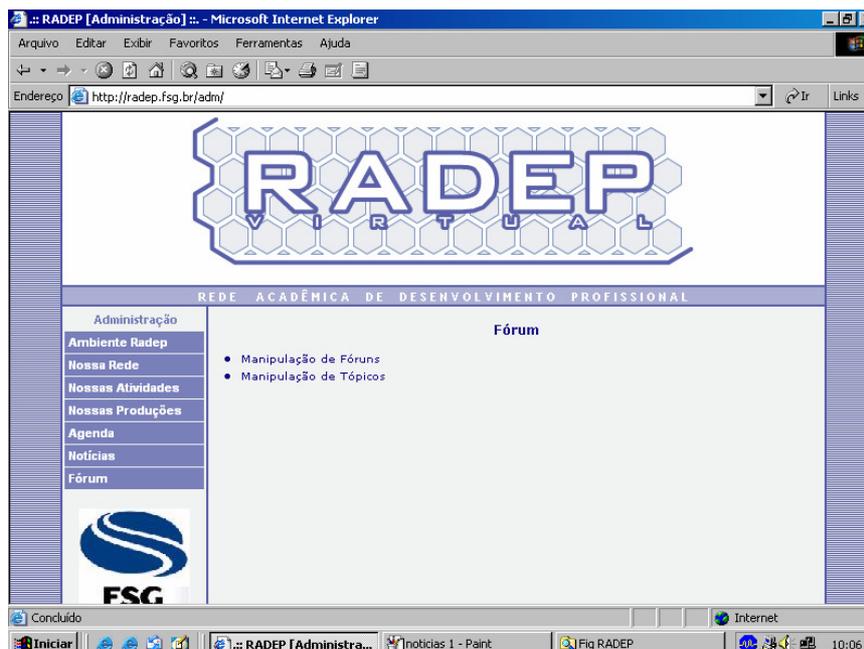


Figura 42– Administração de Fórum

Cabe esclarecer, mais uma vez, o motivo pelo qual, nesse ambiente não constam outras ferramentas interacionistas como reunião virtual ou *Chat*, ou ainda um acompanhamento mais detalhado das interações, por meio de relatórios ou similares. O fato é que essa comunidade virtual que se pretende estabelecer procura evidenciar interações espontâneas, aonde não se visa uma cobrança das atividades. No entanto, quando houver a necessidade de realizar algum tipo de programa ou curso, sob a forma de aula, a Instituição, nesse caso, a FSG, coloca à disposição a plataforma específica para EAD, a qual contém essas ferramentas e outras que auxiliam no acompanhamento das interações.

6.4 Categorias de análise

Para apresentar os estratos de pesquisa, onde se podem verificar as categorias de análise e a incidência de desenvolvimento profissional docente são utilizadas os relatos e colaborações dos professores, ocorridas nos Fóruns, nos seminários e nas reuniões presenciais e virtuais, decorrentes do Programa de desenvolvimento profissional docente.

Esse Programa, em um primeiro momento, apresentou a RADEP Virtual, seus espaços de interação e a dinâmica pedagógica da Rede, mostrando as funcionalidades e objetivos de cada ferramenta, explicando que o desenvolvimento da RADEP era um processo de construção cooperativa, que poderia ser modificada, de acordo com as necessidades de seus usuários. A partir daí, foi possível o desenvolvimento dos conteúdos a serem abordados no Programa, e que contemplam as categorias e indicadores da Matriz multirreferencial, em dez etapas diferentes, utilizando fóruns, reuniões presenciais e virtuais, listas de discussão, páginas dos professores e dinamizadores e outros espaços da RADEP Virtual, dos quais foi possível a retirada dos estratos para análise. Portanto, cada fase, apresentada a seguir, contempla determinadas categorias/indicadores, podendo a mesma fase ser utilizada para evidenciar mais de uma categoria/indicador.

Na **primeira etapa**, tratou-se sobre mediação pedagógica, por ser um dos itens que os professores julgavam necessário para compreender o conceito e processo que a envolve. Para tanto, disponibilizou-se na página do Programa, na RADEP Virtual, um trecho do artigo de Maciel e Siluk (2003), e, posteriormente um Fórum para debate. A intenção nessa etapa era abordar a categoria Autonomia docente, e os indicadores Diretividade, Compromisso social e institucional, Relações interpessoais e Afetividade.

Esse fórum, no período de dez dias, recebeu 131 visitas e apenas 9 (nove) mensagens foram postadas, conforme demonstra no quadro a seguir.

	Mensagens:	Visitas:	Última mensagem:	Autor:	Criação:
Professor Mediador	9	131	17/08/2003 08:20	anasiluk	07/08/2003 20:11

Quadro 11- Número de visitas ao fórum

A equipe coordenadora do Programa de capacitação docente, em um primeiro momento, reenviou convite à participação, como não houve resultado, chamou os coordenadores de curso para entender o que se passava. O relato dos coordenadores foi unânime, ao afirmar que os professores não se sentiam comprometidos com o processo, que era necessário realizar um trabalho corpo a corpo, de convite. Dessa forma, a equipe do Programa realizou visitas

durante duas semanas à sala dos professores, distribuindo convites impressos nominais e explicando a importância e significado de participar de um Programa de desenvolvimento profissional.

Questionados sobre a não participação, os professores relataram que não tinham tempo de ler e escrever a respeito, e que as questões eram demasiadamente amplas.

Isso resultou de uma re-elaboração da dinâmica de apresentação, dividindo os professores por cursos e depois, subdividindo-os em grupos para discussão. A alternativa encontrada obteve ótimo resultado, com discussões presenciais e virtuais e com a sistematização colocada na RADEP, por grupos e por cursos.

Essa proximidade do convite e das interações presenciais permitiu que houvesse uma co-responsabilização e comprometimento dos professores com o Programa e seus coordenadores.

A **segunda etapa** do Programa caracterizou-se pela disponibilização na página do programa na RADEP Virtual, de um texto completo, retirado de uma palestra intitulada “*Inovação, Universidade e Sociedade Rede*”, de autoria de Angulo Rasco. O texto aborda a temática da sociedade dominada pela tecnologia da informação, a sociedade rede, e sua influência sobre a comunicação intersubjetiva, a capacidade de utilizar o pensamento crítico na seleção e elaboração do conteúdo desta nova tecnologia e o papel da escola e a universidade neste processo. Para isto o autor realiza um resgate histórico do modelo social vigente no nosso meio, o decorrente processo de tecnocratização, especialmente no âmbito escolar, e seu correspondente modelo de pensamento, a racionalidade instrumental, bem como as críticas feitas ao mesmo. Por fim, apresenta alternativas de superação a esta situação, mas antes de tudo lança perguntas, que ficando em aberto, instigam a reflexão sobre o tema tratado. Essas perguntas foram lançadas aos professores, os quais teriam que, primeiro apresentar as considerações a respeito da leitura no encontro presencial e, posteriormente, na RADEP Virtual, em um Fórum específico. A leitura, debate e a disponibilização das contribuições no Fórum tinham como objetivo tratar dos indicadores Reconfiguração dos saberes, Relação teoria-prática, integração das TICs na prática pedagógica e outros que surgissem com as discussões entre os professores. O texto não foi muito bem

recebido, o que resultou em pouquíssimas participações no Fórum. Também se observou que o mediador, que por vezes era esta pesquisadora, também não soube desempenhar suas funções de forma a obter êxitos no processo de mediação. Isso pode ser justificado, ao se verificar que esta pesquisadora estava em formação nesse processo, pois acumulava algumas experiências em situações de mediações presenciais, mas poucas que contemplavam experiências virtuais.

Dando prosseguimento a esta etapa, como o sistema de Fórum da RADEP Virtual registra as visitas, separadas das contribuições efetivas, pôde-se observar um elevado número de visitas, considerando as postagens, conforme pode ser evidenciado no quadro 10.

	Mensagens:	Visitas:	Última mensagem:	Autor:	Criação:
Inovação, Universidade e Sociedade Rede	14	89	12/11/2003	anasiluk	26/10/2003 16:16

Quadro 12- Número de participações no Fórum

Ao observar a data que o Fórum foi criado, em relação ao número de postagem e de visitas, nota-se que muitos professores, nesse período, acessaram e, provavelmente leram as contribuições dos colegas, mas não deixaram mensagens.

Questionados, presencialmente, sobre a não participação, tanto no encontro presencial (os que estavam presentes não estavam se manifestando), como na RADEP Virtual, os professores justificaram que o texto era demasiadamente longo, o que os sobrecarregava na leitura, demandando muito tempo. Alguns trechos do texto aparentavam uma certa complexidade, a qual, por receio de exporem-se, limitava-os na participação. A escolha pelo texto se deu devido ao fato de os professores solicitarem embasamento teórico sobre os assuntos, ou seja, eles queriam discutir textos que contemplassem o Estado da Arte do assunto abordado. Essa experiência mal sucedida serviu para redirecionar a abordagem teórica somente na forma textual, combinando-a com outras formas, como a apresentação de sínteses dos textos e palestras realizadas pelos professores. Igualmente se observou que houve dificuldades por parte do dinamizador em conduzir e manter as discussões no Fórum.

Entretanto, as contribuições realizadas serviram para identificar categorias/indicadores, que se pretendiam observar.

Na **terceira etapa** buscou-se, por meio de uma Palestra intitulada Aprendizagem Reflexiva e Desenvolvimento Profissional, proferida por uma professora da FSG, tratar dos indicadores Motivação, Relação teoria-prática. Uma vez que se propunha atender às necessidades pedagógicas dos professores, houve a preocupação de motivá-los no processo de desenvolvimento profissional e ainda, apresentar uma forma diferente da etapa anterior. As contribuições dos professores foram postadas na RADEP Virtual e surtiram muitas e proveitosas discussões.

Em um dos Seminários de docentes da FSG, que ocorre a cada início de semestre, efetivou-se a **quarta etapa**, na qual foi convidado um professor de outra IES para dissertar acerca da Abordagem Ecológica na dinamização curricular do Ensino Superior. Nessa dissertação e posterior contribuição dos professores, os enfoques diziam respeito aos indicadores Integração das TICs com a prática pedagógica, Afetividade. A metodologia utilizada nessa etapa foi o desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas, a partir da Abordagem Ecológica. Os professores deveriam apresentar suas considerações na sua própria home-page, no formato de esquema ou mapa conceitual, relatando suas experiências durante o processo.

Para que se pudesse abordar a reconfiguração dos saberes, a troca de experiências, a diretividade, as questões acerca do compromisso social e institucional da profissão docente e a integração das TICs na prática pedagógica buscou-se, a partir da comunicação intitulada Saberes da Docência no Ensino Superior, conduzida por uma professora de outra IES, as contribuições da **quinta etapa**. Esta foi uma atividade vivencial, na qual os professores tinham que realizar depoimentos, tendo como base o depoimento do colega anterior, dramatizando suas experiências no que tangia à categoria/indicador abordado. Houve uma excelente recepção dos professores nessa fase. As contribuições dos professores foram anotadas e disponibilizadas na página do Programa, na RADEP Virtual, sendo que algumas ainda sofreram algumas considerações dos autores e de seus colegas.

A **sexta, sétima, oitava, nona e décima etapas** desenvolvidas no Programa também fazem parte de uma pesquisa de Mestrado, realizada por um professor participante do Programa desenvolvido na RADEP. Desse modo, houve uma união de esforços, desta pesquisadora e desse professor¹⁰ no sentido de desvendar as questões de pesquisa de cada trabalho acadêmico, utilizando os mesmos assuntos e ferramentas do ambiente, analisando cada um a sua perspectiva, a partir de objetivos específicos.

Portanto, a sexta etapa tratou da questão: O que é ser professor universitário? Com esta questão procuraram-se indícios da categoria Autonomia Docente. As dinâmicas de mediação utilizadas procuravam conduzir a esse debate, entendendo que ser professor do ensino superior requer, sobretudo, autonomia, além de outras habilidades.

