



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM ENSINO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
PROVOCANDO “POROROCAS” NAS AULAS DO ENSINO
SUPERIOR: UM OLHAR PARA O ENSINO INOVADOR EM DUAS
UNIVERSIDADES**

Aline Rodrigues

Lajeado, novembro de 2020

Aline Rodrigues

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PROVOCANDO
“POROROCAS” NAS AULAS DO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR
PARA O ENSINO INOVADOR EM DUAS UNIVERSIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Doutora em Ensino na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Neumann Martins.

Lajeado, novembro de 2020

Aline Rodrigues

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PROVOCANDO
“POROROCAS” NAS AULAS DO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA O
ENSINO INOVADOR EM DUAS UNIVERSIDADES**

A Banca Examinadora abaixo _____ a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, como parte da exigência para obtenção do grau de Doutor em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Profa. Dra. Silvana Neumann Martins - Orientadora
Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES

Dra. Jacqueline Silva da Silva

Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Dra. Mariane Ohlweiler

Dra. Denise Wildner Theves

Aos dois pequenos grandes homens da minha vida:

Kauê e Pierre.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço à professora Silvana Martins, que, sem medir esforços, retornou inúmeros e-mails e mensagens no *WhatsApp*, respondendo minhas dúvidas. Também agradeço por corrigir minhas escritas, incentivando-me ao longo do processo de doutoramento com palavras de estímulo.

Da mesma forma, agradeço aos professores mestres e doutores com quem convivi durante este Doutorado, por movimentarem meu pensamento e ajudarem-me a fazer escolhas.

Agradeço também, com carinho, aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da UNIVATES, que sempre estiveram dispostos a ajudar e a sanar as minhas dúvidas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001. Nesse sentido, agradeço a essa instituição que financiou a pesquisa por meio da bolsa PROSUP/TAXA, sem a qual não seria possível realizar este Doutorado.

Agradeço aos meus parceiros doutorandos que comigo dividiram angústias, alegrias e apresentações em eventos. Em especial, agradeço às queridas colegas Simone e Samai, e ao colega Diógenes, que me acolheram durante todo o meu processo, oferecendo um colo sempre que necessário.

Agradeço a minha família, a todos que me motivaram a seguir escrevendo a tese, mesmo nos momentos em que estava decidida a desistir.

Também, um agradecimento especial às pessoas que me concederam entrevistas para esta tese, uma vez que sem elas esta escrita não seria possível. Enfim, obrigada a todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que esta tese pudesse ser concluída.

Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi o que você nem sonhava em me ensinar (LISPECTOR, 1998, p. 87).

RESUMO

Esta tese aborda a temática da formação continuada de professores do Ensino Superior com enfoque para o ensino inovador, propondo como objetivo investigar como a formação continuada, realizada na universidade, contribui para desencadear um ensino inovador nas aulas de professores que atuam no Ensino Superior. O referencial teórico adotado segue os preceitos de Antunes (2002), Moran (2012, 2013), Nóvoa (1991, 1995, 2009), Perrenoud (2000) e Tardif (2000, 2011 e 2014). O estudo foi realizado com dois coordenadores responsáveis pelo setor de apoio pedagógico e dois professores de duas instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. Nesse contexto de investigação, buscou-se utilizar aproximações com o estudo de casos múltiplos como metodologia de pesquisa, com o intuito de conhecer as condições e os fenômenos sociais pertinentes aos espaços pesquisados. Para a geração dos dados, foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, entrevistas semiestruturadas, as quais contemplaram questões abertas, possibilitando que outros assuntos pudessem ser abordados. Também foi utilizado um diário de campo em que foram registradas as impressões da pesquisadora no momento da coleta dos dados. A sistematização dos dados deu origem a categorias, definidas a partir da técnica de Análise de Conteúdo. Constatou-se a existência e a importância das formações continuadas versarem sobre questões em torno do ensino inovador nas Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas, uma vez que, ao verificar o cronograma das formações continuadas propostas pelos setores de apoio pedagógico, percebeu-se que assuntos como competências pedagógicas, possibilidades e utilização de objetos virtuais para a aprendizagem dos alunos, metodologias ativas, técnicas de ensino, entre outros, fazem parte das programações. Da mesma forma, constatou-se que os professores pesquisados utilizam o que aprendem nas formações continuadas das

suas respectivas IES, em sala de aula, com seus alunos. Para tanto, eles também precisam estar predispostos e abertos a buscarem novas formas de ministrar aulas, por mais que muitas vezes o tempo esteja na contramão do desejo do professor de formar-se continuamente. Este trabalho revela uma possibilidade de rompermos com práticas tradicionais de ensino, em que o professor deixa de lado o papel de transmissor de conhecimentos para ser um problematizador e um questionador de seus alunos. Além disso, destaca a importância de temáticas relacionadas ao ensino inovador serem debatidas entre professores nas formações pedagógicas das IES, como forma de pensar aulas diversificadas e que desafiem o aluno a construir sua aprendizagem com autonomia. O professor do Ensino Superior normalmente é muito atarefado, mas é importante que ele pare e reflita sobre seu ensino no meio do turbilhão de demandas que ele tem a cumprir.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Ensino inovador. Ensino Superior.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is the continued education of Higher Education faculty focusing on Innovative Teaching. Its research objective is investigating how the continued education offered at universities contributes to an innovative teaching in the classes of Higher Education faculty; it is supported by authors Antunes (2002), Moran (2012, 2013), Nóvoa (1991, 1995, 2009), Perrenoud (2000), and Tardif (2000, 2011, 2014). This study was carried out with two coordinators of Teaching Assistance Sectors and two professors of two Higher Education institutions (HEIs) in the State of Rio Grande do Sul, by approaching multiple case studies as a research methodology, thus aiming to become acquainted with the social conditions and phenomena related to the studied venues. Semi-structured interviews were used as research tools to generate data, whose questions conducted the interactions with the interviewees in a more open manner, enabling other topics to be tackled, should such an opportunity arise. Furthermore, a journal was used in which the researcher kept her remarks upon data collection and recordings, which were subsequently transcribed. Data systematization took into consideration categories established after the collection, based on the approaches to the Content Analysis technique. Conclusions showed that continued education is offered, and it is of great relevance that it focuses on issues regarding innovative teaching in the HEIs studied, once upon verification of continued education syllabuses proposed by the Teaching Assistance Sectors one could notice that topics such as pedagogical competences, possibilities and use of virtual objects in students' learning, active methodologies, teaching techniques, among others, are part of them. Additionally, conclusions pointed that faculty use what is learned in the continued education of their HEIs in the classroom with their students. For this to occur, they have to be willing and open to seek for new forms of teaching their classes,

although quite often time might be an issue to them, although they are thirsty for continued education. This study reveals an opportunity to leave traditional teaching practices, where the faculty cast aside their role of spreading knowledge to be in charge of problematizing, questioning their students. Moreover, it highlights the relevance for the innovative teaching topics to be discussed by all the faculty in pedagogical trainings in the HEIs as paths to thinking of varied classes which challenge students to build their learning with autonomy. HEIs faculty are usually busy, but they need to stop and reflect upon their teaching amidst the abundance of requirements they have to meet.

Keywords: Faculty continued education. Innovative teaching. Higher Education.

RESUMEN

Esta tesis aborda la temática de la formación continua para docentes de Educación Superior con un enfoque de Educación Innovadora, proponiendo como objetivo de investigación de la educación continua, realizada en la universidad, contribuye a desencadenar una Educación innovadora en las clases de los docentes que trabajan en Educación Superior. basado en Antunes (2002), Moran (2012, 2013), Nóvoa (1991, 1995, 2009), Perrenoud (2000) y Tardif (2000, 2011 y 2014). El estudio fue realizado con dos coordinadores de los sectores de apoyo pedagógico y dos profesores de dos instituciones de Educación Superior en Rio Grande do Sul. En este contexto de investigación, se buscó utilizar aproximaciones con el estudio de casos múltiples como metodología de investigación, como manera de conocer las condiciones y fenómenos sociales pertinentes a los espacios investigados. Para la generación de los datos se utilizaron como instrumentos de investigación entrevistas semiestructuradas, las cuales tenían preguntas que conducían los diálogos con los entrevistados de una manera más abierta, permitiendo abordar otros temas si fuera necesario. También se utilizó un diario de campo que se fue registrado las impresiones del investigador en el momento de la recogida de datos y grabaciones, que posteriormente fueron transcritas. La sistematización de los datos tomó en cuenta categorías que fueron definidas luego después de la recolección, con base en aproximaciones a la técnica de Análisis de Contenido. Se constata la existencia y la importancia de la formación continua para atender cuestiones sobre la docencia innovadora en las IES investigadas, ya que al revisar el cronograma de la formación continua propuesta por los sectores de apoyo pedagógico, se constató que materias como competencias pedagógicas, posibilidades y uso de objetos virtuales para el aprendizaje de los estudiantes, metodologías activas, técnicas de enseñanza, entre otros son parte de

los programas. De igual forma, parece que los docentes investigados utilizan lo aprendido en la formación continua de sus respectivas IES, en el aula, con sus alumnos. Para tanto, ellos también necesitan estar predispuestos y abiertos a buscar nuevas formas de enseñar las clases, muchas veces están contra el deseo del profesor de graduarse continuamente. Este trabajo revela una posibilidad de ruptura con las prácticas docentes tradicionales, en las que el docente deja de lado el rol de transmitir conocimientos para ser un problematizador, un interrogador de sus alumnos. Además, resalta la importancia de que temas relacionados con la enseñanza innovadora sean debatidos entre los docentes en las formaciones pedagógicas de las IES como una forma de pensar sobre clases diversificadas que desafíen al alumno a construir su aprendizaje con autonomía. El profesor de educación superior muchas veces están muy ocupados, pero es importante que se detenga y reflexione sobre su enseñanza en medio del torbellino de demandas que tiene que cumplir.

Palabras clave: Formación continua del profesorado. Enseñanza innovadora. Enseñanza superior.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A sala de aula I.....	15
Figura 2 – A sala de aula II.....	15
Figura 3 - Esquema que representa a pororoca e o ensino inovador.....	27
Figura 4 - Formações continuadas realizadas pela Universidade do Porto no período de Maio de 2015 a Maio de 2018.....	34
Figura 5 - Avaliação realizada com os professores que participaram as formações continuadas propostas pela Universidade do Porto	34
Figura 6 – Formação continuada de professores do Ensino Superior.....	49
Figura 7 - Representação das nove ideias que formam o i9.....	57
Figura 8 – Novo diagrama i9.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição do INEP sobre inovação.....	39
Quadro 2 – Critérios de análise de curso de graduação, conforme INEP	40
Quadro 3 – Programa de Formação de Professores realizado em 2018	76
Quadro 4 – Relação de atribuições dos professores.....	84
Quadro 5 - Síntese da abordagem metodológica da pesquisa	85
Quadro 6 – Relação de formações continuadas oferecidas pela Universidade A...	105
Quadro 7 – O exemplo do chaveiro.....	115

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS ONDAS	14
2 MOVIMENTOS TEÓRICOS	32
3 PERCURSO DAS ÁGUAS.....	69
4 ENCONTRO DAS ÁGUAS	877
4.1 Ações desenvolvidas pelos setores de apoio pedagógico de IES potencializam o ensino inovador.....	899
4.2 Pressupostos teóricos que embasam o ensino inovador, na concepção de coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Superior	1111
4.3 Professores de Ensino Superior que participam das formações continuadas de fato aplicam as propostas do setor de apoio pedagógico em suas aulas	1166
5 APÓS AS POROROCAS.....	1288
REFERÊNCIAS.....	1344
APÊNDICES	14141
ANEXOS	1499

1 PRIMEIRAS ONDAS

*Pensar a introdução
 Momento que traz para mim muita reflexão
 Por onde começar?
 Perguntar, procurar, problematizar...
 O que me encanta e provoca pensar?
 Marco, na introdução, alguns passos iniciais.
 Os quais para mim são compostos de alguns sinais.
 Cada achado é uma descoberta,
 uma porta de entrada aberta.
 Minha intenção não é reproduzir, mas ao Ensino contribuir
 e com esta escrita,
 sobre o Ensino Inovador refletir.
 Trago neste início de escrita um sobrevoo em torno de alguns conceitos
 Nesse voo, um pássaro se lança, dança, balança.*

(Da autora, 2018)

Ser professor... professorar... estar entre... entre os alunos, entre os livros, entre pessoas, entre movimentos... professor-formação, professor-inovação, professor-criação... estar em sala de aula, habitar um espaço que, geralmente, é compreendido em quatro paredes. Freire (1978), porém, abre o seu livro “Cartas a Guiné-Bissau” com uma imagem¹ reproduzida a seguir (FIGURA 1), em que contrapõe a ideia de que a sala de aula é um espaço limitado por paredes. A imagem suscitou reflexões que provocaram a escrita desta tese.

¹ Fotografia que possui como referência no livro “Escola numa zona libertada - Período da luta de libertação”. Nessa obra, Paulo Freire discorre o período da libertação dos escravos africanos, em que “[...] a escola, não importa o seu nível, se transforma em “mercado de saber”; o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um “conhecimento empacotado”; o aluno, no cliente que compra e “come” este conhecimento” (FREIRE, 1978, p. 18).

Figura 1 - A sala de aula I



Fonte: Freire (1978, p. 12).

Antes de prosseguir na leitura da obra, sobre detalhes a seu respeito da própria imagem ou sobre descrições feitas pelo autor, fixei meus olhos sobre a imagem e fiquei a refletir. Como seria a rotina de uma sala de aula sem paredes? Sem ferramentas digitais, sem quadro? Mais adiante, na mesma obra, encontrei outra imagem (FIGURA 2), a qual apresento a seguir:

Figura 2 - A sala de aula II



Fonte: Freire (1978, p. 28).

As duas imagens me desestabilizaram, pois sou professora e vivo meu dia a dia rodeada de crianças, mesas, quadro, cadernos, brinquedos, movimentos e anseios. O que devo ensinar? Que conhecimento é indispensável para um cidadão no cenário atual?

Percebo-me, nesse contexto, em um lugar onde o ensino é repleto de incertezas, fato que me faz lembrar da obra “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, em que Morin discorre, no final de 1999, sobre sete saberes que deveriam ser indispensáveis para se pensar a Educação do próximo milênio. Entre tais saberes, temos os seguintes: o erro, o conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, as incertezas, a compreensão e a ética. Detenho-me, nesta pesquisa, ao quinto saber, que, segundo Morin (2000), diz respeito à habilidade de enfrentar as incertezas que confrontam a humanidade, uma vez que vivemos em um tempo de mudanças, em que as informações possuem diferentes visões. Assim, a educação do amanhã deve voltar-se para um conhecimento em meio às incertezas.