A sétima etapa questionava sobre como deve ser a formação continuada do professor atuante no ensino superior. Nessa etapa o enfoque era para a categoria Autonomia docente e para os indicadores Diretividade, Reconfiguração dos Saberes, e integração das TICs na prática pedagógica.

A oitava etapa debateu acerca do conhecimento específico e conhecimento pedagógico no Ensino Superior, procurando indícios de indicadores de compromisso social e institucional, reconfiguração dos saberes, relação teoria-prática e integração das TICs na prática pedagógica.

A nona etapa trouxe novamente o tema da Reflexão da prática educativa e os fatores da docência, revelando as percepções dos professores sobre todas as categorias e indicadores presentes neste estudo.

A décima e última etapa versou sobre as transformações ocorridas na prática docente do grupo pesquisado apresentando indícios da integração das TICs na prática pedagógica, autonomia, diretividade, compromisso social e institucional.

Portanto, para a realização dessas últimas cinco etapas, o Fórum foi a ferramenta escolhida pelos professores, para disponibilizar suas contribuições. O motivo pelo qual se optou por essa ferramenta e não outra foi a escolha dos professores, que julgavam que perguntas mais objetivas, com respostas mais

¹⁰ O trabalho em questão refere-se a: WEINGÄRTNER, Thiago da Silva. Construção de conhecimentos pedagógicos compartilhados na RADEP Virtual: novas modalidades de aprender na educação superior. **Dissertação de Mestrado**. Santa Maria: UFSM, 2005.

direcionadas, poderiam ser mais úteis para a construção pessoal dos conceitos envolvidos, além do manuseio dessa ferramenta exigir pouco domínio da informática. Desse modo, foi possível obter um bom índice de participação dos professores.

Após a finalização dos conteúdos desenvolvidos no Programa, nas dez etapas, procurou-se agrupar, conforme a metodologia sugerida por Moraes (1999), os estratos referentes a cada categoria analisada, para apresentar os indícios e níveis de DPD do grupo pesquisado.

6.4.1 Autonomia docente

A autonomia docente é a categoria que compreende a habilidade do professor de controlar não somente o que acontece em sala de aula, mas também de determinar o substrato de seu trabalho. É igualmente considerada como um processo de busca e aprendizagem permanente do indivíduo e do modo como ele se relaciona. É a independência intelectual, a possibilidade de questionar criticamente a concepção de aprendizagem e de sociedade.

Por se considerada uma categoria que deveria estar presente em todas as ações dos professores, a autonomia docente obteve um grande número de estratos, pois eram manifestados indícios de sua presença, em praticamente, todas as etapas.

Pode-se observar que, entre o grupo de docentes pesquisado, é reservado à pesquisa um caminho para que o professor possa exercer sua autonomia, pois segundo o autor da mensagem que segue, é na pesquisa que o professor pode ampliar e difundir o conhecimento, para si e para o outro.

*O professor deve ser estimulado à pesquisa, deve conceber seu melhor tempo para isto, se quisermos ter autonomia. O professor deve lutar por isso, porque, em todas as instâncias, cumpridos todos os compromissos, é ali, nesse cadinho de pesquisa que ele atua com a liberdade de expandir seu conhecimento, mostrando aos outros, o que é possível em termos de realização científica e realização humana. **Evidencia em alto grau***

O autor da mensagem apresentada dedica à pesquisa a questão da autonomia, entendendo que é a partir da pesquisa que pode exercer sua liberdade de construir e aumentar conhecimentos. Essa mensagem, embora

tenha recebido valor de indicação máximo, quanto à presença da categoria, aponta uma evidência de que o autor só entende construção do conhecimento dos professores pela pesquisa e não, por exemplo, por meio de trocas, de discussões com seus pares ou com seus alunos em outros cenários que não os exclusivamente ligados à pesquisa.

Outro indício de autonomia encontrado nas mensagens vai além da que se refere à pesquisa, pois o autor da próxima mensagem entende que ser professor universitário, atuando com autonomia docente, deve envolver as três dimensões, ensino, pesquisa e extensão. Portanto, esse estrato recebeu valor máximo de evidência.

*E o seu trabalho, sendo professor universitário, que exerce a autonomia, envolve ensino, pesquisa e extensão. Estamos constantemente buscando um diferencial. Alguns atuam mais em determinadas dimensões como o ensino...outros professores estão tentando trabalhar todas as dimensões. O nosso ideal. **Evidência em alto grau***

Os conteúdos dessas mensagens remetem e validam os argumentos de Freire(1996) quando diz que não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino e, que o professor deve sempre procurar transpor o que seus educandos entendem como senso comum ao saber científico, passando de uma “curiosidade ingênua” para uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.32).

No entanto, ao observar o estrato seguinte, é possível verificar que o autor não tem conhecimento do amplo significado do conceito autonomia docente, pois compreende que para ser capaz de atender ao ambiente de aprendizagem, deve conhecer os alunos, tentando suprir suas necessidades. Entretanto, nem sempre o aluno manifesta suas reais necessidades, ou nem sempre as necessidades manifestadas são as únicas que devem ser atendidas. Schwab (apud CONTRERAS, 2001, p.94) coloca que “os professores não querem e não podem limitar o seu o que fazer ao que os outros lhes dizem (...) pois não são operários de uma linha de montagem.” Por tal motivo, o estrato recebeu o valor médio de evidência.

*Acho que gerenciar um ambiente de aprendizagem é ter conhecimento dos alunos que fazem parte dele a, a partir disso, montar um trajeto a ser percorrido de maneira a suprir as necessidades desses alunos. **Evidencia minimamente***

Contreras(2001) vai além da necessidade de suprir necessidades dos alunos, quando fala acerca da autonomia, enquanto distância crítica, reforçando haver a necessidade analisar criticamente o contexto, para atender as demandas sociais.

A autonomia não só define a necessidade de mediar os interesses, mas também uma necessidade de distância crítica a respeito dos interesses da comunidade. Essa é uma situação que faz possível a aprendizagem não se limitar à socialização dos alunos, que poderia estar em relação aos interesses da comunidade, mas que transcenda essas limitações ao estabelecer compromissos com valores educativos (CONTRERAS, 2001, p.155).

No estrato seguinte, pode-se verificar que o autor da mensagem não visualiza um modo para exercer autonomia, pois se sente cobrado pela instituição, coordenação e pelos alunos.

*Não sei como exercer qualquer autonomia se temos que estar sempre justificando ou solicitando algo, à Instituição ou à Coordenação. Até com os alunos, procuramos agradá-los, seja referente ao conteúdo ou a relacionamento que estabelecemos. **Não evidencia***

Essa mensagem aponta a ausência completa de autonomia, pois indica que o autor tem a sua prática pedagógica regida pela necessidade de agradar a instituição e alunos e os interesses deles, não tendo consciência de como exercer sua profissão. A esse respeito Esteve (1992) reforça a questão do mal estar docente ao dizer que o professor preocupa-se com a expectativa, muitas vezes frustrada, que a sociedade deposita sobre a sua profissão, e não sabendo como atendê-la, acaba por fazer com que sua prática pedagógica seja moldada pela pressão da mudança social, deixando de exercer qualquer tipo de autonomia.

Contrariamente à mensagem anterior, o autor da mensagem que segue tem consciência de seu papel, enquanto agente social, da sua profissão e, sobretudo do próprio conceito e atividade do exercício da autonomia docente.

*A autonomia docente pode ser exercida pelo professor que entender que deverá ter habilitações próprias, uma constante e permanente atualização de conhecimentos e mostrar um interesse especial pela investigação acadêmica. No desempenho da sua função deve promover o debate entre alunos e professor, e demonstrar uma grande capacidade de liderança e tolerância. **Evidência em alto grau***

Esta mensagem traduz a percepção do autor sobre autonomia docente, abrangendo as várias facetas que a envolvem e que foram amplamente apresentadas e discutidas com base em Contreras (2001), que dizem respeito à saberes e competências, formação continuada, pesquisa e mediação. Por esse fato, essa mensagem recebeu o valor máximo de presença da categoria.

Considerando os valores atribuídos a cada estrato relacionado à categoria autonomia docente, tem-se a seguinte expressão:

$$\frac{3 + 3 + 1,5 + 0 + 3}{5} = \frac{10,5}{5} = 2,1$$

Figura 43- Valor da categoria autonomia docente

Com base no resultado obtido na expressão apresentada, constata-se, a partir das mensagens, que os professores pesquisados apresentam índice de 2,1 (dois, um) na categoria autonomia docente, o que significa um índice satisfatório, pois equivale a 70% do valor máximo, que pode ser obtido.

6.4.2 Projeto profissional

A categoria Projeto profissional refere-se a como o docente (re)programa a sua profissão, quais motivações o conduziram na escolha e mantêm-no na docência. Como o docente trata das relações interpessoais, da afetividade com seus alunos e das trocas de experiências com seus colegas. Diz respeito à diretividade no exercício da profissão, além de referir-se aos compromissos sociais e institucionais requeridos pela profissão docente.

6.4.2.1 Motivação para o ensino

A motivação para o ensino é um dos indicadores da categoria Projeto profissional e é entendida como um dos grandes desafios para alcançar as competências da profissão docente. A atualidade vive em uma época em que mais se necessita estar motivado, tanto por circunstâncias internas, como pelas externas, devido às grandes transformações socioeconômicas, que manifestaram grande influência na motivação das pessoas frente às suas atividades profissionais.

Portanto, apresentam-se os estratos de pesquisa desse indicador, para a realização da análise. No primeiro estrato, pode-se perceber que o autor da mensagem vive um conflito referente à sua motivação, quando ele sente-se questionado pelo aluno que diz estar pagando pela sua educação.

*Quanto à motivação, pergunto a vocês; como fica a autoridade do professor no contrato pedagógico, quando o aluno diz: eu estou pagando! O que uma universidade vende? O que se compra? Que relação é essa de compra-venda, de fornecedor-cliente? Nessa situação, não há professor que se sinta ou tenha motivação para o trabalho. **Evidencia em alto grau***

O conflito vivenciado pelo professor é comum de ser compartilhado por outros professores que atuam em instituições particulares e costumam ouvir de seus alunos as palavras que eles estão pagando. É uma falha dos alunos ou da sociedade em alimentar tal idéia, que o pagamento dá direito a certas escolhas, como metodologia, conteúdo, notas, conceitos e diplomas. Essa questão é amplamente discutida por Esteve (2001) e apresentada no Capítulo 2 deste estudo, quando o autor elenca doze fatores de mudança sociais da profissão docente. De fato, não há como manter-se motivado ou promover motivação entre os alunos, se alguns desses querem apenas o “produto” pelo qual pagam. Por outro lado, esse é um excelente momento para o professor mostrar a sua posição, colocar-se como pessoa e profissional, defender a instituição e demonstrar o nível de desenvolvimento profissional em que se encontra.

O estrato que segue mostra uma outra forma de motivação, a que é alimentada pela satisfação de ver que o conteúdo ensinado pelos professores foi transformado em aprendizagem e colocado em prática pelos alunos.

*Acreditar nesse potencial do aluno torna a tarefa do professor mais difícil, mas muito mais gratificante, quando é possível vermos ao final de etapas do processo que a mediação que promovemos entre o aluno e os livros (conhecimento) foi aproveitada e pode ser transferida para a prática da profissão que ele escolheu. **Evidencia em alto grau***

Essa é uma excelente forma de motivação na profissão docente, pois há uma retro alimentação da motivação, pelo prazer de ver que a sua atividade obteve sucesso. No mesmo sentido, o estrato a seguir apresenta alto índice de motivação.

*Eu apresento a disciplina, seu significado e significância. Coloco em um mapa. Realizo “doses diárias de realidade” e exponho três a quatro questões para serem discutidas. Busco nos alunos essa discussão. Utilizo a estratégia de T.B.C. (tira a bunda da cadeira) semelhante a investigação-ação, pois aulas expositivas são mais fáceis, ao contrário desta que dá muito mais trabalho, mas é muito mais gratificante, porque compromete o aluno e o professor. Ambos têm que estar motivados para que a aula dê certo e aconteça. **Evidencia em alto grau***

O autor do estrato anterior apresenta coerentemente a questão de motivação em sala de aula. Alunos e professores devem estar ou sentirem-se motivados para desempenhar suas tarefas. Não há como motivar os outros, conforme explicitado por Jesus (2000), mas há como promover atividades com as quais as pessoas, ou seja, os alunos ou professores, sintam-se motivados a fazê-las. Nesse estrato, o autor da mensagem utiliza estratégias por ele definida como válidas, que fazem com que o aluno parta para a ação e não fique apenas com questões internas à sala de aula.

Desse modo, o indicador motivação apresenta a expressão:

$$\frac{0.8 + 0.8 + 0.8}{3} = \frac{2.4}{3} = 0.8$$

Figura 44- Valor do indicador motivação

Pode-se observar que o indicador motivação recebeu o valor 0,8, ou seja, 100% do valor máximo possível para este estudo, indicando excelente nível de motivação para o trabalho.

6.4.2.2 Diretividade

A diretividade no exercício da docência diz respeito à forma como o educador conduz sua profissão. A crítica e a formação profissional fazem parte da diretividade do educador, pois o questionamento crítico sobre a prática e sobre a formação docente, permite que o profissional reflita e, por conseguinte, espera-se que aja de modo a corresponder ao resultado de sua reflexão.

Ao analisar os estratos referentes a esse indicador, o primeiro aponta um alto índice de presença, pois há um comprometimento do autor desta mensagem com a mudança, sobretudo com sua formação, para que possa corresponder às demandas que lhes são confiadas.

Porém, para atingir estas poucas metas ou idéias, o professor deve ter as condições básicas para exercer sua função com dignidade, sem precisar fazer com que seu professor seja adendo de outra profissão, mas fazendo da profissão de professor universitário um terreno fértil para a ampliação do conhecimento partilhado com todos os que o cercam, de maneira que se veja pelo seu fazer o resultado de uma humanidade plena em sua real condição de dignidade.
Evidência em alto grau

Além disso, pode-se perceber que o autor da mensagem tem plena consciência do que pretende e é a sua profissão, entendendo que esta é uma profissão que não precisa estar vinculada a outra. Essa afirmativa pode ser melhor compreendida ao se verificar o perfil dos docentes da FSG, que revela que alguns professores exercem outras atividades que não a docência. Essa questão é facilmente entendida ao se reportar a cultura regional, na qual esta pesquisa está inserida.

Freire e Schor (1986) enfatizam que a diretividade da profissão docente está diretamente vinculada à mudança e a reflexão sobre a prática. Quanto mais comprometido se está a partir de uma prática reflexiva, há mais condições de se interferir sobre essa prática, resultando em mudanças que podem levar a novos processos de formação e prática docente.

Nesse mesmo sentido está a mensagem seguinte, pois o autor demonstra preocupação com sua formação continuada, entendendo-a verdadeiramente como um processo contínuo, permanente.

*Preocupação com o conteúdo acadêmico abordado na disciplina. Buscando uma constante atualização nos tópicos apresentados em sala de aula. É muito importante salientar que somos humanos e não deuses perfeitos. Como pessoas... erramos, acertamos e sentimos. Assim, nem sempre alcançamos o ideal definido por nos mesmos. **Evidencia minimamente***

Este estrato obteve uma evidencia de presença mínima em relação ao indicador Diretividade, pois do mesmo modo que entende a necessidade de formação permanente, justifica quaisquer fatos de não alcançar os ideais pretendidos, sob a condição de que humanos costumam errar e podem não alcançar os objetivos propostos. A esse respeito, essa finalização do autor da mensagem, torna-se completamente desnecessária, pois escreve como se tivesse se desculpando por não estar dando conta do que outros esperam que ele desempenhe.

*Quando penso o que estarei fazendo daqui há alguns anos, me imagino dando aulas. Ao mesmo tempo não consigo suportar a idéia de ter sempre a mesma rotina acadêmica, de ter que ir à Faculdade, preparar aulas, corrigir provas. Também tenho outras necessidades que, como tenho visto, não conseguirei alcança-las enquanto professor. Por outro lado, ou desse mesmo lado, eu já nem sei, sei que não sei fazer outra coisa que não dar aulas e... eu gosto, sabe? Eu gosto. **Não evidencia***

O autor da mensagem acima deixa transparecer em toda sua fala a total falta de diretividade e insatisfação com sua profissão. Inicia dizendo da sua vontade de seguir na profissão docente e termina justificando o fato de não saber fazer outra atividade senão a que já vem desempenhando, afirmando que gosta do que faz. Entretanto, em meio a essa afirmação relata sua insatisfação ao que chama de rotina acadêmica, referindo-se às atividades que envolvem ser professor e, sobretudo faz uma alusão de que a profissão docente não dá conta de suprir suas necessidades. Portanto essa mensagem não evidencia a presença do indicador em questão, diretividade.

Analisando os valores atribuídos aos estratos do indicador diretividade, tem-se a seguinte expressão:

$$\frac{0.8 + 0.4 + 0}{3} = \frac{1.2}{3} = 0.4$$

Figura 45- Valor do indicador diretividade

Desse modo, o indicador Diretividade obteve índice de 0.4 de presença entre os professores pesquisados, o que significa 50% do valor máximo possível para esse indicador, considerando-se como um índice baixo, no contexto dessa pesquisa. Uma vez que se esses dados forem confrontados com os relatados no questionário, é possível perceber que no decorrer da formação profissional dos sujeitos dessa pesquisa, muitos não direcionaram sua formação com a intenção de serem professores universitários.

6.4.2.3 Compromisso social e institucional

O indicador relacionado ao compromisso social e institucional refere-se a um educador que é comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e na organização de relações de solidariedade, na instituição em que atua e na sociedade em que vive.

Analisando a mensagem seguinte é possível perceber alto índice de compromisso social. De modo geral, os três estratos selecionados apresentam o mesmo índice de presença do indicador em questão, como pode ser visualizado.

*Professor universitário é produzir conhecimento, no sentido mais amplo possível, através de atividades de pesquisa. Disseminar esse conhecimento produzido por ele e seus pares, para a sociedade através de atividades de extensão e para seus alunos através de atividades de ensino. Estas atividades estão intimamente ligadas às competências e compromissos de um professor universitário. **Evidencia em alto grau***

O segundo estrato pontua de forma mais clara e vai ao encontro das propostas de Freire (1980, 1987, 1996) e de Gadotti et al (1985) sobre o compromisso da profissão professor em mudar a sociedade.

*Ser professor Universitário é facilitar o acesso ao processo de agir-pensar-agir em um campo de atuação profissional procurando colaborar com um projeto de sociedade mais justa, democrática. **Evidencia em alto grau***

Pode-se observar a preocupação do autor da mensagem com a questão de intervir na sociedade a partir da prática de seus alunos e sua própria, com o processo reflexivo de agir, pensar e agir, e, conseqüentemente com a mudança social.

O terceiro estrato traz outro índice de evidência máxima desse indicador. O autor da mensagem tem plena consciência do compromisso e responsabilidade inerente à profissão professor. Entende que a reflexão crítica, que esteja comprometida com mudança, é um dos caminhos para exercer o compromisso social e institucional, conforme é defendido por autores como Nóvoa (1991, 1992a, 1992b) e Esteve (2001).

*mas o "traço" de que falo "contorna" os que-fazerem... que envolvem, necessariamente, a reflexão crítica, comprometida com a mudança... que se preocupa em utilizar adequadamente o poder que a própria profissão lhe confere em favor de seus alunos, colegas e instituição, enfim com a sociedade em geral. **Evidencia em alto grau***

Na acepção de Rios (2001), a primeira condição que alguém se responsabilize por sua ação é que ela seja consciente, intencional e livre. Desse modo, pode agir em prol da mudança que deseja realizar. Isso pode ser percebido na mensagem referida.

Portanto, ao se analisar os valores atribuídos aos estratos, têm-se a seguinte expressão:

$$\frac{0.8 + 0.8 + 0.8}{3} = \frac{2.4}{3} = 0.8$$

Figura 46- Valor do indicador compromisso social e institucional

Assim, o valor encontrado de 0.8, é altamente satisfatório e significa o índice máximo (100%) possível nessa pesquisa, para o indicador Compromisso social e institucional.

6.4.2.4 Relações interpessoais e troca de experiências

O relacionamento interpessoal refere-se a uma interação ou relação entre duas pessoas ou sistemas de qualquer natureza, de modo que a atividade de cada um está em parte determinada pela atividade do outro, constituindo-se em uma reciprocidade, por vezes influenciadora, que permite compreender os sujeitos da interação no exercício de seus papéis.

Já o conceito de troca de experiências vem da relação entre os grupos e nos grupos, onde se pode verificar as trocas de experiências, fundamentais para o processo de formação de professores. Aprender, a partir das trocas, da colaboração e cooperação entre colegas, exige que haja bom relacionamento no grupo.

A opção por realizar a análise de dois conceitos juntos se deve ao fato que, os conceitos se complementam na medida em que se explicitam, isto é, um bom relacionamento interpessoal entre professores, pode possibilitar trocas de experiências e a realização de trabalhos cooperativos. Desse modo, apresentam-se os extratos correspondentes a esse indicador.

O primeiro extrato apresentado traz a questão da solidão na tarefa de ser professor. O autor da mensagem faz referência a outro extrato, de um colega, concordando com as colocações, mas enfatizando que é uma atividade solitária. Isso demonstra, nesse contexto, que a partilha e as relações que podem ser estabelecidas no grupo, por parte deste professor não existem.

*... Parabéns pelas colocações, com as quais compartilho, mas reforço o meu parecer de "semeador" solitário... quase que um "garimpo de melhores sementes"... **Não evidencia***

Para que se pudesse fundamentar teoricamente essa questão, buscou-se em Isaia (2003, p.373) a definição do termo solidão pedagógica, o qual é definido como “o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência da interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados”. O conceito da autora pode ser facilmente comprovado na mensagem anterior e ratificado, com base nos números encontrados no questionário aplicado e que traçaram o perfil dos professores, os quais indicam que aproximadamente 27% dos

professores pesquisados sentem-se pouco apoiado, apoiados em parte ou, ainda, solitários.

Embora alguns professores pesquisados tenham demonstrado ausência de índices do indicador Relações interpessoais e troca de experiências, os conteúdos de outros estratos afirmam o contrário e indicam índice máximo do indicador ao entenderem a sinergia entre relacionamentos e trocas.

*É construir uma rede de relações inter-pessoais consistente, movimentar-se na esfera do social, buscar a integração com os alunos, saber o que se passa com as novas gerações, de onde vêm seus alunos, inteirar-se, perguntar-se, conhecer, trocar experiências com os colegas, dialogar... **Evidência em alto grau***

A compreensão do autor desse estrato acerca da importância de conviver em rede e de que essa rede deve ser composta por relacionamentos e trocas, aponta um alto índice de presença do indicador tratado. Do mesmo modo pode-se visualizar no estrato que segue:

*Quando o professor consegue algum resultado, é pelo bem do outro que ele o alcança. Divide seu conhecimento com outras pessoas, no sentido de partilhar e de palmilhar o caminho feito sempre de distâncias, até aproximá-las e consagrá-las como material de observação e de pesquisa. **Evidência em alto grau***

Nesse estrato pode-se novamente observar a presença de um alto índice do indicador Relações interpessoais e troca de experiências. O autor da mensagem coloca de modo claro e objetivo que só há troca e crescimento estando em contato com o outro, ratificando as proposições de Behar (1998, apud BEHAR, KIST e BITTENCOURT, 2001) e Kouzes (1991).