A partir das reflexões de Morin (2000), trago para discussão nesta tese a ideia de um ensino voltado às incertezas em virtude da brevidade que as informações possuem nos dias de hoje. O que agora é algo certo, em algumas horas já se torna duvidoso. Essa efemeridade do conhecimento torna o trabalho do professor ainda mais desafiador, pois é necessário lidar com o imprevisto e com o mutável. Assim, para acompanhar essa evolução, o professor precisa estar em constante formação, em constante movimentação, em constante atualização.

Com base nesse contexto, e reportando-me às imagens apresentadas no início desta seção, questiono-me: Como pensar (no contexto das imagens e em nosso tempo) uma aula? Como pensar a organização da sala de aula? Como pensar a prática pedagógica do professor?

As imagens retratam um encontro que acontece em meio à mata, a céu aberto. Um professor caminha em meio a mesas dispostas em duas colunas e enfileiradas. Cada mesa, ou seja, cada pedaço de madeira apoiado por dois cavaletes, é acompanhada de um banco feito por taquaras irregulares, em que sentam três alunos. Estes, que parecem estar entre a faixa etária de 10 anos de idade, formam a turma de, aproximadamente, 42 alunos. Sobre as mesas existem folhas de papel, iguais as que estão nas mãos do professor, que parece caminhar e realizar uma leitura.

Ambas as figuras me causaram choque. Essa reação seja resultado, talvez, do fato de estar familiarizada, por mais de dez anos, com outro tipo de ambiente escolar,

mais dinâmico, mais colorido e mais movimentado, muito diferente do espaço retratado nas imagens. Nesse espaço, atuando como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais.

Embora a minha realidade de sala de aula hoje seja de um ambiente com mais mobilidade, minhas poucas lembranças desse espaço, como aluna, não são positivas. Cursei o Ensino Fundamental em duas escolas públicas, entre os anos de 1993 e 2000. As frustrações iniciaram já em 1993, quando cursava a primeira série, em virtude de eu ter sido uma das últimas alunas da minha turma a aprender a ler. Fui alfabetizada após muitos castigos, muitos recreios perdidos e muitas tentativas de minha mãe, que ficava horas e horas sentada comigo, tentando fazer com que as letras e as sílabas ‘entrassem na minha cabeça’.

Muitas situações ruins se sucederam e ficaram marcadas: a pressão, os intermináveis temas, as inúmeras matérias para dar conta. Na época, a maioria dos pais cobrava muito e talvez seja por isso que tais recordações permanecem com um peso negativo em minha memória. Dos ensinamentos deste nível de ensino tenho poucas experiências para relatar. Atrevo-me a afirmar que o ensino inovador não perpassava nas escolas que frequentei. O ensino era muito tradicional, copiávamos muito do quadro, fazíamos muitos exercícios, utilizávamos muitos livros didáticos e éramos avaliados quase que restritamente por meio de provas.

Em relação aos bons momentos dessa fase da minha vida, recordo apenas, e com saudade, do contato que eu tinha com os colegas, quando realizávamos trabalhos em grupo no turno oposto ao da escola na casa de algum colega e que, mais do que fazer o trabalho proposto pela professora, conversávamos e degustávamos de deliciosos lanches organizados pelas mães ou pelas avós dos colegas. Da mesma forma, lembro de forma positiva dos recreios da escola (após a fase da minha alfabetização), quando corríamos muito pelo pátio. Mais tarde, passada a fase mais infantil, lembro também quando conversávamos sobre os mais variados assuntos com os colegas durante o período do recreio. Com isso, esquecíamos um pouco ‘a pressão’ da sala de aula, dando vazão a risadas e tendo contatos com colegas de outras turmas. Além disso, ainda estão presentes na minha memória as lembranças das viagens realizadas durante a minha escolarização, principalmente a da oitava série, quando fomos à Bahia.

A experiência relatada anteriormente em relação à aquisição das palavras permanece até hoje marcada em minha memória, mas isso não me desmotivou a

seguir estudando. Alguns professores marcaram minha caminhada no Ensino Fundamental – uns de forma positiva e outros de forma negativa. Prefiro dar visibilidade aos professores que me marcaram positivamente. Esses profissionais ministravam suas aulas de forma espontânea e otimista, contagiando os alunos. Neles procurei me espelhar, observando a maneira como organizavam suas aulas, o jeito como se vestiam e a forma como se relacionavam com os alunos. O que me tocava neles não eram as aulas, nem os conteúdos, mas sim os seres humanos que eram, bem como suas atitudes como pessoas, embora talvez naquele tempo eu não tivesse maturidade para ter essa percepção. Fui influenciada pela positividade deles de tal forma que passei a desejar ser como eles e, por isso, segui meus estudos com o foco voltado para a docência: Curso Normal, Pedagogia, Mestrado em Ensino e Doutorado em Ensino.

Após o Ensino Fundamental, ou seja, concluída a oitava série da época, mudei de escola. Em virtude de minha família apreciar a profissão de professor, realizei o Ensino Médio na modalidade Normal em uma escola privada. Já no primeiro ano, me senti ‘um peixe fora d’água’, pois os conteúdos abordados nas disciplinas eram difíceis e abstratos. Consegui passar de ano ‘raspando’. Nessa etapa da minha escolarização, as aulas continuavam monótonas, os professores eram exigentes, obrigando-nos a ler livros para a realização de seminários avaliativos, a decorar fórmulas sem sentido e a escrever infinitas linhas de redação. O fantasma da prova seguia me assombrando. Nesse período, a pergunta ‘Para que vou usar isso na minha vida?’ continuava presente na minha mochila. E o ensino inovador? Por vezes, ele parecia entrar pela porta da nossa sala, principalmente nas aulas das disciplinas de didáticas, que normalmente ocorriam em ambientes prazerosos nos quais se construía a aprendizagem. Com isso, comecei a perceber que não necessitamos de espaços extremamente formais para que a aprendizagem aconteça, mas eles podem ser alegres, descontraídos e envolventes.

Outro episódio daquela época que lembro e que, talvez, tenha resquícios de um ensino inovador era em relação à professora de Biologia que, horas era nossa professora de Biologia e horas era a Conselheira da nossa turma. Lembro muito nitidamente a diferença de quando ela estava em nossa sala de aula como professora e quando estava como conselheira. Quando era conselheira, a primeira coisa que ela pedia era que formássemos um círculo apenas com as cadeiras. Assim, a sala já tomava outra proporção e não parecia que estávamos em um ambiente formal de sala

de aula, pois este era um hábito que só ocorria nos momentos de ‘conselho’. Normalmente ela trazia um texto para discutirmos e conversarmos informalmente. Todos participavam alegres e empolgados. Aquele período de 50 minutos passava muito rápido, nem olhávamos para o relógio de tanto que estávamos envolvidos com a proposta.

Ao contrário, quando a mesma professora entrava na sala para ministrar suas aulas de Biologia, que eram repletas de palavras difíceis, nomenclaturas de plantas e animais, o tempo parecia não passar. Nestes e em outros momentos das aulas do Curso Normal, o ensino inovador parecia ‘pular pela janela’. E isso acontecia principalmente quando ele avistava as professoras de Química, Física, Geografia e Literatura, que entravam na sala com seus olhares de julgamento, seguidos de números e vocábulos confusos. Dessas disciplinas não carregou aprendizagens significativas.

Concluídos os três anos de Curso Normal, realizei mais meio ano de estágio supervisionado com uma turma de pré-escola, na escola em que iniciei meus estudos, em 1993. No estágio, busquei aplicar muitas aprendizagens adquiridas nas disciplinas de didáticas, sempre primando por encontros lúdicos com as crianças. Recordo-me que realizei vários experimentos com elas e me realizava estando em sala de aula, mesmo carregando nas mãos as bolhas de tanto recortar materiais e jogos que confeccionei. Tentei, mesmo sem aprofundamento teórico em torno da temática do ensino inovador, oportunizar momentos prazerosos para aquelas crianças nas tardes em que estavam na escola, tentando não reproduzir as aulas nas quais, enquanto eu era criança, não tive um aprendizado significativo.

Concluído o Ensino Médio, uma dúvida passou a me intrigar: Para que curso fazer vestibular? Dois cursos chamavam minha atenção: Ciências Contábeis e Pedagogia. Após pesquisar sobre esses cursos e as atribuições dos profissionais, escolhi o curso de Pedagogia, também com o apoio da minha família. A opção por seguir os estudos no Ensino Superior ocorreu devido ao fato de sempre ter tido muito gosto pelo estudo, pela pesquisa e por novas descobertas.

Ao longo do curso de Pedagogia, lembro-me de algumas poucas disciplinas em que o ensino inovador estava presente. Nessa etapa, a metodologia predominante nas aulas era a distribuição de textos ou de capítulos de livros para a realização de seminários, com fins meramente avaliativos. Em tais momentos, apenas o grupo que estava apresentando falava e os demais colegas assistiam. Como ninguém interferia,

muitos colegas se distraíam, não prestando atenção de fato nas apresentações dos outros grupos.

Cabe salientar que o ensino inovador a que me refiro aqui é permeado por aulas em que a metodologia adotada pelo professor é diversificada, de modo que os alunos possam aprender através de questionamentos, tenham espaço e voz para se manifestarem, bem como tenham quem escute suas vozes. O professor assume uma postura de provocador, questionando os alunos e aguçando suas capacidades. Mais adiante esboçarei mais sobre essa questão.

Ainda durante o curso de Pedagogia, as cenas abordadas acima se sucediam por diversos semestres, principalmente em algumas disciplinas mais teóricas. Em contraponto, nas disciplinas mais práticas, como *Saberes e Práticas*, *Ludicidade e Educação* e nos Estágios, o ensino inovador fazia-se presente por meio de metodologias diversificadas, em que experiências que eram vivenciadas sobre sala de aula, a partir das quais eram feitas reflexões sobre casos reais de escola, a exemplo da avaliação dos alunos na Educação Infantil. Eram vivenciadas brincadeiras que poderiam ser utilizadas com as crianças, as quais eram também executadas por nós, enquanto alunos do curso de graduação. Em tais momentos, havia um relacionamento de empatia entre professor e aluno.

Ainda durante o curso de Pedagogia, que foi cursado em oito anos, atuei como bolsista de Iniciação Científica por meio ano, inserida no projeto de pesquisa *Cultura e Subjetividade Docente*, com carga horária de 20 horas semanais, entre os anos de 2005 e 2006. Nesse tempo, aprendi muitas noções sobre pesquisa, sobre como elaborar um projeto, sobre como se executa e como se efetiva, de fato, uma caminhada investigativa. Nunca tinha realizado, até então, uma transcrição de entrevista, que é uma tarefa trabalhosa, em virtude de termos que ouvir diversas vezes um mesmo trecho para depois registrar a transcrição de maneira correta. Levei esse aprendizado para os meus estudos seguintes, e assim, no mestrado e agora na escrita da tese, já possuía esta habilidade construída, o que auxiliou e facilitou o processo de transcrição das entrevistas que coletei.

Ainda durante o curso de Pedagogia, atuei, durante abril de 2009 a setembro de 2010, como bolsista do Laboratório Brinquedoteca da universidade onde estudava. O espaço destina-se não só a acadêmicos e professores da instituição, como também à comunidade em geral, desde crianças individuais a grupos de escolas que, mediante reserva, podem explorar as inúmeras possibilidades oferecidas no ambiente, por meio

de uma perspectiva lúdica e com intuito pedagógico ou recreativo. Além de atender o público que frequentava aquele espaço, observar e dar orientações sobre seu funcionamento, eu também realizava o conserto de brinquedos ou materiais danificados e realizava o empréstimo de brinquedos que lá se encontravam para a comunidade em geral. Foi uma experiência que proporcionou um crescimento muito grande como estudante em formação.

O espaço era organizado em diversos cantos (setores), os quais podiam ser livremente explorados pelos visitantes. O aprendizado adquirido nessa experiência foi tão significativo para mim que meu trabalho final do curso de Pedagogia foi referente a experiências vivenciadas lá em torno da exploração do canto das fantasias. Na época em que atuei naquele espaço, não tinha conhecimento das teorizações em torno da temática do ensino inovador, mas hoje, lembrando das interações que lá ocorriam, posso dizer que tanto o espaço em si, como os movimentos nele potencializados, eram características de um ensino inovador, uma vez que era propiciado o protagonismo dos alunos, o papel do professor era de mediador, os alunos envolviam-se com os brinquedos de forma dinâmica e prazerosa e existiam interferências/experiências entre os materiais e os alunos que exploravam diferentes objetos, sempre com criatividade. Infelizmente, minha atuação dentro da Brinquedoteca finalizou após dois anos, porém segui no curso de Pedagogia, com mais bagagem.

Cabe mencionar ainda que, com a experiência na Brinquedoteca, aprimorei questões relacionadas à responsabilidade. Isso porque eu era a única bolsista responsável pelo espaço e, por isso, necessitava observar prazos de entrega de materiais, entre outras questões. Da mesma forma, desenvolvi outras habilidades, como escrever resumos para anais de eventos e apresentar trabalhos em eventos promovidos por outras instituições de Ensino Superior.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, segui meus estudos realizando um curso de Mestrado em Ensino, que muito me fez refletir sobre a docência e, mais precisamente, sobre a docência no Ensino Superior. Talvez a minha formação inicial, voltada à Educação Infantil e aos Anos Iniciais, tenha me motivado a percorrer outros caminhos e me lançar a novos ares, por isso a realização deste Doutorado em Ensino, cursado logo após o mestrado. O mestrado “plantou sementinhas” que desestabilizaram muitas certezas que eu tinha em relação ao ensino e à aprendizagem, mas também confirmou a ideia de que temos muito a estudar. A cada

artigo debatido, percebia muitas questões que ainda precisaria aprender, principalmente em relação à organização de uma aula para o Ensino Superior: as melhores estratégias de ensino e como utilizá-las, as teorias de diversos autores em torno da aprendizagem, bem como visões mais contemporâneas em torno do ensinar, com Foucault, Deleuze, Gallo e outros teóricos.

Assim, posso afirmar que tive aulas inovadoras no Mestrado em Ensino, não em todas as disciplinas, mas foram, de fato, proporcionados encontros em que tivemos vivências diferenciadas em sala de aula, com dinâmicas e provocações. Ao longo das disciplinas, os professores aguçavam a curiosidade e me faziam, por exemplo, pesquisar imagens, pinturas e outras obras de arte que propiciavam discussões, como o que foi realizado na disciplina de *Educação e Contemporaneidade*. Pela postura que alguns professores assumiam em nossos encontros do Mestrado, também percebia a presença do ensino inovador em nossas aulas, uma vez que os docentes eram autoridades em sala de aula, sem serem autoritários. Eram líderes que mediavam e orientavam as aprendizagens, atentos ao que os alunos manifestavam, pontuando e questionando as ideias construídas naquele espaço de ensino.