Observando-se a seguinte expressão, tem-se:

$$\frac{0 + 0.8 + 0.8}{3} = \frac{1.6}{3} = 0.5$$

Figura 47- Valor do indicador Relações interpessoais e troca de experiências

Analisando a expressão, encontra-se como resultado o índice de 0.5 atribuído ao indicador Relações interpessoais e troca de experiências. Esse

valor significa 62,5% do índice máximo possível para o indicador nesse estudo. Ao se fazer a relação entre o perfil do profissional da FSG, quanto às relações interpessoais, isso vem a reforçar os dados encontrados, pois há um número expressivo de professores que se sentem solitários no exercício da prática pedagógica.

6.4.2.5 Afetividade

O indicador Afetividade refere-se à capacidade de experimentar sentimentos e emoções. A afetividade compreende o estado de ânimo ou humor, os sentimentos, as emoções e as paixões. Não há como trabalhar em educação, exercendo a docência, sem que haja algum tipo de afetividade envolvida entre os participantes do processo educativo.

Nesse contexto, os conteúdos dos estratos apontam para altos índices de presença de afetividade entre os professores da FSG, participantes desta pesquisa, seus alunos e colegas, conforme se pode observar nos estratos que seguem:

*Não esquecer do afeto e da clareza de entender e de se fazer entender pelo aluno. **Evidencia em alto grau***

Analisando esse primeiro estrato, pode-se perceber a preocupação do autor com a afetividade, ao se referir a entender e se fazer entender pelo aluno. O autor se coloca no lugar do aluno, demonstrando conhecimento da importância desse educador no ato de educar.

Da mesma forma, pode-se observar, por meio da simbologia apresentada pelo autor do estrato que segue, o que ele entende por ser professor universitário e que, nesse contexto há um papel importante para a afetividade.

*Ser professor universitário é ser um bom sementeiro. Saber escolher a semente, preparar a terra e acompanhar o desenvolvimento dos frutos. É compreender que do trabalho do plantio surgem as possibilidades das colheitas, é saber cuidar os jardins como se fossem sua própria árvore, é saber dosar a água e o sol, consciente que todo excesso prejudica e toda falta mata. Ser professor universitário é amar a arte da educação, é se renovar a cada aula, é compartilhar os entendimentos de forma incondicional e irrestrita, é construir novos paradigmas, novas teses e novas formas de atenção e carinho!!! **Evidencia em alto grau***

A afetividade está presente em todo o texto do estrato, na medida em que o autor faz a comparação com o semeador, com os cuidados desse em relação à planta e com novas formas de atenção e carinho que decorrem dessa interação. Essa mensagem reafirma os conceitos de Freire (1980, 1987, 1996), Pellanda (1996) e de Taille (1992), os quais afirmam que uma das melhores formas de construir o conhecimento é com afetividade.

O mesmo não pode ser confirmado no estrato que segue, pois há um forte indício do autor ser afetivo, para dar conta de manter-se seguro, isto é, não ser demitido da instituição.

*Não tem como eu não me preocupar com a aprendizagem e com que os alunos pensam de mim. Vocês sabem, professor que está em alta com seus alunos é muito mais difícil de ser dispensado. Por isso tenho uma excelente relação com eles, me dá uma certa segurança, mesmo que para isso, às vezes, muito pouco, mas às vezes eu tenha que me esforçar, sabe como é, né? **Evidencia minimamente***

Observando-se a mensagem, é notório que o autor faz questão de ser afetivo para obter em troca, a segurança de permanecer na instituição. Isso não revela a inexistência de afetividade, por outro lado, desvela o interesse da intenção de ser afetivo. Comparando esse estrato com alguns índices encontrados quando da aplicação do questionário, observa-se que somente 3% dos professores participantes sentem-se insatisfeitos com a relação professor-aluno. Os outros estão totalmente satisfeitos ou satisfeitos, o que não significa que todos os participantes tenham o mesmo modo de pensar sobre a questão afetividade. Desse modo, esse estrato recebe o valor de mínima evidencia da presença do indicar Afetividade.

Tem-se, por meio dos valores atribuídos a cada estrato, a seguinte expressão:

$$\frac{0.8 + 0.8 + 0.4}{3} = \frac{2.0}{3} = 0.6$$

Figura 48- Valor do indicador afetividade

O resultado obtido por meio da expressão apresentada indica o índice 0.6 para o indicador Afetividade, que representa 75% do valor máximo possível nesse estudo. O índice, apesar de não ser muito expressivo, é considerado aceitável para o contexto dessa pesquisa.

6.4.3 Inovação pedagógica

A categoria Inovação pedagógica é entendida nesse estudo como um conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica de conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por mudanças na prática docente. Nesta pesquisa, a categoria inovação pedagógica compõe-se de dois indicadores: reconfiguração dos saberes e relação teoria e prática, e integração das TICs com a prática pedagógica.

6.4.3.1 Reconfiguração dos saberes e relação teoria e prática

Esse estudo aborda a reconfiguração dos saberes e a relação teoria e prática como fazendo parte do contexto contemporâneo. Há uma necessidade emergente de estar sempre aprendendo e em consonância a isso, a exigência de relacionar esses novos aprendizados á prática. Desse modo, pode-se perceber entre os conteúdos dos estratos analisados a forte presença de evidência desse indicador.

*Não deve ser encarada apenas como academia, é preciso que as necessidades emergentes da comunidade regional sejam levadas em consideração. No caso específico da FSG é fundamental que a formação docente tenha forte ligação com as atividades laborais e que essas estejam de acordo com as disciplinas ministradas. Não pode haver espaço para teóricos "puros", assim como não bastam apenas vivências, é importante que os professores tenham oportunidade para continuar atuando no mercado (e serem cobrados em suas ações nesse aspecto, positivas ou não!) e também possam ingressar em atividades de formação acadêmica, pois as novas teorias precisam verificação prática... **Evidência em alto grau***

Pode-se constatar, ao observar o conteúdo do estrato apresentado, o alto índice de presença e consciência da necessidade de reconfiguração dos

saberes, por meio da formação continuada e da relação desta formação à prática, tanto dos alunos, como dos professores.

No mesmo sentido, o autor do conteúdo do estrato que segue, parece fazer uma provocação à colocação de um outro colega (que se apresentava na seqüência original desses estratos), o qual justifica a continuidade de se apresentar conteúdos desvinculados das necessidades e realidades dos alunos.

*Interessante a tua colocação... mas vou provocar dizendo que "perpetuamos conteúdos distanciados da prática necessária"... somos excelentes teóricos e pretenciosamente formamos teóricos-sem-prática! **Evidencia em alto grau***

Pode verificar que o autor do estrato se coloca como sendo um dos que são excelentes teóricos, mas pretenciosos formadores de teóricos que não vinculam esses conteúdos à prática. Esse mesmo autor, na seqüência original, foi rebatido na sua fala e outro colega continua seu discurso, promovendo novamente um alto índice da presença de reconfiguração de saberes e da relação desses com a prática.

*Isso, isso... a condição em que a academia se encontra é a de estar (mesmo inserida!) distante da realidade. Enquanto isso perdurar formaremos os "teóricos-sem prática" ou "práticos em teoria"... Tenho percebido que nossos conteúdos são desprovidos daquilo que é a mola propulsora da aprendizagem... NECESSIDADE... quantas vezes temos "levado" nossos grupos a reflexão das coisas que estão aprendendo?? Quantas vezes analisamos com os grupos o que aprendemos com eles?? Que esquemas temos visualizado para compreender a aprendizagem dos acadêmicos?? E a nossa?? A formação de teóricos também é necessária, mas é preciso compreender que só o perfil teórico não basta, o trânsito tem que acontecer em diferentes espaços... "profissionais de laboratório" são importantes, fundamentais até, mas os conhecimentos "aplicados" também são importantes. **Evidencia em alto grau***

Essas constatações podem ser comprovadas mais uma vez, ao se observar os índices acerca da necessidade de reconfiguração de saberes encontrados no perfil dos docentes da FSG, que fizeram parte desta pesquisa, os quais afirmam necessitarem de saberes mais “pedagógicos” e, se forem confrontados com a bibliografia da área, na qual teóricos como Nóvoa (1992a, 1992b), Pimenta (2000) e Lévy (1998) afirmam que cada vez mais os profissionais terão a necessidade de estar constantemente aprendendo e relacionando essas novas aprendizagens à sua vida.

Desse modo, a expressão que segue apresenta os valores atribuídos a cada estrato:

$$\frac{1.5 + 1.5 + 1.5}{3} = \frac{4.5}{3} = 1.5$$

Figura 49- Valor do indicador Reconfiguração dos saberes e relação teoria e prática

A análise da expressão permite verificar que o indicador Reconfiguração dos saberes e relação teoria e prática obteve o índice de 1.5, ou seja, 100% do valor possível neste estudo.

6.4.3.2 Integração das tecnologias da informação e comunicação com a prática pedagógica

A integração das tecnologias da informação e comunicação com a prática pedagógica é entendida, no contexto desse estudo, como parte de um planejamento inovador que acompanhe as mudanças sociais, mas que não perca o caráter pedagógico que o sustenta. A visão dos professores acerca da inovação vem condicionada ao enfoque metodológico, que se utiliza dessas ferramentas aplicando em novas oportunidades de trabalho. Assim, os professores terão que desenvolver atuações que convertam essas ferramentas em instrumentos que permitam experimentar novos caminhos de acesso à informação, novas e eficientes vias de comunicação e novos métodos que aproveitem suas possibilidades como meio de expressão.

Os estratos relativos a esse indicador revelam que os professores sabem da importância que as tecnologias têm na vida profissional. No entanto, os estratos também mostram que isso não é verdadeiro em se tratando da integração das TICs com a prática pedagógica.

*Eu tenho plena consciência da importância que é utilizar recursos multimídias em sala de aula, chega de quadro e giz. Minhas aulas são preparadas com lâminas no Power Point e fazem um sucesso. **Evidencia minimamente***

O autor da mensagem anterior demonstra, de fato, que conhece a importância de se utilizar as TICs na sala de aula. Entretanto, parece utilizar, sem a menor preocupação de como fazê-lo. Na sua percepção, basta utilizar lâminas em Power Point, para que o sucesso de suas aulas seja alcançado, o que não é verdade. Esse é um dos enganos cometidos por muitos docentes que ao integrarem as TICs à prática pedagógica, fazem-no pelo modismo ou ainda, pela pressão social, sem ter nenhum cuidado pedagógico e projeto elaborado de como realizar essa integração (ALMEIDA, 2000; VALENTE, 1999).

O conteúdo do seguinte estrato aponta uma outra questão, e que diz respeito a esse estudo, ou seja, a preocupação de saber o que, como e com quem utilizar as TICs.

*Minha preocupação nesse sentido é como melhor adequar o conteúdo que pretendo trabalhar com a tecnologia para ser utilizada. Concordo que temos que utilizar essas ferramentas, pois fora do contexto de sala de aula elas estão por toda parte. No entanto, não penso que seja só a Internet ou computador que possam dar conta disso. Dias desses, eu tinha que falar sobre negociação, falar das estratégias, de como fazer e lembrei de um filme que havia visto na televisão, em que havia uma parte perfeita para o que eu queria abordar. Peguei o filme, preparei na parte que me interessava e assistimos com a intenção de motivar para uma discussão inicial sobre o assunto. A partir daí tiramos os conceitos e todo o restante necessário. **Evidencia em alto grau***

Observa-se por meio da mensagem desse estrato, um professor coerente com a questão de integrar as tecnologias à prática pedagógica. Esse professor reflete sobre qual é a melhor tecnologia para apresentar determinado assunto que deseja tratar e, em cima dessas questões, planeja como vai ser sua aula. Percebe-se que o autor da mensagem reconhece que os computadores são muito importantes, mas vislumbra outras fontes ou ferramentas para realizar essa integração.