Seguindo minha atuação como professora, ao ingressar no doutorado, também busquei manifestar meu desejo de transformar o ensino que hoje acontece em muitas salas de aulas. Busquei questionar a atuação do professor, que, muitas vezes, ainda quer ser quem se sobressai aos alunos. Minha intenção, e talvez posso até dizer que minha utopia, foi tentar mostrar que o professor pode sim dar um passo para trás, ao provocar os alunos, deixando-os serem os atores principais da cena. No entanto, não se pode negar a importância da sua autoridade no ensino, visto que, sem ser autoritário, o professor é o 'adulto' que media e orienta os alunos, não aceitando tudo o que trazem nas aulas. Ele é quem possui uma visão ampliada dos assuntos que estão sendo problematizados e, sendo assim, precisa guiar as aprendizagens. É esta a postura que venho tentando assumir há um tempo na escola, observando, registrando e estando ao lado dos alunos, ao invés de ficar falando, falando e falando, como muitos professores fazem.

Ainda em relação a minha atuação profissional, quando estava já cursando o doutorado, recebi um convite para ser coordenadora pedagógica de uma escola, o que reafirmou meus estudos em torno da formação continuada. Tenho também o anseio de um dia poder trabalhar com professores em cursos de formação, realizando

trocas com eles a partir das experiências que já adquiri em minha trajetória, bem como lançando algumas provocações em torno das questões que já estudei. Embasada em Tardif e Raymond (2000), as vivências que tive ao longo do exercício como profissional, em contato direto com o trabalho, me familiarizaram com o ambiente e com as exigências que a profissão demanda, assimilando os saberes necessários para ser professor.

Assim, em virtude de a minha caminhada estar voltada a estudos na área da educação e do ensino, iniciei minha escrita apresentando as imagens de Freire (1978) para, a partir delas, pensar o contexto do ensino na atualidade, tanto em relação aos alunos, quanto em relação aos papéis do professor. Nóvoa (2010) lembra que necessitamos de professores inspiradores, interessados e que tenham exemplos para dar, uma vez que as experiências já adquiridas são parte da sua formação e da sua prática cotidiana.

Os professores a que Nóvoa (2010) se refere podem ser tanto de Educação Infantil e Ensino Fundamental, quanto de Ensino Médio ou Superior. Nesta tese, me reporto aos professores do Ensino Superior, os quais estão em meio a adolescentes e adultos que buscam uma formação profissional qualificada. Os alunos do Ensino Superior, na grande maioria, se encontram por um período de três horas cursando, normalmente, uma disciplina a cada noite. O professor, por sua vez, pode ter turmas de até 60 ou mais alunos, que dividem o mesmo espaço com mesas, cadeiras, quadro e projetor multimídia. Muitas vezes, o professor desse nível de ensino depara-se com alunos desmotivados e, mesmo diante de todos esses desafios, precisa seguir em frente, planejando as melhores aulas, pois também algumas vezes pode temer pela dispensa de seus serviços.

Sobre a realidade do professor de escola, Tardif e Lessard (2011) tentam descrever sua jornada intensa de trabalho. Segundo esses autores, normalmente, no início do turno, o profissional tem um breve contato com os demais colegas professores, seguido da organização de seu material pedagógico e entrada na sala de aula, onde ministra suas aulas contemplando atividades de acordo com a faixa etária em que atua. Após uma rápida parada para descanso no meio da manhã, as aulas seguem e, ao final do turno, ou seja, na hora do almoço, os professores continuam realizando várias outras tarefas, enquanto se alimentam e, algumas vezes, descansam. Ainda segundo os autores, alguns professores deslocam-se para outra instituição de ensino, e outros seguem a jornada em casa, preparando aulas para o

dia seguinte, realizando correções de produções discentes, ou participando de reuniões promovidas pelas escolas.

Podemos aproveitar a descrição referida anteriormente para pensar sobre a jornada de trabalho de um professor que atua no Ensino Superior, cuja rotina também é intensa. Nesse nível de ensino, as aulas ocorrem em turnos distintos, ou seja, alguns atuam no turno da manhã, outros no da tarde e ainda outros entram em sala de aula à noite. Da mesma forma, os preparativos para as aulas são intensos, uma vez que planejam atividades para os alunos, corrigem produções, participam de reuniões pedagógicas. Muitos desses profissionais atuam também em suas áreas de formação (como os advogados, as enfermeiras, os contadores, entre outros), tendo que conciliar as tarefas pedagógicas com a rotina de um consultório ou escritório, por exemplo, atendendo pacientes e clientes.

Ainda em relação à rotina docente, Masetto (2012) também aborda que os professores precisam não só dar conta de toda a sua carga horária, como também manter-se atualizados acerca das novas informações que surgem a todo momento, tendo que transmiti-los aos alunos. Além disso, ainda precisam promover ações que desenvolvam a capacidade crítica dos alunos ao olharem para as informações que os acessam, principalmente nos meios digitais. O referido autor também faz a seguinte reflexão: o que ensinar para formar profissionais competentes? Nesse contexto, Masetto (2012) defende a ideia de que não cabe mais ao professor o papel de ser *expert* em determinada disciplina.

Concordo com as teorizações de Masetto (2012), principalmente quando afirma que o papel do professor não está em ser *expert* em sua disciplina, tendo o conhecimento aprofundado de um determinado conceito. Ainda me atreveria a completar a ideia com a afirmação de que desejo que esta desconfiança do professor realmente se efetive, uma vez que vejo muitos professores que se acham *expert* em determinada disciplina. Para eles isso basta, não se questionando e não projetando mudanças em relação a suas práticas.

Diante do panorama apresentado, neste estudo, parto da realidade de duas instituições comunitárias² de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, e que tinham, na

² O Brasil conta com 7.828.013 alunos matriculados no Ensino Superior, dos quais 5.867.011 são da rede privada e 1.961.002 da rede pública. O Rio Grande do Sul tem 11.247.972 habitantes e 479.858 universitários matriculados. Sua história peculiar consolidou outra modalidade de Ensino Superior: o ensino comunitário. Diferente das universidades públicas, mantidas pelo governo, e das privadas, que visam ao lucro, as universidades comunitárias constituem-se de um patrimônio público e são marcadas

época do estudo, em seu quadro de professores, de 400 a 800 profissionais. Dentro desse quadro, há professores com diferentes tempos de atuação, variadas áreas de formação, e distintas visões sobre ensino, aprendizagem e aula. Abordei essas questões por acreditar que o cenário contemporâneo das universidades do Brasil se caracteriza pela necessidade de mudanças no campo do ensino, o qual precisa assumir novas perspectivas, com novos perfis profissionais, de forma a provocar os alunos a serem flexíveis, competentes e empreendedores (BECHI, 2011).

O ensino inovador compreende um processo complexo, em que estão envolvidos os professores, os quais planejam as aulas com base em sua formação e suas crenças. Dessa forma, as lentes desta tese focalizam o ensino efetivado especificamente por professores de Ensino Superior. Penso um ensino que vai além da transmissão de conteúdos, que esteja ligado a pressupostos de um ensino inovador, composto por métodos ativos de ensino e de aprendizagem.

Assim, o ensino inovador, ao meu ver, redesenha o ensino tradicional, por meio de metodologias diversificadas, jogos, desafios e resolução de problemas, em que o professor atua como mediador da aprendizagem. Tal proposta de dinamicidade também é a dos métodos ativos de ensino, os quais são explorados mais adiante.

Diante disso, comparo o cenário educacional superior, da forma como é tratado nesta tese, com um barco, conduzido por um barqueiro, que está navegando em águas calmas e serenas. Nessa condição, o professor (barqueiro) 'ministra' aulas, trabalha conteúdos, envolto em verdades que considera sólidas e edificadas, construídas por meio de uma formação, muitas vezes, tradicional de ensino, em que ele se considera o detentor do saber. No entanto, nessas águas mansas, o barqueiro se depara, repentinamente, com uma pororoca, que é definida como um movimento da onda do mar que, devido ao encontro da água do rio, se chocam. "Trata-se de um fenômeno natural produzido pelo encontro das correntes fluviais com as águas

pelo forte vínculo com suas comunidades. Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, as universidades comunitárias são autênticas instituições públicas não estatais. Em 1993, um grupo de instituições comunitárias do Rio Grande do Sul firmou um Protocolo de Ação Conjunta, constituindo o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung). O objetivo era viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no conseqüente favorecimento da comunidade universitária sul-rio-grandense e da sociedade gaúcha. As instituições que formam o Consórcio representam uma verdadeira rede de educação, ciência e tecnologia, que abrange quase todos os municípios do estado. Integrado por 15 instituições de ensino e com 8.735 professores e mais de 11 mil funcionários, o Comung contabiliza 189.224 universitários gaúchos e oferece 1.465 cursos de graduação e pós-graduação, constituindo-se como o maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul (COMUNG, 2017). O COMUNG possui uma legislação aprovada de nº 12.881/2013.

oceânicas. Pororoca origina-se do tupi poro'roka" (Dicionário Online de Português, texto digital). A pororoca ocorre na foz do rio e este fenômeno só pode acontecer nas fases da Lua Cheia ou Nova (o que também metaforicamente pode ser pensado que dependendo da lua, o professor de Ensino Superior irá buscar (ou não) a formação continuada). Voltando para o encontro das águas do rio com as do oceano, ocorre um choque, no qual a água se movimenta e a pororoca desestrutura o barqueiro, o qual necessita agir de maneira a modificar o percurso ou encontrar outra estratégia para que o barco siga sendo conduzido em movimentos seguros e não vire.

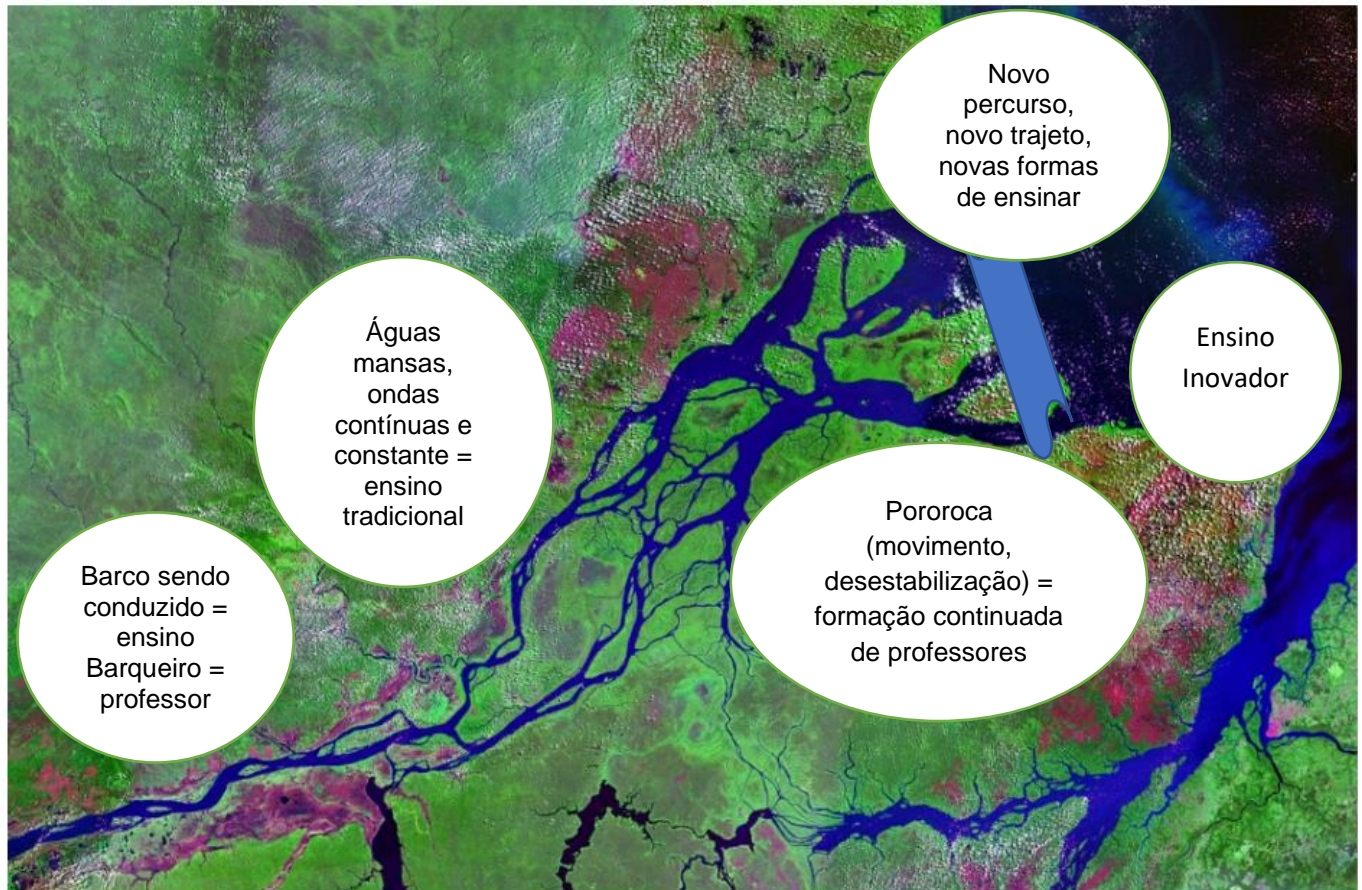
Nessa alegoria, o barqueiro é a representação do professor que está diante de desafios diferenciados na atualidade e possivelmente de alguns alunos que buscam um ensino em que possam ser protagonistas de suas aprendizagens. O professor é aquele a quem o aluno pode recorrer para mediar suas construções pessoais. Já a pororoca representa a formação continuada, que emerge de um movimento que 'sacode' os professores, desacomodando-os de modo que tomem outros rumos e repensem suas aulas, a fim de abarcar os anseios desse novo aluno, curioso e ativo, que está nas salas de aula do Ensino Superior. O ensino inovador é, nesse caso, a sacudida da pororoca, ou seja, uma possibilidade para modificar o percurso manso em que o barqueiro se encontrava. Nessa linha, a pororoca leva ao professor o desafio de fazer as aulas seguirem de outra maneira, escapando das certezas consolidadas. A Figura 3 representa essa relação:

Nesse sentido, esta tese busca pensar: **De que modo a formação continuada, realizada na universidade, contribui para desencadear um ensino inovador nas aulas de professores do Ensino Superior?** A partir desse questionamento, o objetivo geral desta pesquisa é: investigar como a **formação continuada, realizada na universidade, contribui para desencadear um ensino inovador nas aulas de professores do Ensino Superior**. Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Averiguar se a formação continuada de professores, em duas universidades comunitárias, tem como base os pressupostos teóricos que norteiam o ensino inovador na universidade;
- Conhecer os pressupostos teóricos que embasam o ensino inovador, na concepção dos coordenadores pedagógicos e dos professores;
- Verificar como os professores que participaram das formações continuadas desenvolvem um ensino inovador a partir das propostas pedagógicas

oferecidas pelo setor de apoio pedagógico da Instituição de Ensino Superior (IES).

Figura 3 - Esquema que representa a pororoca e o ensino inovador



Fonte: Adaptado pela autora, com base em Ribeiro (2020). Esquema da pororoca e do ensino inovador como são tratados nesta tese. Fonte: Imagem adaptada pela autora (2020) de <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=649257> Imagem de satélite do delta do Amazonas. Acesso em: 14 dez. 2020

Com base nesses propósitos, busquei tramar um olhar para a relação entre o professor e o ensino. Pretendi verificar e analisar como o profissional do Ensino Superior está efetivando o ensino na sua prática pedagógica e focar a importância de uma constante formação pedagógica, a fim de que o professor atualize suas práticas educativas e se adeque a demandas que, ao meu ver, devem estar ligadas às VIDAS dos alunos. Concordo que este jeito de ‘fazer ensino’ é um tanto desafiador, porém acredito na força da TRANSFORMAÇÃO, momento em que devemos rever nossas práticas, entrando, assim, em um ciclo de mutação.

Neste ciclo de mutação, atitudes relacionadas a renovar devem estar

interligadas. O professor precisa pensar em maneiras para movimentar a FÔRMA em que, muitas vezes, se encontra. Precisa se REcriar, REpensar, REfazer e se REconstruir enquanto profissional do ensino. Ser professor é estar aberto para o diferente, a fim de acompanhar as inovações pedagógicas que estão sempre em movimento. Assim, também é responsabilidade dos setores de apoio pedagógico das instituições acompanhar essas inovações no Ensino Superior e dialogar sobre elas com os professores.

Ao setor de apoio e coordenação pedagógica das instituições de Ensino Superior, cabe oportunizar ações no sentido de promover o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem, voltando-se ao trabalho do professor. Cabe a esse setor de apoio pedagógico qualificar o fazer dos professores por meio de formações continuadas, oportunizando momentos de estudo e de reflexão sobre o ensinar e o aprender. Ao identificar mudanças e ou temáticas emergentes voltadas às demandas do ensino em seu respectivo contexto, a coordenação pedagógica deve intervir, dialogando com os professores por meio de oficinas, seminários e outras programações.

Tais formações continuadas auxiliam o professor a melhorar sua prática, refletindo e avaliando o seu fazer, de forma a não apenas transmitir informações aos alunos, mas tornando-as significativas para os alunos. Esse estudo deve ser constante e permanente no aperfeiçoamento dos professores após a formação inicial, de modo que proporcione um processo de ensino mais ativo e menos passivo.

É evidente que um novo modelo de ensino se faz necessário em todos os níveis de escolaridade. No entanto, o foco desta pesquisa está no Ensino Superior, uma vez que quis dar continuidade aos estudos sobre este nível realizados no Mestrado. Essa é, também, uma maneira de captar e manter os alunos na universidade, principalmente nas comunitárias e privadas. Assim, é indispensável que os professores promovam um **ensino com a integração de conhecimentos**, em que os alunos consigam fazer **relações entre as disciplinas**, e não com a fragmentação dos conteúdos. Dessa forma, é importante instigar os alunos para que encarem a aula como um **espaço de experimentação**, estando empenhados em buscar e trabalhar com novas formas de ensinar. Esses professores são tratados, daqui para frente, como professores inovadores.

Parto da ideia de que **professor inovador** seja aquele profissional que estabelece, na sua prática, uma **relação entre os conteúdos trabalhados e a**

peessoa do aluno. Aquele que não encara o conhecimento apenas como piloto de sua ação e chega às aulas “descarregando” informações sobre os alunos, como se essas informações fossem a parte principal do ensino. Penso em um professor que promova em seus alunos o **prazer pelo aprender, pelo refletir, pelo contextualizar**, o prazer por participar da aula, que promova o **encanto por participar de encontros de trocas e vivências que fomentem o aprender constante**.

É também pertinente referir que o ensino inovador pode envolver alguns alunos e não afetar outros. Isso porque, no Ensino Superior, encontram-se indivíduos de diferentes gerações, culturas e interesses, o que os leva a aprender de diferentes maneiras. No caso da geração X, percebe-se uma menor facilidade para administrar muitas informações em rede. Já nas gerações Y e Z, o meio digital tem uma maior influência, sendo estas, também, gerações multitarefas (NOVELLI; HOFFMANN; GRACIOSO, 2011)³. De acordo com as autoras, é importante compreender as características das referidas gerações, a fim de que o professor possa facilitar a mediação da aprendizagem de seus alunos, uma vez que os sujeitos das diferentes gerações têm estilos particulares de aprender, o que deve ser levado em conta quando pensamos no ensino.

Dessa forma, a relevância deste estudo está em contribuir para ampliar as reflexões em torno da formação continuada de professores, bem como contribuir com o ensinar no Ensino Superior, a fim de que diferentes práticas pedagógicas sejam oportunizadas por professores em suas aulas, indo ao encontro dos anseios do novo estudante desse nível de ensino. Além disso, este estudo traz alguns aspectos inéditos, como um diagrama intitulado i9 elaborado por mim, que aponta nove possibilidades para o ensino inovador ocorrer no Ensino Superior. Também realizei

³ “Nascidos entre 1970-1980, os sujeitos da geração X foram influenciados pela globalização, pela carreira profissional dos pais, (...) pelo surgimento da AIDS, pelo contato com as novas tecnologias, como videocassete, computador pessoal (...). Os sujeitos da geração Y, nasceram entre 1981-1990 e cresceram numa década de grandes avanços tecnológicos, prosperidade econômica, valorização da infância e de democracia. Gostam de desafios, vivem em ação, estimulados pela execução de tarefas múltiplas. São dinâmicos, seguros de si, inquietos, impacientes, sabem trabalhar em rede.” (NOVELLI; HOFFMANN; GRACIOSO, 2011, p. 5)

“Nascidos a partir de 1991, os sujeitos da geração Z são os “*nativos digitais*” ou os que cresceram sob a influência direta da *Internet*. Foram influenciados pela televisão a cabo, *Windows, games PlayStation3*, comunicação via SMS, telefone celular, MP3 e outros, copiadores de CD, DVD, banda larga, *wi-fi, blogs, wikis, Orkut, YouTube, chats*. São especialistas em zapear, daí o Z, sentem-se à vontade mudando de um canal para outro na televisão, indo da internet para o telefone, do telefone para o DVD e novamente para a Internet. Realizam multitarefas naturalmente, é comum ouvirem música, enviar torpedos via celular ao mesmo tempo em que realizam alguma atividade em casa ou no computador. Possuem tolerância zero para demoras e uma forte demanda para o imediatismo.” (NOVELLI; HOFFMANN; GRACIOSO, 2011, p. 6)

um levantamento em torno de estudos já realizados sobre esta temática e, de acordo com os achados nessa busca, que será detalhada no capítulo *Movimentos Teóricos*, existem produções tratando sobre a temática *Formação Continuada de Professores no Ensino Superior*, no entanto, nenhuma pesquisa apresenta proposta semelhante ou idêntica a que me propus articular.

Assim, a tese que apresento é de que a formação continuada com pressupostos na inovação desencadeia um ensino inovador nas aulas dos professores de Ensino Superior. A referida tese foi construída com alguns (res)pingos, ora mais grossos, ora mais finos, com gotas de diferentes intensidades. Assim, posso dizer que foi constituída por águas, algumas vezes mais límpidas e transparentes, outras vezes mais turvas ou agitadas, mas nunca perdendo de vista o destino por onde o rio seguia. Nesse sentido, divido-a em capítulos, os quais foram fundamentais para que a pororoca pudesse ocorrer e as águas, que antes eram rio, fossem misturadas ao mar.

O primeiro capítulo, denominado como Primeiras Ondas, teve seu percurso delimitado com águas mansas, as quais, com o vento, geravam algumas pequenas e tímidas ondas. As águas que seguem são denominadas de Movimentos Teóricos, capítulo que é percorrido por águas mais turvas, mais agitadas, dando forma a margem do rio, mostrando qual o seu caminho em torno de teorizações tanto sobre formações continuadas dos professores de Ensino Superior, como sobre teorizações acerca dos professores do Ensino Superior e de um ensino inovador.

Na sequência, no terceiro capítulo, ondas foram se formando, e cada uma com sua intensidade e sutileza resultaram nos procedimentos metodológicos seguidos para o caminho do mar. Nessa etapa, caracterizo o trabalho como um estudo de caso, que segue uma abordagem qualitativa. Descrevo os sujeitos envolvidos, as instituições pesquisadas, a coleta de dados e a técnica para análise de tais dados.

Já no quarto capítulo, apresento uma junção entre as águas do rio e do oceano, uma mistura, um novo habitar, deixando para trás as margens de um rio para se transformar na grandeza do mar, onde faço a análise e a discussão dos dados obtidos, movimento este que surge a partir das narrações dos entrevistados, de teorizações em torno dos temas pesquisados e das minhas construções enquanto pesquisadora. Por fim, no quinto capítulo, discorro acerca das considerações finais da tese, em que

falo das minhas conclusões a respeito da temática estudada, não com o desejo de identificar qual é a água do rio e qual é a água do mar, mas com o intuito de assim como o movimento do mar, lançar ideias-ondas que podem, no seu vai-e-vem incessantes encontrar outras composições, misturar-se com a areia, com as conchas e com as profundezas do oceano, a fim de se refazer, de ser outra e outra água.

2 MOVIMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento primeiramente um levantamento em torno de estudos já realizados sobre a temática, tanto em portais nacionais, quanto em internacionais. Após, exponho aportes teóricos que embasam a temática de pesquisa, trazendo reflexões de variados autores como forma de dar consistência às ideias. Abordo considerações sobre os professores do Ensino Superior e sobre a importância de participarem de formações continuadas. Na sequência, sigo a teorização, tecendo considerações acerca do ensino inovador, de forma conceitual, incluindo, ao final, um diagrama criado por mim, denominado como i9.

Ao iniciar as primeiras construções em torno da temática da tese, busquei alguns portais de produções acadêmicas para pesquisar trabalhos já realizados sobre o estudo que me propus realizar. O objetivo dessa busca foi ratificar a originalidade da temática e apoiar minhas construções futuras. O levantamento levou em conta as publicações dos últimos cinco anos. Foi considerado esse intervalo reduzido de tempo por se tratar de uma temática considerada mais recente.

Considerando o tema *Formação Continuada de Professores do Ensino Superior*, foram localizadas nove produções no Banco de Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Cada um desses estudos se dedicou a um curso em específico, abrangendo, porém, tanto universidades privadas quanto públicas. Apesar de os achados tratarem a temática a partir de diferentes olhares, percebo o quanto ela é relevante e passível de muitas reflexões. A referida temática merece atenção porque, conforme Sartori (2013), há a necessidade da institucionalização da formação continuada para os professores do Ensino Superior, a fim de promover uma aliança entre o saber específico e o pedagógico, o que valoriza e qualifica a prática docente,

buscando superar o modelo de formação cartesiano.

No banco de teses e dissertações da CAPES e do Lume, o Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nenhum resultado com “formação continuada de professores no ensino universitário” foi localizado. Busquei, então, pelo termo “formação continuada de professores no ensino superior” e também não houve resultados. Acessei o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e, da mesma forma, não obtive nenhum resultado.

Também acessei revistas estrangeiras, buscando por “formação continuada de professores no ensino superior”. Na Revista Portuguesa de Educação, organizada pela Universidade do Minho, não localizei publicações envolvendo a temática. Também nenhum resultado na Revista Colombiana de Educação, organizada pela Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá – Colômbia. Da mesma forma, ao buscar pela temática na Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, de Tandil, Buenos Aires – Argentina, obtive como resposta: *No hay resultados*. Na Universidade espanhola de Sevilla, o resultado pela busca foi: *Ningún resultado*. Igualmente, na Revista Chilena de Educación Científica, organizada pela Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: Facultad de Ciencias Básicas, não obtive resultados.

Consultei os portais internacionais de três universidades portuguesas: de Coimbra (Revista Portuguesa de Pedagogia), do Porto (Revista Novos Paradigmas da Educação) e a Nova de Lisboa (Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas) e não obtive resultado para a composição “formação continuada de professores do Ensino Superior”.

Em meio a buscas realizadas em portais portugueses, um achado importante no site da Universidade do Porto merece destaque (UNIVERSIDADE DO PORTO [2018]). Nesse site, encontra-se um *link* intitulado “Inovação Pedagógica”, em que há alguns registros de formações para docentes, dentre os quais destaco os títulos: “Implementação de métodos ativos e colaborativos no Ensino Superior: como começar?” (realizado em julho de 2015); “Envolver os alunos nas aulas: aceitamos o desafio?” (realizado em janeiro de 2016); “It's hip to flip turning your class upside-down for learning” (É legal virar sua turma de cabeça para baixo para aprender) (realizado em junho de 2016); “Estratégias eficazes de ensino para turmas grandes” (realizado em outubro de 2016) e “Laboratório de práticas pedagógicas inovadoras: Design Thinking” (pensamento em design) (realizado em junho de 2017). Ainda nesse mesmo

site, encontrei alguns resultados das formações citadas, conforme Figuras 4 e 5:

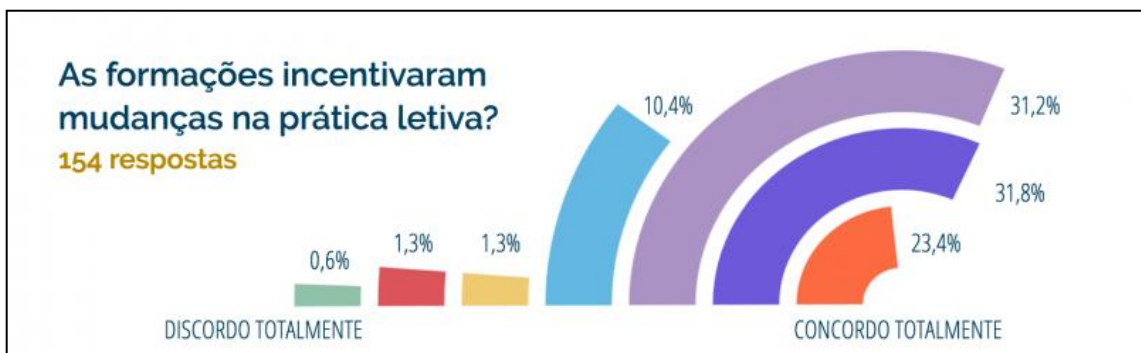
Figura 4 - Formações continuadas realizadas pela Universidade do Porto no período de Maio de 2015 a Maio de 2018



Fonte: Universidade do Porto [2018].

Pode-se perceber, pela figura, que as formações continuadas na universidade do Porto ocorreram em grande quantidade e que os docentes da instituição participaram em maior número, em relação ao público externo da universidade. Os docentes que se fazem presentes nas formações continuadas também são questionados sobre as mudanças em suas práticas após suas participações nas formações continuadas propostas pela universidade e suas respostas podem ser conferidas na figura que segue:

Figura 5 - Avaliação realizada com os professores que participaram as formações continuadas propostas pela Universidade do Porto



Fonte: Universidade do Porto [2018].