O conteúdo do próximo estrato apresenta uma outra abordagem, diferente das duas anteriores:

*Nem sempre faço uso desses recursos. Tem vezes que minhas aulas são bem preparadas e chego e falo, sem precisar mostrar nada na tela. Outras vezes, pesquiso na Internet alguma dificuldade, depois passo para os alunos o endereço. Se essa Internet não existisse, eu estava roubado... **Evidencia minimamente***

Analisando a mensagem anterior, observa-se que o autor faz parte da integração “desejada”, mas coloca a utilização desse recurso de modo que parece não haver um cuidado ou planejamento na utilização. A última frase do estrato: “*Se essa Internet não existisse, eu estava roubado...*” parece colocar na tecnologia toda a responsabilidade das aulas darem certo ou ainda de dar conta da atualização do professor. Sancho (1993) e Gil (1996) explicam ser comum na prática dos professores a intenção de que as tecnologias resolvam antigos problemas docentes.

Dessa forma, o indicador Integração das tecnologias da informação e comunicação com a prática pedagógica revela a seguinte expressão:

$$\frac{0.75 + 1.5 + 0.75}{3} = \frac{3.0}{3} = 1$$

Figura 50- Valor do indicador integração das TICs na prática pedagógica

Analisando o valor dado ao indicador, 1 (um), percebe-se que indica um nível preocupante de presença da integração das TICs na prática pedagógica, pois corresponde a 33,3% do valor máximo possível para esse indicador. Esse valor, se comparado aos dados obtidos no questionário, quando perguntados sobre a utilização de recursos tecnológicos, não houve dúvidas dos professores sobre a importância e como utilizá-los tecnicamente. Entretanto, os dados também apontam que somente 3% dos entrevistados percebem o computador como uma ferramenta que propicia interação e desenvolvimento de relacionamentos. Por conseguinte, não compreendem ou ainda não acham necessário, o real objetivo de integrar tecnologias à prática docente.

6.5 Sistematização da Matriz multirreferencial de Desenvolvimento Profissional Docente

Após a análise dos estratos referentes a cada categoria/indicador e a obtenção dos valores a eles atribuídos, é possível reformular a Matriz multirreferencial de Desenvolvimento Profissional Docente, colocando dois

novos elementos: o primeiro, o valor obtido na análise e o segundo o índice obtido por categoria que dará, ao final, o índice total de desenvolvimento profissional docente.

Categorias		Valor unitário máximo possível	Valor unitário atingido	Valor Total máximo possível	Valor Total atingido
Autonomia Docente	Controle das ações da sala de aula- Questionamento crítico de aprendizagem e de sociedade- Uso do conhecimento, pelo professor- Independência intelectual-	3.0	2.1	3.0	2.1 (70%)
Objeto Profissional	Motivação –	0.8	0.8	4.0	3.1 (77.5%)
	Diretividade no exercício da docência	0.8	0.4		
	Compromisso Social e Institucional	0.8	0.8		
	Relacionamentos interpessoais e trocas de experiências	0.8	0.5		
	Afetividade –	0.8	0.6		
Inovação Pedagógica	Reconfiguração dos saberes e a relação teoria e prática -	1.5	1.5	3.0	2.5 (83.3%)
	Integração das tecnologias da informação e comunicação com a prática pedagógica	1.5	1.0		
TOTAL				10.0	7.7 (77%)

Quadro 13- Sistematização da Matriz Multirreferencial de desenvolvimento profissional docente

Por meio da análise desses novos elementos incluídos na Matriz é possível verificar o nível de desenvolvimento profissional docente dos sujeitos entrevistados. Desse modo, constata-se que os professores que fizeram parte desta pesquisa atingiram um índice de 77% de desenvolvimento profissional, o

que representa um nível satisfatório. No entanto, deve-se observar as particularidades inerentes a cada categoria.

Pode-se sistematizar o nível de desenvolvimento profissional docente, do seguinte modo, quanto a primeira categoria: os professores pesquisados apresentam um bom nível de autonomia docente, pois na maioria das vezes, sabem de seus direitos e deveres, mas muitas vezes não conseguem exercê-los plenamente por sentirem-se cobrados pela instituição, pela coordenação de curso e pelos alunos. Aparecem indícios de mal-estar docente.

Na segunda categoria, projeto profissional, os professores apresentam-se motivados, sabem o que os motiva e como manter-se a eles e aos alunos nessa situação. A diretividade no exercício da docência é o primeiro indicador que apresenta algumas questões peculiares, pois muitos professores não conduziram sua formação profissional para atuar no ensino superior, até esse momento. O indicador Compromisso social e institucional tem uma boa compreensão por parte dos professores, os entrevistados demonstraram reconhecer a responsabilidade que cabe à profissão docente. Quanto à relações interpessoais e troca de experiências a análise dos dados encontrados permite perceber a necessidade de maior integração entre professores, instituição e alunos, a fim de que os professores possam compartilhar, por meio de relações duráveis, suas experiências acadêmicas, formando redes de trocas. O último indicador, afetividade, foi percebido ao longo da análise dos estratos, contendo um bom índice de presença. No entanto, fez gerar uma dúvida sobre até que ponto a afetividade demonstrada para os alunos não é para conquistar bons índices de audiência na instituição.

A terceira e última categoria analisada, Inovação pedagógica, igualmente às anteriores, atingiu números satisfatórios. Chamam a atenção nesse contexto, a integração das tecnologias à prática docente, que os professores pesquisados demonstram saber da importância de utilizar, ao mesmo tempo em que eles apontam necessidade de formação pedagógica para melhor usufruir desses recursos. A Renovação de saberes e a relação teoria e prática é uma questão que parece estar superada quando se aborda a necessidade de aprendizagem permanente e ligada à experiência.

A partir da última análise da sistematização da Matriz multirreferencial de desenvolvimento profissional docente é possível responder

ao problema deste estudo, que é: Uma rede acadêmica virtual pode apresentar potencial para o desenvolvimento profissional docente, na visão dos docentes da FSG?

De posse dos dados obtidos, as contribuições que emergem da RADEP Virtual no desenvolvimento profissional docente, segundo os docentes da FSG vão ao encontro das categorias estudadas e analisadas no decorrer de toda essa pesquisa. Portanto, pode-se dizer que a RADEP Virtual potencializa espaços de discussão, nos quais se pode haver a promoção do exercício da autonomia, nos níveis aqui estudados. Além disso, as discussões acerca dos conceitos que envolvem os temas, categorias e indicadores estudados, possibilitam, a partir da troca de experiências, o estabelecimento de novas relações, entre colegas e entre professores e a instituição. A afetividade é outro ponto forte de contribuição da RADEP Virtual, pois as trocas ocorridas entre os sujeitos permitem o estabelecimento de vínculos afetivos e a sua discussão. A afetividade, permite a exposição do outro, de suas idéias, seus desejos, embora alguns participantes ainda não tenham a clareza do poder da Rede, enquanto ferramenta de comunicação e relações.

Naturalmente, a partir do uso da RADEP Virtual no contexto de desenvolvimento profissional, o professor, participante do programa, estabelece relações e pode vislumbrar, com base em sua experiência, outros modos de integrar tecnologias no seu dia-a-dia docente. Isso resulta de uma constante aprendizagem, pela qual, no seu cotidiano, o professor vai em busca de novos conceitos, novos olhares, novos saberes e pode, com as trocas, as novas aprendizagens, os relacionamentos e a autonomia de que dispõem, mudar sua prática e, por conseguinte, cumprir seu compromisso, respondendo à sociedade, à profissão e à instituição em que atua.

Desse modo, a RADEP Virtual, apenas como conseqüência das possibilidades que dispõe, aumenta a possibilidade de os sujeitos manterem-se motivados; motivação que pode ser alimentada diariamente, por meio da satisfação do professor saber que a direção que conduz a sua profissão lhe é satisfatória e lhe garante formação e desenvolvimento profissional contínuo.

7

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

O desenvolvimento profissional do docente do ensino superior é uma preocupação que está em pauta há muitos anos. Iniciou com a questão relacionada à formação dos professores, a qual teve origem nos grupos de pesquisas institucionais. Posteriormente, o cuidado estava sobre quem forma o professor do ensino superior, ou ainda, faziam parte desse contexto, assertivas como: “o professor do ensino superior se forma na medida em que exerce sua profissão”, considerando que não há curso superior que dê ênfase a essa formação, tal qual ocorre para o ensino médio ou educação infantil, ou ainda, para outras áreas de atuação.

Já há algum entendimento, por parte dos professores, que o desenvolvimento profissional contempla outras questões, que não só a formação. Assim como, os professores compreendem que o processo de desenvolvimento é contínuo, para toda a vida profissional. Desse modo, com a emergente evolução e disseminação tecnológica, sobretudo da informática e comunicação, são inseridos no contexto educacional novos ambientes que proporcionam informação, interação, trocas e relacionamentos.

No âmbito da Faculdade da Serra Gaúcha foi desenvolvida uma rede de desenvolvimento profissional, denominada RADEP Virtual, a qual tem como objetivos a criação de contextos interativos, reflexivos e de ensino e aprendizagem, nos quais devem ser contemplados os saberes da docência e a solidariedade profissional, por meio da utilização de ferramentas interativas para discussão em grupos, publicização da produção docente e atividades virtuais científicas e culturais.

Assim, este estudo propôs-se a investigar se uma rede acadêmica virtual pode apresentar potencial para o desenvolvimento profissional docente, na visão dos docentes da FSG.

Para fundamentar teoricamente o estudo de desenvolvimento profissional do docente do ensino superior e a construção de uma rede

acadêmica virtual, realizou-se pesquisa na literatura vigente, clássica e atual, de tal modo que os três capítulos de revisão de literatura podem embasar as conclusões descritas, de acordo com os dados coletados nessa unidade de análise.

Os dois primeiros objetivos específicos, inicialmente estabelecidos, foram alcançados na medida em que a RADEP Virtual foi desenvolvida, considerando as necessidades institucionais e as necessidades de formação na docência universitária; e quando da construção da Matriz multirreferencial para avaliar o desenvolvimento do profissional docente em uma rede acadêmica virtual, por meio da definição de três categorias, e dos indicadores que delas fazem parte.

Desse modo, pode-se apresentar a conclusão, considerando os dados encontrados no estudo, as contribuições da pesquisa e as perspectivas de trabalhos futuros.

7.1 Conclusões do estudo

As conclusões encontradas serão analisadas sob três aspectos, o primeiro referente à Matriz multirreferencial, após a RADEP Virtual e, por fim, a utilização da RADEP Virtual sendo sustentada pela Matriz multirreferencial, segundo a opinião dos professores da FSG.

Sobre a **Matriz multirreferencial**, sua construção permitiu a identificação e análise de categorias e indicadores que compõem o DPD, no âmbito de realização da pesquisa. Os conceitos abordados que fazem parte da Matriz contribuíram sobremaneira para o entendimento acerca das questões que envolvem a prática e formação do professor do ensino superior e seu conseqüente desenvolvimento. Pode-se constatar que, com a crescente evolução e dinâmica que envolve o contexto contemporâneo e os sujeitos que dele fazem parte, que as categoria e indicadores de DPD encontrados nessa Matriz poderão ser temporários, ou ainda, poderão ser acrescentados alguns ou retirados outros. Portanto, deve-se compreender que as categorias e indicadores de DPD apresentadas servem como uma Matriz multirreferencial, que poderá ser base para outros estudos e sofrer alterações, conforme o contexto da pesquisa.

Quanto à **RADEP Virtual**, os dados encontrados apontaram que ao se propor desenvolver uma RAV, de modo colaborativo, envolvendo os próprios usuários da Rede, é necessário que todos os partícipes tenham entendimento da necessidade de participação, tanto do desenvolvimento, quanto do processo de formação que suportará o ambiente.