Percebe-se, com esses dados, que as formações continuadas na Universidade

do Porto já estão voltadas para um ensino que trato, nesta tese, como inovador⁴. E vale destacar que as formações também são oferecidas para público externo. Este foi o levantamento realizado e, após identificar que não existem produções de acordo com a que proponho nesta escrita, a partir de agora exponho os referenciais que também me auxiliaram a sustentar as minhas ideias.

Por esta tese tratar sobre a formação continuada de professores do Ensino Superior, trago as considerações de Bechi (2011), as quais julgo pertinentes em virtude de desenharem brevemente um panorama deste nível de ensino. O referido autor lembra que o Ensino Superior muitas vezes adapta e organiza sua estrutura curricular de acordo com os interesses do mercado, o que acaba limitando a produção livre do conhecimento. Assim, existe, neste nível de ensino, uma ênfase à formação técnica, com conhecimentos fragmentados, além de ocorrer, em muitos momentos, uma transmissão de conhecimentos de forma vertical e mecânica, em que os alunos se tornam sujeitos passivos, em que reproduzem os ensinamentos dos professores. Dessa forma, parece que as particularidades dos sujeitos não são consideradas.

O mesmo autor ainda salienta que as universidades devem propiciar aos alunos práticas pedagógicas reflexivas sobre o homem e sua relação com o mundo, valorizando disciplinas humanas e sociais. Assim, se está mais próximo de tornar os alunos aptos a visualizarem e solucionar problemas, de forma independente, flexível e crítica. Também concordo com ele quando afirma que é preciso substituir as práticas pedagógicas apoiadas na transmissão do conhecimento para práticas embasadas em novos modelos, mais dinâmicos, de modo que envolvam os alunos, de forma a instigá-los a superar a compartimentalização dos saberes, para conseguirem interagir com as diferentes áreas em suas profissões (BECHI, 2011).

Ainda para complementar o cenário contemporâneo do Ensino Superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

⁴ De acordo com pesquisas realizadas em torno do surgimento da inovação no campo da educação percebeu-se que este termo foi importado para o campo educacional a partir do campo da administração. Sua origem consta em torno do ano de 1960 e desde lá pode-se identificar uma polissemia na visão do conceito de inovação na educação de acordo com os tempos e estudiosos do tema. Julguei pertinente fazer esta ressalva, no entanto este não é o objetivo desta tese, por isso, pode-se encontrar mais referenciais em torno desta questão em http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf

traz alguns dados relevantes para este estudo (BRASIL, 2019):

- Em 2017, houve um aumento de ingressantes no Ensino Superior de 8,1% em relação a 2016. Considerando que o foco desta pesquisa seja as IES comunitárias, destaco que percebe-se uma elevação de 7,3% dos ingressantes na categoria privada em relação a 2016 e “[...] em 2017, encontram-se as seguintes participações percentuais: 81,7% dos ingressantes de graduação são vinculados a IES privadas e 18,3% são ingressantes em IES públicas” (BRASIL, 2019, p. 28).
- A modalidade com maiores percentuais de expansão, ou seja, a mais procurada pela população está sendo a modalidade a distância.
- Da mesma forma em que aumentou o número de ingressantes em cursos de nível superior no ano de 2017, nas instituições privadas, o número de estudantes concluintes também aumentou, ou seja, os alunos que estão ingressando nos cursos costumam permanecer ligados à IES até a conclusão de seus estudos.

Diante do exposto, já há seis anos Alves (2013, p. 27) questionava: “O que se espera da Educação Superior hoje? O compromisso com o aprofundamento dos valores humanísticos ou as novas exigências ligadas à globalização e aos interesses do mercado?” Com base em tais inquietações, trago, imbricadas no texto que segue, algumas concepções defendidas nesta tese sobre ensino e professor inovador. As definições são grifos meus, estão demarcadas em negrito e foram construídas a partir da literatura estudada.

É fato que, nos dias atuais, a informação espalha-se por todos os espaços, seja via *smartphones*, *tablets* ou *notebooks*. A internet está disseminada na sociedade e muitas vezes seu acesso é livre e gratuito. No entanto, é necessário lembrar que a tecnologia geralmente garante a transmissão das informações de forma veloz e que estas, em algumas vezes, são incoerentes. Sobre o cenário universitário atual, em que muitas vidas estão permeadas pelos recursos tecnológicos, Dalbosco (2009, p. 61) diz que os educadores necessitam ter “[...] **posturas pedagógicas inovadoras, capazes de se colocar muito além da relação pedagógica vertical baseada no binômio transmissão-assimilação do conhecimento**, segundo o qual o professor ensina e o aluno aprende”. Visto que concordo com as palavras do autor citado quando aborda a questão de o aluno ser sujeito ativo, e quando trata da importância de uma postura pedagógica inovadora por parte do professor de Ensino Superior,

busquei tramar, nesta tese, linhas em relação à formação continuada de professores do Ensino Superior pautada em um ensino inovador.

Tendo em vista um novo perfil de aluno, que tem anseios por desafios, novidades e interesses variados, já não cabe mais um ensino em que o conhecimento é transmitido unicamente pelo professor e depois ‘devolvido’ pelos alunos em forma de provas e avaliações classificatórias. Ao invés disso, faz-se necessário um **professor que prime por um protagonismo discente**, que permita ao aluno ser construtor de sua aprendizagem e que esta construção seja realizada com autonomia. A este professor, como já dito na introdução desta tese, denominarei, de **professor inovador, que trabalha para que o aluno seja agente ativo e não passivo**.

Nesta tese, um professor inovador é uma pessoa que prima pelo bem-estar do aluno, que cria e recria com ele um espaço de autoria mútua, por meio de interações e dinâmicas inovadoras. No entanto, Moran (2012, p. 45) destaca alguns obstáculos para este ensino inovador: “[...] o currículo engessado, conteudista; a formação deficiente de professores e alunos; a cultura da aula tradicional, que leva os professores a privilegiarem o ensino, a informação e o monopólio da fala”.

Estes são alguns entraves que devem ser considerados quando se fala em ensino e em educação, pois ainda há espaços em que o conhecimento é transmitido unidirecionalmente, em que o professor é o detentor do saber e os alunos permanecem sentados, ouvindo, absorvendo o que ele fala. Espaços em que a fala do professor é inquestionável, sempre verdadeira e indiscutível; em que o ensino está vinculado exclusivamente à oralização e à memorização. Assim, o aluno deve memorizar o que é verbalizado pelo professor, o qual, em muitos momentos, não utiliza outros recursos que não o livro didático e o quadro negro para ‘passar’ os conteúdos.

Ainda hoje, nas universidades, encontram-se espaços para o aprender construídos entre quatro paredes, classes em colunas e enfileiradas, um quadro, uma mesa e uma cadeira do professor. Nas paredes, alguns cartazes fixados, retomando alguns conteúdos, e murais lembrando eventos importantes. Assim é o ambiente onde alunos e professores passam algumas horas de seus dias, em uma monotonia, vivendo uma rotina repetitiva. No entanto, segundo Magalhães (2014, p. 109), “a repetição não provoca entusiasmo, porque o encanto, pensamos, pode estar também na novidade, nos processos que exigem participação ativa de cada aluno”.

Em situações como a apresentada, o plano de aula do professor, normalmente,

segue uma sequência predeterminada, que ignora os interesses, anseios e as vidas dos alunos. Por esse motivo, o professor não precisa, na maioria das vezes, de muito esforço para ministrar sua aula, nem de muita criatividade ou preparação. Para Moran (2012, p. 48),

Educar é um processo dialético, quando bem realizado, mas que, em muitas situações concretas, vê-se diluído pelo peso da organização, da massificação, da burocratização, da “rotinização”, que freiam o impulso questionador, superador, inovador.

Justamente com o objetivo de escapar dessa rotina pesada, entra a figura do **professor inovador**. Seu **foco é planejar e desenvolver aulas por meio do ensino inovador, objetivando o protagonismo do aluno, dando-lhe asas para alçar novos voos**. Este professor **deixa as certezas de lado**, abarcando possibilidades de novas formas de ensinar e de aprender, uma vez que, de acordo com Morin (2000), as certezas fortemente defendidas pelas Ciências, ao longo do século XX transformaram-se em incertezas e o professor está em meio a esta realidade. É nesta esteira que surge o ensino inovador, configurando-se como uma possibilidade de lidar com tais situações.

Inovar, no âmbito a que me refiro, é diferente de inventar, pois entendo que inventar é criar algo que inexistente. Inovar, por sua vez, é fazer algo, que já existe, de uma maneira diferente. Também vale ressaltar que, quando trato sobre inovação nesta tese, não me refiro a uma inovação tecnológica baseada em recursos digitais somente. De acordo com o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 2015), inovação é um “conjunto de conhecimentos, esp. princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade”. E tecnologia, para Borba (2002, p. 1523), é um “conjunto de conhecimentos relativos à produção em geral; conjunto dos processos especiais relativos a uma arte ou indústria”. Ainda, outro dicionário online conceitua tecnologia como:

1. teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana (p.ex., indústria, ciência etc.); 2. técnica ou conjunto de técnicas de um domínio particular; 3. qualquer técnica moderna e complexa (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, texto digital).

Apoiada em tais definições, trago reflexões sobre inovação tecnológica como forma de aprimorar os processos e técnicas de ensino, ou seja, referindo-me aos

diversos métodos utilizados pelos professores em suas aulas, não voltando-os apenas aos recursos digitais. Sendo assim, nesta tese, o ensino inovador se relaciona com esta inovação tecnológica.

Nessa linha, convém apresentar a definição de inovação feita pelo INEP, instituto que realiza pesquisas e avaliações sobre cursos de graduação (QUADRO 1):

Quadro 1 – Definição do INEP sobre inovação

INOVAÇÃO			
Segundo o dicionário Michaelis, o termo inovação é o “ato ou efeito de inovar; POR EXT Tudo que é novidade; coisa nova”.		Na avaliação <i>in loco</i> , a IES/curso deve ter disponível as evidências que comprovem tais diferenças verificadas que podem caracterizar algo como inovador, diferenciado, exitoso ou recente.	
<p>Corpo docente</p> <p>Nos instrumentos, é importante notar a existência de diferentes termos, como “inovação tecnológica” e “prática comprovadamente inovadora”, por exemplo.</p>	<p>Inovação Tecnológica</p> <p>No caso da inovação tecnológica, tal termo é consagrado e possui definição amplamente divulgada: refere-se ao processo de invenção, adaptação, mudança ou evolução da atual tecnologia, melhorando e facilitando a vida ou o trabalho das pessoas.</p>	<p>Ação inovadora</p> <p>Relaciona-se com a adoção de práticas e procedimentos que oportunizem a criação ou o desenvolvimento de novos produtos ou ideias e permitam a melhoria de processos, apontando para ganhos de eficiência e para a adaptação inédita a situações que se apresentem.</p>	<p>Práticas Inovadoras</p> <p>São aquelas práticas que a IES/Curso encontrou para instituir uma ação de acordo com as necessidades da sua comunidade acadêmica e que são raras na região, no contexto educacional ou no âmbito do curso. Para isso, o Curso ou a IES podem se valer de recursos de ponta, criativos, adequados ou pertinentes ao que se deseja alcançar.</p>

Fonte: Adaptado pela autora, com base em BRASIL (2018).

A partir destas definições, destaco a ênfase dada pelo instituto em relação às Práticas Inovadoras, as quais devem ocorrer, ao meu ver, interligadas diretamente ao ensino. O INEP as define da seguinte forma:

Práticas exitosas ou inovadoras são aquelas que a IES/Curso encontrou para

instituir uma ação de acordo com as necessidades da sua comunidade acadêmica, seu PDI e seu PPC, tendo como consequência o êxito do objetivo desejado. Podem ser também inovadoras quando se constatar que são raras na região, no contexto educacional ou no âmbito do curso. Para isso, o Curso ou a IES podem se valer de recursos de ponta, criativos, adequados ou pertinentes ao que se deseja alcançar (BRASIL, 2017).

Assim, percebo o quanto o aporte teórico que apresento neste capítulo tem aproximações com a visão apresentada pelo INEP. Também cabe destacar as práticas inovadoras são levadas em conta pelo referido instituto como parâmetro para avaliar a qualidade dos cursos de graduação. O Quadro 2 apresenta os critérios de avaliação, conforme INEP, no item metodologia:

Quadro 2 – Critérios de análise de curso de graduação, conforme INEP

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	A metodologia, constante no PPC não atende ao desenvolvimento de conteúdos.
2	A metodologia constante no PPC atende ao desenvolvimento de conteúdos, mas não às estratégias de aprendizagem; ou ao contínuo acompanhamento das atividades; ou a acessibilidade metodológica; ou à autonomia do discente.
3	A metodologia constante no PPC atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente.
4	A metodologia constante no PPC atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente e se coaduna com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática.
5	A metodologia constante no PPC atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área.

Fonte: Adaptado pela autora, com base em Brasil (2018).

Percebe-se a presença do termo inovação na descrição do conceito 5. Com isso, entende-se que, para um curso de graduação ter reconhecimento máximo, o INEP considera a inovação como indispensável na metodologia do curso.

Quando o instituto elenca os critérios para a nota máximo no reconhecimento dos cursos de graduação em relação ao apoio discente, também observa-se a presença de práticas inovadoras:

o apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais e promove outras ações comprovadamente exitosas ou **inovadoras** (BRASIL, 2017, p. 15, grifo meu).

Por isso, trato aqui de um **ensino inovador** como uma ação potente, em que seja possível, ao professor, **se apropriar de dinâmicas já existentes, recriando-as, modificando-as, tornando-as mais atraentes**, variando-as de acordo com a turma de alunos com a qual esteja trabalhando. Masetto (2012) lembra que falar em inovação não é sinônimo de falar em tecnologias, em máquinas ou em meios digitais. Para o autor, a inovação está relacionada ao “[...] fato de não haver mais aulas expositivas, mas apenas trabalhos em grupo” (MASETTO, 2012, p.16). E é nesta definição que também me apoio ao longo desta escrita.

Messina (2001, apud SALLES, 2015) também aborda a inovação na educação como possibilidades para realizar um pensar e um fazer reflexivo, em que as inovações possam ser apresentadas e, se necessário, contraditas e transformadas. Assim, a inovação possibilitará “às **instituições e seus integrantes a oportunidade de se tornarem mais completos e autônomos em seus modos de ser, pensar e agir. Ainda [...] a inovação deve, inclusive, ser [...] solução para os difíceis problemas educacionais**” (SALLES, 2015, p. 49).

Nessa linha, também corroboro com as ideias de Sousa (2013), quando diz que a docência está vinculada à inovação na medida em que ocorre a superação, por parte do professor, da forma conservadora do processo de ensinar e de aprender. Essa superação envolve reconfigurar os saberes, com base no desenvolvimento de aulas apoiadas em **novas alternativas metodológicas, as quais não são passíveis de serem nomeadas, mas que devem ser escolhidas e/ou criadas por cada professor**, de acordo com o local e os sujeitos com os quais atua. Assim, o professor poderá criar uma relação mais próxima com os alunos à medida que interage com eles, objetivando a **construção do conhecimento por meio da criatividade e de desafios**.

Em relação ao conhecimento, Moran (2012, p. 43) diz que ele “não se impõe, constrói-se. O grande desafio da educação é ajudar a desenvolver, durante anos, no aluno, a curiosidade, a motivação, o gosto por aprender”. **Aguçar a curiosidade dos alunos**, requer que o professor inovador pense em estratégias que façam dos alunos

agentes de seus processos de construção. Requer também o desenvolvimento de estratégias que os valorizem e não os engessem em modelos predeterminados pelo professor, visto que “o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (MORAN, 2012, p. 41).

Assim, a completude humana não pode ser esquecida e a frase ‘*Ao entrar em sala de aula devemos deixar nossa vida pessoal do lado de fora da porta*’ não se sustenta, uma vez que somos sujeitos únicos e indissociáveis. A esse respeito, Moran (2012, p. 41) afirma que “essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas”. Quando falamos em aprendizado, estamos falando em conhecimentos integrados, então, por que as disciplinas são trabalhadas de maneira estanque, compartimentalizando o ser humano?

O ser humano é, na sua completude, agente de conexões e relações, comparações e contextualizações, por isso, “a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino” (MORAN, 2012, p. 41). As emoções e a afetividade fazem com que a mente se movimente por diversos caminhos e, estando ela motivada, muitas incorporações podem ser realizadas. A afetividade tem muita potência quando se trata de aprender e é ela que deve ser ativada pelo professor inovador em sua relação pedagógica dentro da escola, lembrando que, “no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mágico ou poético” (MORAN, 2012, p. 56).

Falar em professor inovador também requer falar de alguém que é **preocupado com o aluno e que se relaciona bem com ele. É alguém que enxerga o aluno como uma VIDA potente, que tem dificuldades e incertezas**. O professor inovador tem um **olhar cuidadoso** e considera cada aluno como único. Não o compara com os outros nem o reduz a um número na chamada. Nesse caso, o aluno é um rosto, uma potência, um movimento, muitas experiências.

Ressalto, embasada em Lima e Martins (2013), que os principais agentes do processo de elaboração e execução de propostas inovadoras são os professores, os quais, engajados e comprometidos, oportunizarão mudanças significativas na educação, por meio da forma como organizam suas aulas e provocam seus alunos. Nessa relação com o aluno, a função do professor com perfil inovador é também de **mediador**, ou seja, de alguém que **procura sempre EMPODERAR** e oportunizar situações de aprendizagem ao aluno, impulsionando-o para que alcance suas metas

e seja protagonista de suas construções. Se o professor não tem consideração pelos seus alunos e para ele ‘tanto faz quem é o seu aluno’ ou ‘tanto faz quem está na aula’, talvez, o aluno também será este ‘tanto faz’, assumindo essa mesma postura no decorrer do semestre. Poderá ser um aluno que vai à aula desmotivado, que não se prepara para as aulas, não leva a sério as obrigações em relação à disciplina e está sempre com a atenção dispersa.

Algumas vezes os alunos apresentam essas características também por motivos pessoais. É preciso considerar que às vezes os alunos são acometidos por situações que podem deixá-los desmotivados, distraídos ou fazê-los irem às aulas sem preparação. No entanto, acredito que, excluindo essas questões, quando um professor utiliza um ensino inovador e, assim, encara seus alunos como potências ativas, estes têm uma postura mais participativa e colaborativa em aula.

Um professor que desenvolve um ensino inovador e tem um olhar peculiar para o aluno também é um **líder em sala de aula**. É alguém com **autoridade**, mas não autoritário, que coordena as situações pertinentes às aulas, mas não pune, não obriga e não menospreza os alunos. Nesse sentido, concordo com as palavras de Hunter (2006, p. 20) quando afirma que “o que define a palavra liderança é a capacidade de *influenciar* os outros para o bem”.

É essa influência para o bem que julgo primordial no professor de Ensino Superior. Esse profissional deve ser alguém que faz os alunos pensarem: ‘É nesta pessoa que vou me espelhar’. Isso não quer dizer que os alunos devem ter o intuito de exercerem a mesma profissão, mas que eles queiram segui-lo pelo exemplo da sua conduta pessoal, enquanto um profissional motivador, de alto astral e que diz o que os alunos de fato necessitam ouvir. A este respeito, Hunter (2006, p. 19) diz que “muitos dizem apenas as coisas que as pessoas *querem* ouvir, em vez do que elas *precisam* ouvir, porque não têm coragem moral de contrariá-las, com receio de que cancelem suas contribuições e/ou apoio”.

Algumas vezes é necessário também conversar com os alunos do Ensino Superior de maneira franca sobre questões que, de imediato, não os agradam muito, mas que são importantes para a sua trajetória acadêmica. São os chamados ‘toques de amigo’. De acordo com Hunter (2006, p. 38), a “autoridade tem sido definida como a habilidade de levar os outros a aceitarem de bom grado sua vontade, por causa de sua influência pessoal”. Cortella (2018, texto digital), confirma as palavras de Hunter (2006) quando diz que “um líder você segue, procura e admira”.

Para Hunter (2006), palavras como paciência, lealdade e franqueza também fazem parte do vocabulário de um líder. Pode-se incluir também a perseverança, característica fundamental, principalmente em se tratando de professor, que deve persistir em sua profissão, sendo constante em seus objetivos, insistente com seus alunos e garimpeiro de um ensino inovador, sempre com autoridade.

É comum a palavra autoridade ser confundida com a palavra autoritarismo, ou poder. Hunter (2006, p. 32) afirma que “autoridade é muito diferente de poder, já que ela envolve a *habilidade* de levar os outros a fazerem – *de bom grado* – sua vontade”, enquanto poder “é a capacidade de obrigar, por causa de sua posição ou força, os outros a obedecerem à sua vontade, mesmo que eles preferissem não fazê-lo” (HUNTER, 2006, p. 32). Um professor que organiza suas aulas por meio de um ensino inovador precisa repensar e/ou abandonar a ideia de tentar conseguir algo com os alunos por meio da imposição, pois essa atitude influenciará também os relacionamentos deste professor com as suas turmas. Por imposição, segundo Hunter (2006), o professor estará agindo sobre as pessoas, e não com as pessoas, como deveria fazer um líder.

Para compreender melhor essa questão, o autor retrata a organização hierárquica que permeia a liderança em sala de aula por meio da figura de uma pirâmide. Nessa estrutura, são estabelecidas categorias que classificam os indivíduos do ambiente conforme o grau de importância: do mais importante, para menos importante. Aqui, evidentemente, o professor posiciona-se no topo da pirâmide. No entanto, em uma outra forma de organização, diferentemente do que na anterior, o líder envolve-se com as demais pessoas, interagindo e assumindo seu papel com humildade, numa condição de constante aprendiz (HUNTER, 2006). Esta última disposição é muito mais eficaz, principalmente quando estamos falando de um ambiente escolar.

Para Hunter (2006, p. 55), “uma maneira eficaz de os líderes demonstrarem respeito pelas habilidades e capacidades da outra pessoa, e com isso construir uma relação de confiança, é delegar responsabilidades”. Nessa dinâmica, o filósofo Cortella (2018, texto digital) menciona que “o líder é alguém que nos inspira a não 'apequena' a vida, o trabalho, a empresa, a comunidade, a nação, o mundo”. Assim, o professor-líder é aquele que encoraja seus alunos a alçarem altos voos.

A partir dos aspectos referidos até aqui, é possível deduzir que, para não cair no abismo entre autoridade e autoritarismo, é importante que o professor de Ensino

Superior esteja em constante aperfeiçoamento e formação. Uma vez que o ensino sofre mutações, o professor deve saber se posicionar frente a essas mudanças.

Nesse sentido, o docente precisa estar em constante formação. Normalmente, as IES contam com o setor de apoio pedagógico, que busca promover atividades para que o quadro de professores esteja em constante atualização. Nesse setor, o coordenador pedagógico, dentre outras atribuições, organiza as formações continuadas aos professores, levando em consideração as particularidades da instituição. Dependendo das normas estabelecidas internamente, os professores podem ser convidados ou convocados para tais programações.

As referidas formações podem contribuir com o fazer pedagógico dos docentes, trazendo sugestões e novas possibilidades para o ensino. No entanto, muitos professores podem encará-las como 'perda de tempo', acreditando que tudo o que os formadores estão trazendo já é praticado em sala de aula.

CAPACITAR professores por meio de fóruns, palestras, cursos ou debates é uma das funções do setor de apoio pedagógico, que organiza temáticas de acordo com a demanda percebida pelo coordenador pedagógica dentro do espaço educacional. CAPAcitar, nesta tese, não é pensar em o professor vestir uma CAPA e entrar em sala de aula, como se fosse um super-herói com a missão de ensinar tudo a todos. Também não tem a intenção de fazer com que os professores virem memorizadores e passem as aulas CITAndo autores e o que eles teorizaram.

As atividades que o coordenador pedagógico organiza para os professores geralmente têm o intuito de desenFORMAR, ou seja, modificar a FORMA com que eles, há algum tempo, realizam a sua formação profissional. Modificar a forma não quer dizer sair de um modelo de ensino a que se estava habituado para entrar em outro, mas sim, sair da fôrma para estar aberto a outros movimentos, sem o desejo de 'enformá-los' novamente.

Deformar, distorcer, manusear. Essas são ações que devem fazer parte das formações pedagógicas continuadas dos professores do Ensino Superior, a fim de que a ideia de ensino cristalizada seja 'sacudida', 'desacomodada' e 'desestabilizada'. Ao setor de apoio pedagógico que oportuniza esses momentos, bem como ao coordenador pedagógico, é importante lembrar que

Formação de professores não se faz de qualquer jeito: para ter um trabalho de qualidade, é preciso estar a par da discussão já existente sobre o objeto de conhecimento e os processos de aprendizagem e das intervenções

docentes. Isso implica assumir o conhecimento didático como eixo estruturante do seu trabalho (MONTEIRO *et al.*, 2012, p. 29).

Coordenar, orientar, assistir e auxiliar professores não são tarefas fáceis, por isso devem ser desempenhadas por profissionais dinâmicos, que garimpam por novidades, desejando sempre a melhoria do processo de ensino dentro das IES. Estar aberto às necessidades e aos interesses dos seus colegas professores faz do coordenador pedagógico um velejador, que, com muita atenção, navega em um mar que por vezes é turbulento e bravo. Nesse sentido, lembro as palavras de Lück (2003, p. 20), quando afirma que “é a disposição das velas e não a força da ventania que determina o caminho a seguir”.

Baseando-se nessas palavras, podemos relacionar a coordenação pedagógica e/ou a formação continuada como as velas do barco, uma vez que é mantendo o foco que determinamos o nosso trilhar. Assim, não devemos esperar pela força da ventania, por algo externo que independe de nós para acontecer. É a organização e o foco, algo interno do professor, que faz com que sua participação nas formações continuadas, promovidas pelo setor de apoio pedagógico de sua instituição, seja ativa a ponto de provocar mudança nas suas práticas pedagógicas, renovando-as.

Da mesma forma, ainda usando a metáfora, é mantendo a disposição das velas acertadas, organizadas e bem orientadas que a coordenação pedagógica ‘fisga’ o olhar do professor, atraindo-o para novos conhecimentos e, conseqüentemente, motivando-o para novos movimentos em sala de aula. Manter as velas na posição certa nos remete à promoção de cursos, oficinas, painéis, relatos de experiências, seminários, e outros eventos que contemplem temáticas afins do grupo de professores, abarcando temáticas provocativas em relação ao ensino inovador.

Sobre o papel do coordenador pedagógico, Monteiro *et al.* (2012, p. 29) destacam que:

Antes de tudo, porém, é necessário ganhar a confiança dos professores e se colocar no lugar de parceiro. A dimensão subjetiva da formação não é menos importante do que as outras. O CP deve estabelecer uma relação com os professores que permita discutir abertamente os desafios da sala de aula. Ambos precisam aprender a dizer o que não sabem e, juntos, procurar soluções.

Assumindo essa postura e admitindo que também necessita aprender, o coordenador pedagógico se torna um aliado dos professores. Dessa forma, eles se

sentem confiantes para expor suas dificuldades e trocar ideias sobre as limitações encontradas em sala de aula. Por isso, o coordenador pedagógico deve estar sempre aberto para ouvir, mantendo essa posição de escuta tanto para a partilha das conquistas realizadas pelos professores, quanto para os anseios que eles manifestam. Também deve ter um olhar sensível para perceber as dificuldades enfrentadas pelos professores, não para apontá-las, mas para oportunizar auxílio por meio da formação continuada.

Quirino (2015) trata o coordenador pedagógico como o educador do educador, que possui a função de abarcar a dimensão humana em seu trabalho. Mais do que isso, precisa ser um apoiador pedagógico do professor. Nesse sentido, o artigo 6º de uma resolução interna publicada por uma das IES escolhidas para a realização desta pesquisa contém a seguinte definição sobre as atribuições do coordenador do setor de apoio pedagógico da instituição:

I – coordenar, administrar e supervisionar as atividades do Núcleo em consonância com as diretrizes e normas da IES; II – elaborar plano e relatório de atividades de acordo com a regulamentação interna da IES; III – promover reuniões com os integrantes do NAP para planejar ou apreciar e analisar a execução, o desempenho e os resultados obtidos nas atividades desenvolvidas; IV – coordenar o programa de qualificação docente articulado pela equipe do NAP em parceria com direção de Centros, coordenação de cursos e outros setores da Instituição; V – assessorar, acompanhar e encaminhar a elaboração, revisão e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos em consonância com a regulamentação interna da Instituição; VI – coordenar, administrar e supervisionar as atividades do Laboratório de Aprendizagem; VII – promover estudos e pesquisas sobre temáticas vinculadas aos processos de ensino e de aprendizagem (CONSELHO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE, 2017, p. 3)

Nessa instituição, o coordenador do setor de apoio pedagógico tem múltiplas tarefas e responsabilidades, como pode ser visto no excerto reproduzido anteriormente. No entanto, de acordo com Quirino (2015), manter uma postura ética e voltar sua atenção aos interesses do professor são princípios da atuação do coordenador. A referida autora afirma que:

É na mobilização ética dos seus saberes que o/a Coordenador/a Pedagógico/a consegue através da linguagem, nas suas múltiplas formas, estabelecer a comunicação, o diálogo, a argumentação, a crítica, a construção de sentidos e o alcance de consensos, reflexos de verdades provisórias, mas transformadoras (QUIRINO, 2015, p. 89).