Verificou-se que algumas funcionalidades disponibilizadas na RADEP Virtual não obtiveram o uso previsto. Sobre isso pode-se chegar a algumas constatações: a primeira porque não foram oferecidas atividades em que a utilização das ferramentas tornaram-se imprescindíveis, como no caso os grupos de pesquisa, e segundo porque haviam outras ferramentas que as podiam substituir, por exemplo, os professores poderiam colocar as contribuições de seus grupos nas suas páginas pessoais, ou ainda, nos resultados das atividades do Programa, e, além disso, uma terceira constatação, que não houve uma mediação adequada para que as funcionalidades fossem amplamente exploradas.

Outro dado observado na RADEP Virtual é a necessidade de haver diariamente um profissional que mantenha as informações atualizadas e dê uma dinâmica atrativa à Rede, pois o fato de não serem postadas informações diariamente, deixa os usuários sem motivação para acessar e participar dos programas oferecidos na RADEP Virtual.

Portanto, a análise dos dados encontrados, na **percepção dos docentes da FSG**, juntamente com a literatura, possibilita apresentar as **contribuições da RADEP Virtual no desenvolvimento profissional docente**, a qual se desdobra em duas correntes distintas, uma que evidencia seus indicadores positivos e outra que aborda aspectos que o influenciam negativamente.

Dentre os aspectos que contribuem positivamente no desenvolvimento profissional dos docentes da FSG, de acordo com a opinião dos entrevistados, encontram-se o entendimento do exercício da autonomia docente, a motivação para o ensino, o conhecimento do compromisso social e institucional que a profissão lhes confere, e a aquisição de novos saberes relacionando-os à vivência dos alunos.

Quanto à autonomia, evidencia-se, de modo positivo, o fato de poder percebê-la presente nas duas outras categorias, referindo-se a outros

indicadores, resultando em um número expressivo de estratos. Uma das formas entendidas pelos professores de exercício da autonomia se dá por meio da pesquisa, na qual os estratos apontam que é nesse espaço, que os professores podem aumentar e difundir os conhecimentos. Além disso, outros indícios sobrepõem-se à pesquisa, quando apontam que a autonomia docente deve estar presente também e igualmente no ensino e extensão, com conhecimento e liderança, indicando o uso do conhecimento e a independência intelectual. A questão do professor ter controle do que ocorre em sala de aula, no que se refere às ações de seus alunos e ainda, sobre decidir como atuar nesse contexto, é outro indício forte de autonomia.

Observa-se a evidência de alto grau de motivação quando se pode verificar, por meio dos estratos, que os professores mantêm-se motivados, na medida em que percebem o resultado e o sucesso de seus trabalhos com os alunos e com a motivação destes.

Outro indicador que interfere positivamente no desenvolvimento profissional diz respeito ao compromisso social. Os professores pesquisados têm consciência de seu papel, entendendo-se como agentes de transformação social. Algumas evidências podem ser percebidas na medida em que os professores procuram provocar essas mudanças, levando os alunos a um processo de reflexão crítica, onde o agir-pensar-agir é um dos meios para mudar.

Ao que se refere à reconfiguração dos saberes e à relação teoria e prática, a indicação positiva aparece quando os professores relatam a necessidade de estar sempre com os conhecimentos atualizados. Isso está explicitamente relacionado a esses conteúdos terem abordagem teórica, mas, sobretudo, vínculo com a realidade prática do aluno. Os professores relatam que formam alunos para atuar, em sua grande maioria, em empresas. Isso faz com que se preocupem em fornecer aos alunos base teórica e vivência nas questões estudadas.

Constituem-se também como aspectos positivos, o reconhecimento da importância de utilizar tecnologias da informação e comunicação nas salas de aulas e também o indicador afetividade, sobretudo com alunos, pois aparece com bons índices de presença, embora isso seja objeto de discussão.

Contudo, percebe-se a presença de alguns fatores que influenciam negativamente no desenvolvimento do profissional docente, segundo os sujeitos pesquisados. Dentre esses, a inexistência de uma diretividade profissional, a dificuldade de estabelecer relacionamentos interpessoais que proporcionem trocas de experiências, a dúvida decorrente de que a afetividade demonstrada pelos alunos tenha interesses velados, a utilização de tecnologias em sala de aula, com o intuito de parecer atualizado e, por fim, a dificuldade de implicar os professores às atividades de desenvolvimento profissional.

A diretividade no exercício da profissão está entre os fatores que influenciam negativamente, pois entre os dados encontrados não foi percebido que a formação dos professores atuantes e partícipes da pesquisa, tenha sido voltada para a docência no ensino superior. O que se observa é que os professores estão atuando na docência como se fosse uma atividade temporária, principalmente os que pertencem ao Curso de Administração, pois o que manifestam, mesmo que em mensagens subliminares, é o desejo de trabalharem em grandes companhias existentes na região. Isso parece ratificar a frase: “vou continuar dando aulas até aparecer coisa melhor”.

Outro indicador que pode ser interpretado com certo grau de negatividade para o desenvolvimento profissional docente dos professores pesquisados, diz respeito à dificuldade de relacionar-se e trocar experiências entre os colegas. Aparecem de forma expressiva alguns indícios de solidão pedagógica, ou seja, sentir-se sozinho ao planejar, estudar e ministrar suas aulas, tendo o sentimento de não ter com quem partilhar seus desejos e dúvidas. Observa-se também um receio muito grande de os professores exporem-se para os colegas, de mostrarem suas limitações e dificuldades. Talvez, esse tenha sido o primeiro indicador percebido, pois foi, inúmeras vezes, verbalizado pelos professores, quando questionados sobre a não participação nos fóruns, questionários e atividades solicitadas.

A afetividade é outro indicador, que por meio do conteúdo de um estrato, fez com que houvesse uma reflexão acerca e que, nesse contexto, esse indicador fosse incluído na abordagem de caráter negativo. A dúvida que emergiu a partir da questão de que “professor que se dá bem com aluno, é mais difícil de ser dispensado pela instituição” faz pensar que alguns professores possam ter respondido, ou ainda, entendido, a afetividade com

alunos, não como o conceito trabalhado nessa tese, ou seja, como um meio de ensinar e aprender, mas com um “dar-se bem” entre os alunos. É possível, que muitos não percebam essa diferença. No entanto, a partir das colocações de outros professores, que atuam e demonstram pelo conteúdo dos estratos, o conceito e entendimento real do termo afetividade na educação, que possam estar sendo afetivos com os alunos, como um meio de manterem-se seguros na instituição.

A integração das tecnologias à prática docente caracteriza-se como um indicador que pode influenciar negativamente no desenvolvimento profissional, pois aparece desvinculado da questão pedagógica. Percebe-se que os professores utilizam recursos tecnológicos, em sua maioria, porque é moderno, os alunos gostam, e é mais prático de preparar aulas. Além disso, as próprias salas de aula da instituição estão equipadas com projetor multimídia, aparelhos de televisão e pontos de Internet. Soma-se a isso, o fato da FSG divulgar acordo entre instituição bancária, disponibilizando condições favoráveis aos professores, para compra de note books. O que se está colocando aqui, como negativo, não é o acesso e o uso das TICs, mas como, porque, quando, onde, e para quem devem ser utilizadas.

Por fim, evidencia-se com caráter negativo, a dificuldade de envolver os professores em Programas de desenvolvimento profissional, justificando de várias formas sua omissão no processo, embora saibam da importância de desenvolverem-se profissionalmente. Dentre as justificativas aparecem a falta de tempo para participar (ler, comentar, interagir no ambiente), a extensão das atividades, a não remuneração pelo tempo despendido na participação do Programa, o fato de muitos serem apenas professores horistas e que se consideram “desvinculados” do processo institucional. Outros justificam que não participam ou não iniciaram sua participação, pois algumas atividades poderiam ser presenciais e eles não poderiam participar, uma vez que moram em outro município, ainda aparecem justificativas como: não consigo acessar, a página não funciona, minha Internet é discada e demora para abrir, gasto muito com Internet, entre outras justificativas.

Por meio das análises realizadas, nas quais se procurou apresentar as contribuições da RADEP Virtual no desenvolvimento profissional docente, segundo a opinião dos professores da Faculdade da Serra Gaúcha, torna-se

possível não só oportunizar a avaliação da RADEP Virtual, enquanto ambiente virtual de aprendizagem, como avaliar o Programa de Desenvolvimento Institucional da FSG, contribuindo, assim, com a melhoria de ambos. Desse modo, pode-se fazer algumas sugestões, entendendo-se que os objetivos dessa tese de doutorado foram alcançados.

7.2 Contribuições do estudo

A contribuição deste trabalho para a Informática na Educação, está, principalmente, voltada às linhas de pesquisa:

- ambientes virtuais de aprendizagem,
- formação de professores em educação a distância,
- desenvolvimento profissional docente do professor do ensino superior apoiado por rede acadêmica virtual.

Essas contribuições servem como subsídio para projeto, desenvolvimento e implantação de ambientes voltados a professores em serviço, discutindo questões técnicas, mas, sobretudo pedagógicas de Programas de desenvolvimento profissional e de ambientes virtuais de aprendizagem. A relevância do tema pesquisado é também substancial porque o desenvolvimento profissional em ambientes virtuais vem se mostrando estratégico para o sucesso das instituições, sejam elas públicas ou privadas, como a Faculdade da Serra Gaúcha.

7.3 Perspectivas de trabalhos futuros

Embora não fazendo parte dos objetivos desse estudo, a necessidade de apresentar algumas sugestões, que visem à elevação do nível de desenvolvimento profissional dos docentes da FSG, parece oportuna. Cabe ressaltar que algumas delas foram extraídas das sugestões fornecidas pelos próprios professores.

Quanto à RADEP Virtual:

- Deixar a interface mais dinâmica,
- Adequar o número de ferramentas disponíveis à proposta do Programa (diminuir as ferramentas, pois muitas não são utilizadas),
- Utilizar mais ferramentas síncronas para acostumá-los à interação virtual,
- Formar mediadores para atuar no ambiente virtual,
- Disponibilizar mais suporte técnico para o ambiente.

Quanto ao Programa de desenvolvimento profissional:

- Diversificar estratégias de dinamização presenciais e virtuais,
- Inserir hora- atividade para participar do Programa,
- Direcionar as questões nos fóruns,
- Definir tamanho adequado de textos para leitura e análise, pois não podem ser longos,
- Determinar o produto de uma atividade ou tarefa,
- Determinar data limite para executar a tarefa,
- Disponibilizar o resultado, na data limite, para compartilhar com todos,
- Incentivar o uso mais efetivo da home-page de cada professor,
- Estar sempre em contato para ver as necessidades dos professores em termos de formação e desenvolvimento,
- Desmistificar a aula show e proporcionar a construção conjunta (professores e alunos).

Quanto à Instituição:

- Proporcionar maior interação entre os professores,
- Providenciar uma área de convivência para professores e alunos interagirem socialmente,
- Oferecer cursos de capacitação em informática, utilização de recursos tecnológicos na educação,

- Possibilitar a participação em seminários e congressos que abordem questões relativas à docência no ensino superior nas áreas de interesse (ensino de administração, ensino de educação física, etc),
- Proporcionar maior exercício da autonomia da coordenação dos cursos,
- Oferecer cursos e programas do tipo oficinas,
- Maior reconhecimento da profissão e função exercidas pelo professor.

Ressalta-se que após o período da coleta de dados, para o presente estudo, algumas ações já estão sendo implementadas, tais como: aumento da área física da instituição e criação de uma área de convivência; a realização de um Fórum de professores, no qual os professores permaneceram dois dias em imersão em um hotel (por duas vezes), realizando atividades de caráter vivencial e pedagógico; a realização de um Simpósio Internacional para discutir o ensino superior em áreas específicas como, administração, direito, educação física e de todos os cursos da instituição; a modificação da interface da RADEP Virtual e mais alguns ajustes no Programa de capacitação docente.

No entanto, ainda restam algumas ações, que podem ser traduzidas em perspectivas de trabalhos futuros, apoiadas nas sugestões de melhorias, como: o replanejamento da interface e das ferramentas disponíveis na RADEP Virtual, a formatação de um Programa de formação docente, que determine a execução cooperativa de atividades com prazos definidos, e a execução de ações que promovam o desenvolvimento de mediadores para atuar na dinamização de ambientes virtuais.

Concluindo, é possível afirmar que a RADEP Virtual apresenta potencial para o desenvolvimento profissional dos docentes da Faculdade da Serra Gaúcha, segundo suas opiniões, permitindo o conhecimento, compreensão e exercício de conceitos, como os abordados nesta Tese, do mesmo modo em que propicia a interação, possibilitando maior convívio e troca de experiências, a partir do intercâmbio com os colegas. Por meio dessas assertivas, responde-se plenamente às questões que deram origem à problemática desta pesquisa.

8

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

AMORETI, Maria Suzana Marc. Protótipos e estereótipos; aprendizagem de conceitos Mapas Conceituais: experiência em educação a distância. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Informática na Educação. V4, n.2, p. 49-55, dez. 2001.

ANGULO RASCO, J. Felix . Inovação, universidade e sociedade rede. **Revista Educação**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, 1998.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A profissão acadêmica no Brasil: evolução recente e perspectivas futuras**. 2004. Disponível em <http://www.usp.br/nupes/projeto.pdf> Acessado em 18 de novembro de 2004.

BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BEHAR, Patrícia, KIST, Sílvia & BITTENCOURT, Juliano. ROODA – Rede cOOperativa de aprendizagem. Uma plataforma de suporte para a aprendizagem à distância. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Informática na Educação. V4, n.2, p. 87-96, dez. 2001.

BEHAR, Patrícia. Análise operatória de ferrame4ntas computacionais de uso individual e cooperativo. Porto Alegre: Pós-Graduação em Ciência da Computação (CPGCC), UFRGS, **Tese de Doutorado**, 1998.

BEHAR, Patrícia. Avaliação de softwares educacionais no processo de ensino e aprendizagem computadorizado – estudo de caso. CPGCC/ UFRGS. Porto Alegre: **Dissertação de Mestrado**.1993.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas: Papyrus, 1994.

BERNARDI, Maira. A introdução das TIC no curso de pedagogia da UFRGS: reflexões a partir de uma proposta didático-pedagógica construtivista. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2004.

BEZERRA, Eduardo. **Princípios de análise e projeto de sistemas com UML**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Superior. **Relatório Técnico 2003**. Disponível em www.mec.gov.br/. Acessado em 21 de janeiro de 2005.

CAMPOS, Márcia; COSTA, Antonio Carlos da Rocha & SANTAROSA, Lucila. EDUSURDOS: Rede como apoio a interação, construção e troca de informações sobre a educação de surdos. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Informática na Educação. V1, n.1, p. 61-74, out. 1998.

CARDOSO, A. P. **A receptividade a mudança e a inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar**. Porto: Edições Asa, 2002.

CARDOSO, A. P., As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXVI, nº1, 1992, 85- 99.

CARDOSO, Ana Paula. **Educação e Inovação**. Disponível em www.ipv.pt/millenum/Millenum-6.htm Acessado em 27 de outubro de 2004.

CARR, W. KEMMIS, S. **Teoría critica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988. (Educación).

CASTANHO, Maria Eugenia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 75-89.

CATTANI, A. D. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. IN: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991. p.155 -191
- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos na empresa**. São Paulo: Atlas, 1997.
- CHIZZOTTI A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- COLOSSI, Néelson & PATRÍCIO, Zuleico. A aplicação de métodos qualitativos na produção do conhecimento: uma realidade particular e desafios coletivos para compreensão do ser humano nas organizações. In: Encontro anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 18. 1999, Curitiba: **Anais Foz do Iguaçu**. Curitiba: ANAPAD,1999.
- CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**.3. ed. Madrid: Morata, 2001.
- CONTRERAS, José. **Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica**. Madrid: Akal, 1990.
- CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 115-126.
- CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p. p. 62-73.
- CUNHA, Maria Isabel. Pedagogia universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003. p. 25-36.
- DEITOS, Fátima. **Diálogo Corporal**. Santa Maria: Ed. Kaza do Zé, 1997.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DETOUZOS, M. L. **O que será: como o novo mundo da informação transformará nossas vidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ENGEL, Guido. J. **Estrutura e redação de dissertação e tese**. Curitiba: SCD-AC, 1982.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Ed., 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1997.

FERREIRA, A. B.H. **Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCO, M. E. Dal Pai. MOROSINI, M. C.. (Org.). **Redes acadêmicas e produção do conhecimento em educação superior**. Brasília: INEP, 2001.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p. p. 62-73.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai e KRHAÉ, Elizabeth. Pedagogia universitária na UFRGS: espaços de construção. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003. p.111-130.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: EDUSP, 1998. 280 p.

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e Ousadia – O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

GARCIA, C. M. a formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António et. al. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1996.

GARCIA, C. M. **Aprender com otros em la Red**. Investigando las evidencias. Disponível em <http://prometeo.us.es/idea>. Espanha:1998. Acesso em 25 de outubro de 2004.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEROSA, Marco Aurélio; FUCKS, Hugo; & LUCENA, Carlos José. Tecnologias de informação aplicadas á educação: construindo uma rede de aprendizagem usando o ambiente AulaNet. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Informática na Educação. V4, n.2, p. 63-73, dez. 2001.

GIBSON, James L. et al. **Organizações: comportamento, estrutura, processos**. São Paulo: Atlas, 1981.

GIDDENS, A. **As conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, J. **La educación em el tercer milênio: variaciones para una sinfonia por componer**. Actas del II congresso iberoamericano de informática educativa, Barranquilla, Colômbia: 1996.

GIMENO SACRISTAN, J. **O currículo: uma reflexão sobra a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de janeiro: Objetiva, 1995.

GOODSON, I. F. Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Ed., 1992.

HOPPEN, N.; LA POINTE, L. & MOREAU, E. **Avaliação de artigos de pesquisa em sistemas de informação: proposta de um guia.** Porto Alegre: UFRGS, 1996.

ISAIA, Sílvia. O professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

ISAIA, Sílvia. Professor do ensino superior: trama na tessitura. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003. p. 241-251.

JESUS, Saul Neves. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Coimbra, Portugal: Asa Editores II, SA, 2001.

JESUS, Saul Neves. **Motivação e formação de professores.** Coimbra, Portugal: Quarteto, 2000.

JESUS, Saul Neves. **Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior.** Coimbra, Portugal: Quarteto, 2002.

KINCHELOE, J.L. **A Formação do Professor Como Compromisso Político.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOUZES, James M. **O desafio da liderança.** Rio de Janeiro: Campos, 1991.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo.** Tradução, Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e autoformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 62-73.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **A Máquina Universo: criação, cognição e cultura informática.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo, Editora 34, 1999.

MACIEL, Adriana & SILUK, Ana Cláudia, Formação na docência universitária e redes virtuais de conhecimento. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.).

Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003. p. 279-293.

MATTOS, Fernando Lincoln Carneiro Leão. Uma metodologia para formação continuada de professores universitários no contexto de um ambiente computacional multiagentes. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal do Ceará, 2002.

MEDINA, Nelkis de la Orden. Avaliação do pensamento crítico em um cenário de escrita colaborativa. PPGE/UFSC. **Tese de Doutorado.** Florianópolis: UFSC, 2004

MELLO, Guiomar. **Magistério de 1º Grau- Da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez, 1982.

MERCADO, Luis. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MOROSINI, Marília Costa. Pedagogia universitária e campo do conhecimento: RIES- Rede sulbrasileira de Investigadores da Educação. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003. p. 219-228.

NITZKE, Julio, FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Aprendizagem cooperativa: utopia ou possibilidade? **Informática na Educação: Teoria e Prática,** Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Informática na Educação. V5, n.2, p. 23-30, nov. 2002.

NÓVOA, António et. al. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992(b).

NÓVOA, António et. al. **Profissão Professor.** Lisboa: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António et. al. **Vidas de Professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992(a).

PAGÉS, Max. **A vida afetiva dos grupos.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes. 1982.

PAIM, Isaias. **Curso de Psicopatologia.** 4 ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

PALLOFF, Rena M. & PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Estratégias eficientes para salas de aula on-line.** Porto Alegre, Artmed editora, 2002.

PAVÃO, Sílvia. Competência emocional: um enfoque reflexivo para a prática pedagógica. Universidade Autônoma de Barcelona. UAB. **Tese de Doutorado.** Barcelona: UAB, 2003.

PAVÃO, Sílvia. Relações Afetivas na educação: suas repercussões na aprendizagem. Universidade Autônoma de Barcelona. UAB. **Dissertação de Mestrado.** Barcelona: UAB, 1998.

PELLANDA, N.M.C. & PELLANDA, L.E.C. (organizadores). **Psicanálise Hoje: uma revolução do olhar.** Petrópolis: Vozes, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António et. al. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992(b). p. 92-114

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia .** Rio de Janeiro: Forense, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PROTZEL, J. Formacion y Saberes Instrumentales. In: **Atracción Mediática: el fin de siglo en la educación y la cultura.** Buenos Aires: Biblos, 1998.

RAU. **Rede acadêmica do Uruguai.** Disponível em <http://www.rau.edu.uy>
Acesso em 31 agosto de 2004.

RIFAD. **Rede Iberoamericana de formação e atualização docente.** Disponível em <http://www.oei.es/rifad.htm> Acesso em 31 agosto de 2004.

RIOS, T. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2001.

RISEU. **Red de investigadores sobre la educación superior.** Disponível em <http://www.suc.unam.mx/riseu> Acesso em 31 agosto de 2004.

RIZZATI, Gerson. Categorias de análise de clima organizacional em universidades federais brasileiras. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. **Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado.** Florianópolis: UFSC, 2002.

SAGAN, C., **Os Dragões do Éden.** 4ed., Lisboa: Gradiva, 1994.

SANCHO, J. **Grandes discursos, pequenas practicas: la formación del profesorado y la tecnologia de la información y la comunicación.** Barcelona: Cuadernos de pedagogia, 1993.

SANTORO, F. BORGES, M. SANTOS, N. Um framework para estudos de ambientes de suporte à aprendizagem cooperativa. **Revista Brasileira de Informática na Educação.** V.4, p.51-68, 1998.

SBRAGIA, Roberto. Um estudo empírico sobre clima organizacional em instituições de pesquisa. **Revista de Administração.** São Paulo: v. 18, n. 2, p. 30-9, jun. 1983.

SCHEIN, Edgar H. **Psicologia organizacional.** Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1982.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p. 77-91.

SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, Donald. **La formación de profissionales reflexivos.** Madrid: Paidós, 1992b.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action.** New York: Basic Books, 1983.

SOARES, W. **Programando em PHP: Conceitos e Aplicações.** São Paulo: Érica, 2000.

TAILLE, Y. **Piaget, Vygostsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, No 13. São Paulo: Anped, 2000a.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera et al. **Didática, currículo e saberes escolares (X Endipe).** São Paulo: DP&A, 2000b.

TARDIF; LESSARD; LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, n 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.

TEDESCO. J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** São Paulo: Ática, 1998.

TEODORO, V. **Educação e computadores.** Ministério da Educação. Portugal: 1991.

TIJIBOY, A.; MAÇADA, D.; SANTAROSA, I. FAGUNDES, L. Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Informática na Educação. V1, n.2, p. 19-28, dez. 1999.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. (org) **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VASCONCELOS, Celso. **Para onde vai o professor?** São Paulo: Libertad, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

VISCOTT, David Steven. **A linguagem dos sentimentos.** 3 ed. São Paulo: Summus. 1982.