Diante do que foi exposto até aqui, entendo que ações coerentes e consistentes

emitidas pelo setor de apoio pedagógico mobilizam alguns professores das IES a se atualizarem. Acredito na eficácia de uma ação que canalize para a busca de novas práticas pedagógicas, buscando a inovação no ensino. Nessa perspectiva, Lück (2003, p. 22) afirma que “uma das grandes dificuldades da educação reside no fato de que ideias de inovação propostas não se traduzem em ação onde de fato ocorre a educação: na sala de aula”. Ou seja, apesar de serem realizados estudos em torno da temática da inovação, elencando possibilidades de sua inserção no ensino, ela dificilmente se concretiza na prática dos professores.

Essa questão, porém, não pode desmotivar os setores de apoio pedagógico a ponto de não oferecerem formações continuadas aos professores. Ao invés disso, devem proporcionar, sim, orientações e assistência aos professores. Muito antes de capacitar professores e exigir deles resultados, há que se pensar em um ensino mais humanizado, pautado em habilidades de relacionamento e também em abordagens voltadas a um trabalho cooperativo, integrando os professores das IES. Lück (2003, apud, FOSTER, 1969, p. 15) afirma:

Análises feitas reforçam a ideia de que é a qualidade do relacionamento professor-aluno que torna o processo educativo e a escola significativos para o educando, e não outros aspectos, como por exemplo métodos e técnicas interessantes, atividades extraclasse variadas, etc.

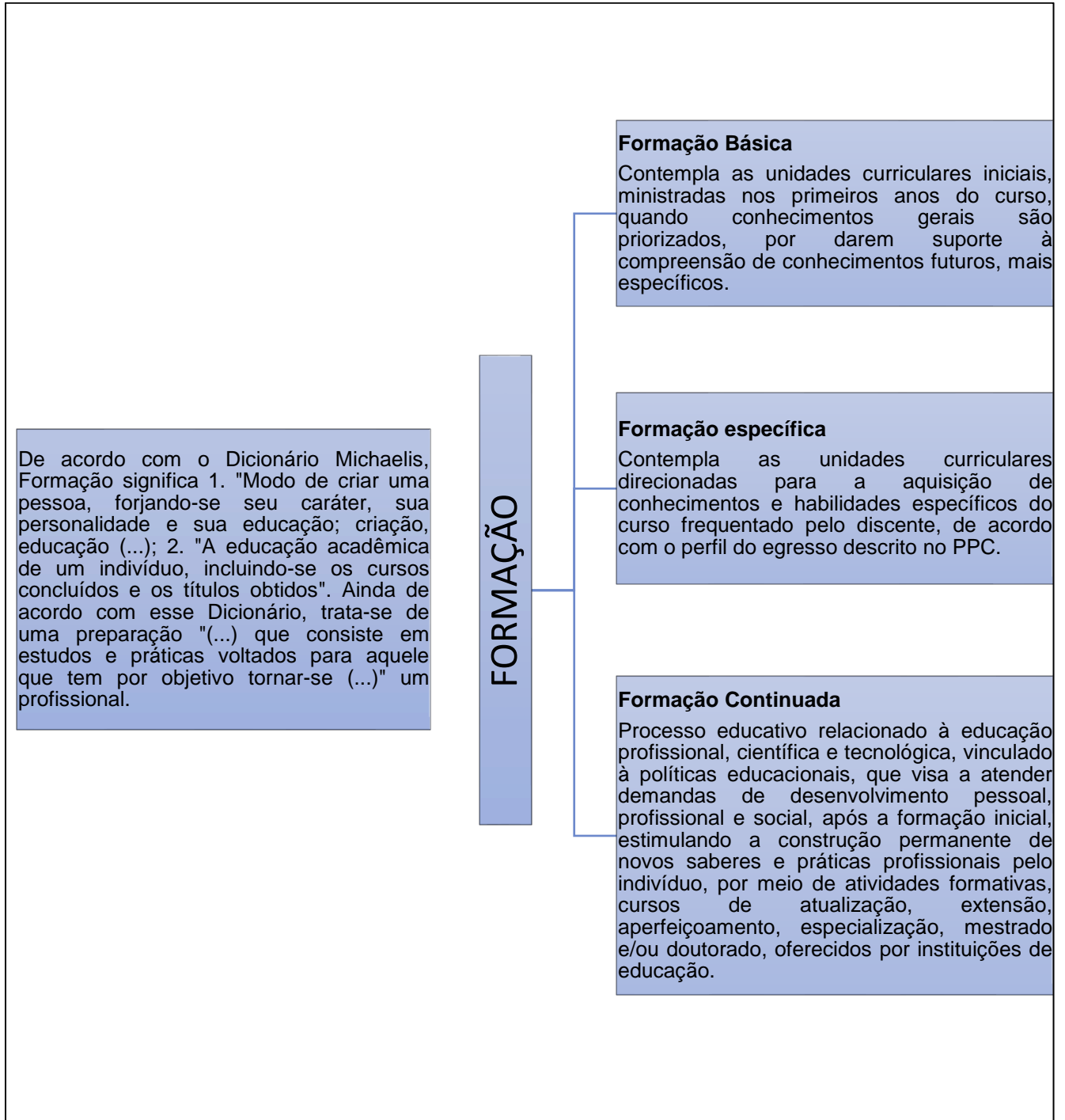
Diante dessas questões, acredito que cabe ao setor de apoio pedagógico planejar estratégias para que as formações continuadas não se tornem monótonas e passivas, mas sim, criem um ambiente propício para trocas e reflexões. Quando a formação continuada é pensada dessa forma, envolvendo os interesses dos professores, a tendência é de que tenha um número expressivo de participantes. Para Antunes (2002, p. 9):

algo novo está surgindo nesse “nosso velho mundo” e não se enquadra nos pressupostos convencionais e nos paradigmas que antes eram transmitidos de uma geração para outra. De fato, é um novo tempo [...] mexendo nas entranhas do conhecimento.

E agora? Como o professor se movimenta em relação a este novo que está surgindo? Que novo é este? O autor lembra ainda que os paradigmas de ontem já não são mais suficientes para o hoje e, por isso, pensar na profissão professor, assim como em algumas outras, é pensar em um profissional que está em constante

formação, em permanente atualização. A Figura 6, retratada a seguir, apresenta um recorte realizado no site do INEP sobre o que o instituto considera como formação:

Figura 6 – Formação continuada de professores do Ensino Superior



Fonte: Adaptado pela autora, com base em Brasil (2018).

Como se observa nessa imagem, o instituto traz primeiramente a definição de formação a partir do dicionário. Depois apresenta três modalidades de formação: a

básica, a específica e a continuada. Em relação ao termo “formação continuada”, pode-se também utilizar a expressão “formação permanente”. Assim, dentro desse panorama, “continuada” e “permanente” são sinônimos, o que nos leva a entender que essa formação deve se dar de forma ininterrupta e não ocasional. Com isso, inferimos que não basta realizar tais aperfeiçoamentos apenas em um turno no ano, mas sim esses momentos precisam ser realizados ao longo do ano todo.

Nóvoa (1991, p. 25) complementa tal visão:

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

Dessa forma, como venho referindo desde o início deste trabalho, o professor precisa estar aberto, precisa querer estar em constante formação, disposto a refletir e, se necessário, modificar sua forma de pensar e sua maneira de ver o ensino. Hargreaves (2004, p. 40) pondera que os professores necessitarão

promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados, comprometer-se com aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipes de colegas, desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva, construir uma capacidade para a mudança e o risco, estimular a confiança nos processos.

Nessa perspectiva, a tarefa do professor não é simples. Contudo, ele não pode se esconder atrás de suas tarefas e seus deveres, reafirmando os grandes desafios de sua carreira. Tardif (2014, p. 249) lembra que, além de seus afazeres diários, os docentes devem “autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais”, pois, dessa forma, os conhecimentos já adquiridos podem ser revisados, criticados e passíveis de aperfeiçoamento.

Perrenoud (2000, p. 159) também faz uma discussão em torno da formação continuada dos professores, afirmando que “desde seu surgimento, a formação contínua dos professores refere-se às práticas profissionais, mas faz pouco tempo que ela parte regularmente das práticas em vigor, para fazê-las mudarem, graças a um desvio reflexivo”. Assim, podemos perceber o quanto refletir sobre a prática do professor é uma questão potente em nível de formação continuada, visto que ali são discutidos pontos que realmente estejam ocorrendo no ensino, não de forma fictícia,

mas de forma real.

O referido autor contempla a formação continuada de professores entre as dez competências para ensinar. O autor diz, na décima competência, que o professor precisa “administrar sua própria formação contínua” (PERRENOUD, 2000, p. 21). Com isso, o autor pondera que o professor enquanto profissional deve buscar sua formação por conta própria e não esperar sempre por outros, como uma organização por parte da IES, por exemplo. Ainda detalha que é preciso que o professor saiba

explicitar as próprias práticas, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua, negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede), envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo e acolher a formação dos colegas e participar dela (PERRENOUD, 2000, p. 21).

Ainda sobre esta questão, Tardif e Lessard (2011, p. 138) reforçam que o “aperfeiçoamento acontece de diversas formas: jornadas pedagógicas, congressos, colóquios ou conferências, aperfeiçoamento universitário, estágios, autoformação, aprendizado com os colegas, etc”. Os autores acrescentam atividades como, eventos, fóruns e oficinas.

A fim de conhecer o que as instituições pesquisadas regulamentam em torno da formação continuada, pesquisei o que dizem os documentos reguladores internos acerca da temática. Nesse sentido, destaco que o apoio didático-pedagógico aos docentes de uma das instituições constitui-se de um processo de formação continuada alicerçado em dois pilares: a) na construção de saberes e competências que emergem dos processos de ensino e de aprendizagem; b) no planejamento e desenvolvimento de ações e reflexões didático-pedagógicas que promovam atualizações, redimensionamentos ou aperfeiçoamentos do exercício docente (CONSELHO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE, 2017).

Pasinato (2015, p. 13) endossa as considerações acima, defendendo que

É importante projetar um novo paradigma universitário, com modelos inovadores de planejamento e execução do processo ensino e aprendizagem, redirecionando objetivos, estratégias, recursos, espaços, planos de estudos e capacidades docentes. Portanto, é urgente a atualização do docente para poder acompanhar os avanços que ocorrem no mundo. Precisa-se e deve-se aprender diariamente, construir e produzir novos conhecimentos partindo do aperfeiçoamento, qualificando o processo de ensino e aprendizagem. Precisa-se, portanto, de um novo professor.

É possível perceber o quanto o referencial teórico que versa em torno da formação continuada tem aproximações com o registrado no documento apresentado acima, principalmente em se tratando da importância que a formação tem no aperfeiçoamento da prática docente. Ainda ao longo desta pesquisa, pretendo mostrar, de forma empírica, como ocorrem as formações continuadas em duas IES, evidenciando se o que está “no papel” de fato ocorre na realidade.

Como já referi anteriormente, as formações continuadas realizadas especialmente em IES precisam dar ênfase ao ensino inovador. Nesta tese, essa abordagem tem a ver com um ensino em que o aluno seja instigado a ser protagonista de sua aprendizagem. Apoiada nas definições dos dicionários já mencionadas, caracterizo o ensino inovador como a possibilidade de o professor provocar os indivíduos a buscarem respostas para seus questionamentos, sendo ativos e autores de seus estudos.

Partindo dessa reflexão, também trago uma reflexão acerca das competências do profissional do futuro e o perfil do profissional do século XXI, pois acredito que há uma relação entre tais temáticas com a postura a que o indivíduo é submetido enquanto aluno. Com base em Harari (2018), os profissionais do futuro necessitarão ter uma capacidade para adaptar-se a transformações, visto que mudanças constantes estarão muito presentes em suas vidas. Ainda está muito nebuloso sabermos quais serão as habilidades dos profissionais do futuro, o que não acontecia nos tempos passados, pois, de acordo com Harari (2018, p. 320), há “mil anos atrás, em 1018, havia muitas coisas que as pessoas não sabiam quanto ao futuro, mas assim mesmo estavam convencidas de que as características básicas da sociedade humana não iriam mudar”. Nos tempos atuais, não podemos mais pensar dessa forma, tendo em vista que não sabemos quais ocupações as pessoas terão, profissionalmente, daqui a 20 anos, por exemplo.

Diante disso, o que ensinar? Buscando refletir sobre esse questionamento, Harari (2018, p. 323) afirma:

[...] muitos especialistas em pedagogia alegam que as escolas deveriam passar a ensinar “os quatro Cs” – pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidades técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida. O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares.

Sob a ótica do referido autor, além da capacidade de lidarem com a mudança, serão exigidas dos profissionais do futuro habilidades como pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade, os chamados “quadro Cs”. Fica, então, o desafio para os professores, que preparam esses profissionais para o mercado de trabalho, a organizarem aulas tendo em vista essas habilidades.

Cabe referir, ainda, dois pequenos vídeos, intitulados “O profissional do futuro” (SCHNEIDER, 2018, fonte digital) e “O futuro do trabalho” (HABIMORAD, 2018, fonte digital). Ambos auxiliam na construção teórica e reflexiva em torno da potência do ensino inovador no Ensino Superior. Schneider (2018, fonte digital) afirma que, em conversa com o criador do Google, ao questioná-lo sobre a que aspecto atentava antes de contratar alguém para sua empresa, o entrevistado respondeu que olhava sempre quem o candidato era fora do ambiente de trabalho. Habimorad (2018, fonte digital) afirma que “comportamentos passados nos levarão até o futuro. Precisamos desenvolver novos comportamentos, novas dimensões, conexões. Com quem eu vou trabalhar?”. As colocações de ambos os profissionais são muito pertinentes, mas não possuem respostas concretas ou assertivas, e não nos levam ao conceito definitivo de quem será o profissional do futuro. Sendo assim, podemos apenas pensar que o profissional do futuro precisa ter a habilidade de fazer conexões. Conexões entre os saberes, entre as informações, entre o que vivencia.

Outra questão que suscita muita reflexão é o resultado de uma pesquisa da Universidade de Oxford, que pontuou que “em 20 anos, 47% dos empregos tendem a desaparecer” (SCHNEIDER, 2018, fonte digital). A partir de tal realidade, muitos empregos vão surgir. Esse é um dado que inicialmente assusta, uma vez que, no Ensino Superior, preparamos um profissional para um futuro incerto, ou seja, para um futuro que ainda será criado. Assim, Schneider (2018, fonte digital) ainda questiona: “Como nos preparamos para este mundo que nem sabemos como vai ser? Diante de um futuro tão incerto, como as universidades se preparam?” (SCHNEIDER, 2018, fonte digital).