WALTON, M. **Made in USA: o método Deming de administração.** Rio de Janeiro: Saraiva, 1989.

WEINGÄRTNER, Thiago da Silva. Construção de conhecimentos pedagógicos compartilhados na RADEP Virtual: novas modalidades de aprender na educação superior. **Dissertação de Mestrado**. Santa Maria: UFSM, 2005.

WOLCOTT, L. **The Distance Teacher as Reflective Practitioner**. In: Educational Technology, 1995.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e método**. 2.ed. Porto Alegre: Buckman, 2001.

ZAMUDIO, J. Una Experiencia Puntual de Educación a Distancia: multimedia UNP, educación para los medios. In: **Atracción Mediática: el fin de siglo en la educación y la cultura**. Buenos Aires: Biblos, 1997.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Pessoal				
Nome:				
		E-mail:		
Cidade:		Estado:		
1- Faixa Etária:				
Entre 20 e 30	Entre 31 e 40	Entre 41 e 50	Entre 51 e 60	Mais de 60
Formação Acadêmica				
2-Tempo de Atuação docente em Graduação	Tempo de Atuação docente em Especialização	Tempo de Atuação docente em Mestrado	Tempo de Atuação docente em Doutorado	
Graduado em:	Especialização em:	Mestrado em:	Doutorado em:	
Ano de Conclusão	Ano de Conclusão	Ano de Conclusão	Ano de Conclusão	
Se está em andamento, ano de previsão de término:				
3-Curso em que Atua	Disciplinas			
4Você atua:				
<input type="checkbox"/> Apenas como docente na FSG. <input type="checkbox"/> Como docente na FSG e em outra Instituição de Ensino Superior. <input type="checkbox"/> Como docente na FSG e em outra Instituição de Ensino Médio ou Fundamental <input type="checkbox"/> Como profissional em outra área de atuação. Neste caso, indique qual:				
<hr/>				
5. Você acredita que o seu <u>curso de graduação</u> :				
<input type="checkbox"/> Oportunizou uma boa base para a docência no ensino superior. <input type="checkbox"/> Não oportunizou uma boa base para a docência no ensino superior.				
6. Você acredita que o seu <u>curso de pós-graduação</u> :				
<input type="checkbox"/> Oportunizou uma boa base para a docência no ensino superior e para a pesquisa. <input type="checkbox"/> Não oportunizou uma boa base para a docência no ensino superior, mas sim para a pesquisa. <input type="checkbox"/> Não oportunizou uma boa base, nem para a docência no ensino superior, nem para a pesquisa.				

7. Quanto à qualidade de sua formação acadêmica:

- Voltou-se exclusivamente para a atuação profissional na área específica.
- Voltou-se para a atuação profissional na área específica e para a docência no ensino superior.
- Voltou-se exclusivamente para a docência no ensino superior.
- Voltou-se para a docência no ensino fundamental e ensino médio.

8. O que foi decisivo na sua formação para atuar como docente no ensino superior (Marque a opção mais significativa):

- O curso de graduação.
- O curso de pós-graduação.
- O curso de graduação e pós-graduação.
- O curso de graduação e a prática.
- O curso de graduação, pós-graduação e a prática.

9. Caso exerça outra profissão, além da docência, como você considera-se:

- Um excelente profissional e um excelente docente.
- Um excelente profissional e um bom docente.
- Um excelente profissional e um docente razoável.
- Um bom profissional e um excelente docente.
- Um bom profissional e um bom docente.
- Um bom profissional e um docente razoável.
- Um profissional razoável e um excelente docente.
- Um profissional razoável e um bom docente
- Um profissional razoável e um docente razoável.

10. Como você se considera, em relação à profissão docente, de um modo geral:

- Plenamente satisfeito(a).
- Satisfeito(a).
- Satisfeito(a) em parte.
- Pouco satisfeito(a).
- Insatisfeito(a).

11. Em relação à FSG como um todo, você se considera:

- Muito apoiado(a).
- Apoiado(a).
- Apoiado(a) em parte.
- Pouco apoiado(a).
- Solitário(a).

12. *Em relação aos seus colegas docentes, no(s) curso(s) em que atua, você considera-se:*

- Muito apoiado(a).
- Apoiado(a).
- Apoiado(a) em parte.
- Pouco apoiado(a).
- Solitário(a).

13-*Caso você se sinta solitário, que sugestões você tem para desenvolver na FSG um trabalho de equipe:*

14. *Em relação aos seus alunos, você se sente:*

- Plenamente satisfeito(a).
- Satisfeito(a).
- Satisfeito(a) em parte.
- Pouco satisfeito(a).
- Insatisfeito(a).

15- *Que sugestões você tem à respeito das relações com os seus alunos:*

16. Suas necessidades de formação são em termos de:

- Conhecimento técnico específico*
- Conhecimento pedagógico*
- Outras. Quais? _____*

17-*Como a FSG pode auxiliá-lo para suprir essas necessidades?*

18- *Caso você fosse optar novamente, escolheria a profissão docente?*

- Sim.
- Não.

19- *Daqui a cinco anos você pretende continuar na profissão docente:*

- Sim.
- Não.

20- *Você é feliz na profissão docente?*

- Sim.
- Não.

21. Você gostaria de participar de um ambiente virtual de formação docente?

Sim

Não

22. *Em caso de resposta afirmativa, este ambiente virtual poderá estar:*

Pronto

Semi-estruturado

Domínio Tecnológico

23- *Você utiliza o computador com autonomia?*

Sim

Não

Somente siga caso utilize o computador

24. *Com que frequência utiliza o computador?*

6 ou 7 dias por semana

De 3 a 5 dias por semana

1 ou 2 dias por semana

Poucas vezes no mês.

Nunca

25. *Há quanto tempo você utiliza o computador?*

1 ano.

entre 1 e 3 anos.

entre 3 e 5 anos.

entre 5 e sete anos.

mais de 7 anos

26. Onde utiliza?

27. Quais as tarefas realizadas no computador? (marque os três mais significativos seguindo a numeração 1^o, 2^o, 3^o)

Escrever artigos, resumos e trabalhos

Verificar e enviar e-mails

Procurar conteúdos na Web para aulas presenciais

Jogar

Pagar contas via internet

Fazer planilhas eletrônicas

Escutar música

Desenhar ou trabalhar com figuras

outros _____

28. Quais os softwares você utiliza para realizar tarefas que não sejam ligadas à docência? (marque os três mais significativos seguindo a numeração 1º,2º3º)

Windows

Word

Excel

Linux

OpenOffice

Internet Explorer

Outlook

Netscape

outros. _____

29. Quais os softwares que você utiliza para realizar tarefas ligadas à docência? (marque os três mais significativos seguindo a numeração 1º,2º3º)

Windows

Word

Excel

Linux

OpenOffice

Internet Explorer

Outlook

Netscape

outros. _____

30. Para você o computador representa:

Uma máquina que serve para auxiliar as tarefas cotidianas (editar textos, por exemplo), seja na produção acadêmica ou nos serviços burocráticos.

Um equipamento que permite a descontração e o lazer, possibilitando encontrar conteúdos diversificados em pouco tempo.

Uma possibilidade alternativa à biblioteca para procurar materiais de aula e conteúdos de interesse.

uma nova forma de manter relações interpessoais através de e-mail ou salas de conversação.

Tenho outra opinião: _____

31. Você considera necessário utilizar as ferramentas computacionais na elaboração de suas tarefas docentes?

Sim

Não

Por quê? _____

32. Se os computadores fossem retirados de **sua** vida hoje, o que mudaria?

- Minhas aulas, já que utilizo os computadores para elaborar textos e lâminas e outros tipos de materiais didáticos.
- Minhas aulas, pois recomendo *sites* e sugiro à meus alunos a utilização da internet na realização de suas tarefas.
- Meu lazer. Muitos dos momentos em que posso, utilizo a rede para navegar e distrair minha atenção.
- Pouca coisa mudaria.
- Não mudaria nada
- outras: _____

33. Na sua opinião a internet pode auxiliar o professor na elaboração dos conteúdos e planejamentos das aulas?

- Sim
- Não

34. Em caso de resposta afirmativa de que maneira? _____

35. Quais as maiores vantagens do uso da internet?

- rapidez de informações
- diversidade de conteúdo
- relações interpessoais
- possibilidades de compartilhar conteúdos
- outras _____

36. Quais os assuntos de maior interesse encontrados na internet segundo a sua opinião?

- Ciência
- Revistas
- Música
- Filmes
- Eventos culturais
- outros _____

ANEXO B – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

FACULDADE DA SERRA GAÚCHA ESCOLA SUPERIOR DE PSICOPEDAGOGIA RADEP- REDE ACADÊMICA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1- Título da atividade:

**PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO PEDAGÓGICO PARA DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR – 1ª EDIÇÃO**

2- Participantes:

Professores atuantes no Ensino Superior da FSG, por adesão à proposta, com prioridade para aqueles que não tiveram nenhuma formação pedagógica.

3- Período de realização:

Setembro de 2003 a Fevereiro de 2004.

4- Horário do encontro presencial:

8h às 12h

13h30 às 17h30

5- Local das atividades presenciais:

Sala de aula da FSG

6- Carga horária:

180 horas, com direito a Certificado de Aperfeiçoamento.

7- Órgãos promotores:

Escola Superior de Psicopedagogia – RADEP

8- Coordenadoras da atividade:

Adriana Moreira da Rocha Maciel

Ana Cláudia Pavão Siluk

9- Justificativa:

Estas atividades pretendem dar continuidade ao Programa de desenvolvimento do profissional docente da FSG, coordenado pela Escola Superior de Psicopedagogia, por meio da RADEP, Rede Acadêmica de Desenvolvimento Profissional, com a intenção de mediar o trabalho docente nos cursos de graduação, em uma perspectiva interdisciplinar, promovendo a integração, partilha de saberes e a troca de experiências, focando as necessidades emergentes do grupo participante e da Instituição.

10- Objetivos operacionais:

Pretende-se dinamizar espaços presenciais e virtuais de reflexão na e sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior, inseridos em um processo de educação continuada do professorado, por meio de grupos de aprendizagem que desenvolverão uma caminhada coletiva.

As atividades estarão orientadas, prevendo o desenvolvimento de dinâmicas de integração, de desenvolvimento pessoal e de mediação do trabalho docente, mediante seminários decorrentes de estudo, troca de experiências e discussão de projetos dos professores participantes e seminários com temáticas eletivas pelo grupo a partir da reflexão de suas necessidades de desenvolvimento.

Para tanto, as atividades envolverão:

- Encontros presenciais e virtuais, individuais e coletivos, previstos para orientações, estudos e avaliações.
- Práticas individuais, desenvolvendo projetos de trabalho em uma disciplina, eleita para tal finalidade, sob tutoria.
- Participação em eventos relacionados à Educação Superior.

11- Cronograma das atividades

ANO	MÊS	ATIVIDADES				
		Presenciais			Presencial Virtual	Virtuais
2003	Outubro	Encontros	Práticas individuais	Participação em eventos	Tutoria	Encontros
		04	10h			20h
	25	10h	20h			
	Novembro	08	10h	16h	12h	20h
		22	10h			
	Dezembro	06		10h	10h	06h
		13				
Horas Aulas		40h	36h	20h	32h	52h

12- Previsão de conteúdos:

A previsão dos conteúdos será feita a partir do levantamento de necessidades de formação apontadas pelos professores no preenchimento do formulário (projeto Piloto).

13- Recursos:

Humanos:

Tutores: Adriana Moreira da Rocha Maciel
Ana Cláudia Pavão Siluk

Professores colaboradores:

Sílvia Maria de Aguiar Isaia
Ruy Jornada Krebs

Materiais:

Multimeios: Projetor multimídia
Aparelho de som
TV e Vídeo
Câmara filmadora e fotográfica digital

Ambiente virtual da RADEP e da Educação a Distância da FSG.