Arriscaria aqui algumas pistas: tentar aguçar nos alunos a curiosidade, trabalhando valores humanos e provocando-os a pensar em forma de rede, fazendo conexões entre os conhecimentos adquiridos com a realidade em que vivem. É preciso ensiná-los “como pensar e não o que pensar. A maioria das escolas ensina o que pensar. Na era digital decorar fórmulas não é mais preciso. As mudanças são tão grandes que estas habilidades técnicas terão prazos muito curtos” (SCHNEIDER,

2018, fonte digital). Há um tempo, ao iniciarmos nossa carreira em uma empresa hoteleira, por exemplo, permaneceríamos naquela profissão pelo resto da vida. Mas os tempos mudaram e, nesse contexto, Habimorad (2018, fonte digital) questiona: “o que podemos realmente mudar?”. A autora complementa a necessidade de provocar os alunos a “pensar fora da caixa”, de incentivar que sejam reflexivos e não apenas analisem dados. Para isso se concretizar, segundo ela, é necessário “aprender a aprender todos os dias”.

Continuo defendendo a ideia de que é preciso trabalhar valores humanos em nossos alunos, a fim de lançarmos para o mundo profissionais competentes. Para Schneider (2018, fonte digital),

Estamos cada vez mais desenvolvendo o nosso externo e esquecendo de olhar para dentro da gente. Cada vez mais nos cobram para sermos excelentes profissionais e bem sucedidos, mas ninguém ensina a gente a como lidar com nossas emoções.

Só a técnica pela técnica não garante que formaremos profissionais excelentes. Segundo uma pesquisa realizada pelo World Economic Inform, as dez habilidades do profissional do futuro são comportamentais e não técnicas (TISSENBAUM, 2016, fonte digital). A Minerva Schools, escola americana criada em 2012, oferecendo um Ensino Superior inovador, trabalha com a mesma visão. Essa proposta de Ensino Superior prima por ajudar os alunos a pensarem de forma crítica e criativa, “a se tornarem cidadãos globais, antenados para as necessidades do mundo em que vivem e do mundo futuro, preparados para oferecer soluções novas e bem formuladas” (TISSENBAUM, 2016, fonte digital).

Ser cidadãos globais, antenados e preparados para lidar com situações diversas talvez sejam os propósitos da Minerva Schools. Esse objetivo tem relação com o que Schneider (fonte digital) traz: “o profissional do futuro vai ter cinco profissões ao longo de sua vida”. Para isso, é preciso estar preparado para se readaptar às mudanças e às exigências de cada profissão, uma vez que, de acordo com o futurista Toffler, quem não souber desaprender para reaprender será o analfabeto do século XXI. Esse processo de desaprender também pode ser um processo difícil e desafiador. Conforme Morin (2000, p. 82), “[...] não existem apenas inovações e criações. Existem também destruições. Estas podem trazer novos desenvolvimentos [...]”. Mesmo após as destruições e as desaprendizagens, o novo

reaprender se torna positivo para o profissional que acrescentou na sua bagagem novas conexões. E este reaprender perpassa o ser humano, cujas competências para o pensar, o refletir e o criticar estão além das tecnologias. Lembro as palavras de Chaplin (1940, p. 34) “mais do que máquinas, precisamos de humanidade”.

Pensar em ensino inovador nos remete a trabalhar com máquinas e com tecnologias de última geração. No entanto, quero de antemão deixar claro que a abordagem, aqui, possui outro viés, pois o olhar se estende além de computadores e recursos tecnológicos. Trata-se de uma inovação educativa que parte de dinâmicas que o professor cria e desenvolve em cada aula, sempre com o intuito de aguçar a curiosidade dos alunos, objetivando a aprendizagem.

Um ensino que vai além da decodificação de informações é tratado nesta pesquisa como um ensino inovador. Podemos falar de ensino inovador fazendo alusão a pequenos movimentos que o professor realiza em suas aulas para que o ensino se torne mais atraente e os conhecimentos sejam elaborados de maneira envolvente. Um breve e-mail motivacional pode ser um exemplo de um ensino inovador, uma vez que cria, nos alunos, uma expectativa para o encontro-aula. Trago aqui a ideia de um encontro-aula, com a composição das duas palavras: o termo ‘encontro’ refere-se ao um espaço em que pessoas se reúnem, tanto a distância como presencialmente, em prol de promover trocas, sendo que cada participante tem seus objetivos próprios; já o termo ‘aula’ reporta-se a um momento de ensino, de reflexões em torno de temáticas variadas.

Assim, chamo de encontro-aula: os momentos que tanto podem acontecer dentro de uma sala ou em um espaço distinto; os momentos em que são realizados movimentos, trocas e discussões por um grupo de pessoas, buscando seu aprimoramento pessoal; os momentos que vão além de uma preocupação com conhecimento. Os pontos de vista entre os participantes do encontro-aula divergem e as ideias se movimentam em vários sentidos. No encontro-aula não existe um detentor do saber, mas professores e alunos que coparticipam e uns aprendem com os outros, sem que o professor necessite conduzir os alunos para um determinado lugar.

É válido lembrar que cada professor possui uma bagagem construída ao longo de sua história e trajetória profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000). No entanto, essa bagagem necessita de constante aperfeiçoamento e, por isso, a importância da formação continuada. O conhecimento se movimenta a cada instante e, por esse motivo, atualizar-se é fundamental.

Quando se fala em ensino, muitas são as técnicas que vão surgindo como ferramentas que potencializam a atuação do professor. Nicola (2014, p. 89) afirma que

[...] não existe um 'kit de técnicas pedagógicas' adequado a todos os professores, a todas as realidades, ou a todas as salas de aula. Cada professor deve encontrar, para cada grupo, para cada situação, uma forma de fazer das aulas instâncias de participação, de interação [...].

É visível, nessa colocação, que aulas também são mutáveis e se adequam a cada contexto em que se trabalha. PensAR em um ensino inovador é um movimento que exige uma abertura também por parte do professor, pois ele precisa se desacomodar. É nesse fluxo que se modifica o AR, onde ocorrem espaços para novas vibrações e para a mobilidade das dinâmicas de ensino que já estão concretizadas nas práticas dos professores.

Gil (2012) apresenta alguns perfis de professores. Entre tais perfis está o professor eficaz que, entre outras habilidades e características, sabe tornar as aulas interessantes, é gentil, questionador, apaixonado pela disciplina, paciente, sensível às necessidades dos alunos. Além disso, desafia os alunos a pensar, encoraja iniciativas, é amigável, organizado e se prepara para cada classe. Gil (2012, p. 28), porém, acrescenta que, “se todas [as características] forem requeridas de cada professor, o modelo mais próximo desse profissional seria certamente o do super-homem”.

Pude perceber, através de vivências que tive como aluna do Ensino Superior, que cada professor possui, sim, características particulares e elas o definem como docente. De acordo com Gil (2012), alguns professores centram-se mais nos conteúdos pertinentes à disciplina que estão ministrando, outros organizam suas práticas pensando nos objetivos que constam na ementa. Existem outros professores, ainda, que se preocupam mais com as estratégias de ensino que utilizarão nas suas aulas. Outros enfatizam a avaliação. Há os que focalizam o relacionamento com os alunos e os que enfatizam os aspectos sociais do ensino. No entanto, Gil (2012, p. 35-36) ainda destaca que “é possível que alguns professores não se enquadrem em nenhuma delas. Também não podem ser consideradas mutuamente exclusivas. Um professor poderá ser classificado em mais de uma delas”.

Existe também aquele profissional que, mesmo não tendo se aperfeiçoado na área da docência, está dando aulas no Ensino Superior, porque se especializou na área da disciplina que está sendo trabalhada. Exemplificando: um engenheiro realizou toda sua formação dentro da sua especificidade, mas nunca estudou sobre didática,

metodologias de ensino e avaliação, entre outros aspectos que competem à docência. Para ser professor do Ensino Superior, deveria ser necessária formação na área da educação, visto que apenas a formação técnica de especialista não seria suficiente.

Nesse sentido, ao trabalhar com a palavra TRANSformAÇÃO com relação ao ensino inovador, percebi a possibilidade de criação de outras palavras. Assim, surgiu a ideia: transformar a ação. Pensar maneiras de atrair os alunos, dinamizar o ensino e aguçar a curiosidade podem ser estratégias para criar uma relação de parceria dentro do encontro-aula. Novamente lembro que não há receita para que se tenha um ensino inovador, que garanta aprendizagem. No entanto, são dinâmicas que possibilitam um ensinar diferente daquele centrado no professor ativo e no aluno passivo.

Nessa relação, também “brinco” com a palavra INOVAR, da qual derivam INOVE (i9) e iNOVAção. Com elas, a relação trabalhada anteriormente com a palavra transformação também se sustenta, como se uma fortalecesse a outra. Inovar em educação pela lógica da vida: essa pode ser uma premissa para o professor do Ensino Superior, que o leva a buscar um ensino que seja novo e que potencialize uma relação com o conhecimento de maneira mais participativa, sendo o aluno o protagonista do encontro-aula. Tratando a composição i9, surgem nove ideias que podem ser percorridas pelo viés do ensino inovador, conforme a Figura 7. Essas nove ideias estão vinculadas, ao meu ver, às aulas de um professor-inovador.

Figura 7 - Representação das nove ideias que formam o i9



Fonte: Da autora (2020).

Um dos itens que compõem o diagrama é identificado como **Métodos ativos**. Para apresentar esse item, inicio com as interrogações: Como organizar uma aula? Quais recursos utilizar? Essas são perguntas rotineiras na prática de muitos professores. Podemos optar por organizar uma aula pensando na dinâmica tradicional de ensinar, em que o professor fala e o aluno escuta. Ou podemos pensar em organizar uma aula utilizando métodos ativos de ensino. Ao optar pela segunda opção, estaremos optando também por um ensino em conjunto, no coletivo, no qual inexistente uma hierarquia dentro da sala de aula e o aluno é visto como protagonista de sua aprendizagem.

Seguindo essa abordagem, Moran (2015, p. 17) alerta que:

[...] se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Quando o autor fala sobre novas possibilidades, podemos nos questionar sobre como seriam. No entanto, procuro pensar que não existem receitas prontas quando se fala em novas possibilidades, pois cada professor, ao conhecer os desejos e anseios dos seus alunos, deve ir em busca das possibilidades dentro do seu contexto. Para uma turma, elas podem ser x e para outra elas podem ser y. Por isso, um professor instigador e investigador se faz necessário. Ramos (2011, p. 55) também acredita em um ensino por meio de métodos variados:

O professor deve ensinar [...] com mapas conceituais, redes causais entre acontecimentos, organizando os materiais de ensino e aprendizagem. O professor deve ficar atento aos fatos e comportamentos, detectar as contingências do meio, fazer correlações associativas entre os fatos apresentados.

Pensar pelo método tradicional de ensino muitas vezes pode ser mais fácil do que pensar pelos métodos ativos, no entanto, pensar um ensino por meio de jogos, situações grupais, trocas de ideias e debates entre os colegas torna o ensino e a aprendizagem muito mais colaborativos. Vale lembrar que tratar de métodos ativos não é tratar de algo recente, uma vez que eles já existem a tempos. Contudo, o

enfoque que antes possuíam era no ensinar e no professor e agora o foco dos métodos ativos está no aluno e na aprendizagem.

O uso desses métodos requer também muita reflexão, uma vez que “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional [...]” (MORAN, 2015, p. 19). Sendo assim, falar em métodos ativos de ensino no Ensino Superior é também falar de vida, de experiência e de profissão.

Outro i9 incluído no diagrama é **Espaço inovador**. Esse item diz respeito ao modo como o espaço do ensinar é organizado, podendo ser flexível e mutável a cada encontro, dependendo da criatividade do professor e da dinamicidade que ele propõe para cada aula. Realizar os encontros-aula em locais que inspirem a criação de novas ideias e facilitem a troca entre os envolvidos no processo de ensino é também um facilitador para a inovação. Ramos (2011, p. 55) afirma que “[...] o professor deve ensinar num ambiente cooperativo e motivador, [...] organizando os materiais de ensino e aprendizagem”.

Assim, modificar o espaço, ou modificar a organização da sala de aula que habitualmente se utiliza, pode ser uma forma de desestabilizar e provocar os alunos a movimentarem seus pensamentos. Habitar espaços a céu aberto, experimentar a sala de aula em uma configuração diferenciada, composta apenas por cadeiras, ou realizar a aula em um espaço alternativo, como em uma praça, por exemplo, podem ser boas dicas de dinâmica que contribuem para que um ensino inovador ocorra.

Acreditando que o espaço interfere no comportamento e na postura das pessoas, vale o professor pensar na logística do ambiente que a turma irá ocupar quando planeja suas aulas. Um espaço mais fechado e rígido, com mesas e cadeiras individuais, requer uma determinada postura por parte das pessoas que circulam nele. Já um espaço mais dinâmico, colorido, com sofás, almofadas e mesas coletivas, por exemplo, propõe que outras estratégias sejam possíveis. Não quero dizer com isso que um espaço fechado e rígido não propicie um ensino inovador, nem defendo que um espaço dinâmico seja certamente o potencializador de aulas permeadas por um ensino inovador. Algumas vezes, essa lógica pode também se inverter. No entanto, defendo a ideia de que o espaço físico deve ser levado em conta pelo professor quando ele deseja realizar um encontro-aula com base no ensino inovador.

O i9 **Considerar as incertezas** também compõe o diagrama. A partir desse item, é preciso considerar que estamos, constantemente, lidando com modificações,

tanto no campo das comunicações e das relações pessoais quanto no campo das Ciências. Morin (2000, p. 81) afirma que “a história avança, não de modo frontal como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou acidentes externos”. Tais desvios, muitas vezes, acabam modificando algumas certezas dos professores e interferem no ensino. Assim, ao professor do Ensino Superior também cabe se questionar e duvidar das certezas já construídas em sua caminhada, reavaliando suas aulas. Para Gil (2012, p. 22),

[...] os conhecimentos evoluem tão rapidamente que os professores, para se sentirem aptos para lecionar, precisam estar constantemente aprendendo; não apenas realizando novos cursos, mas também aprendendo com a experiência de seus colegas e dos estudantes.

Vale sempre questionar a verdade que se estabelece, uma vez que estamos vivendo uma instabilidade permanente em se tratando dos conhecimentos. A partir dessa reflexão, podemos dizer que o que hoje pode ser certo, amanhã já é incerto. A velocidade dos estudos e das informações é muito rápida, por isso também a importância de o professor estar sempre se atualizando. Sobre essa questão, Duque (2017, p. 4) afirma:

Quanto à memória, o desafio que nos é apresentado consta da percepção de que o que assimilamos, em termos de conhecimento e registro não se mostra mais suficiente para lidar com as incertezas e mudanças do dia-a-dia. Daí a grande ênfase atual dada à criatividade, versatilidade e competência em lidar com imprevistos e novas regras.

Dessa forma, o que trabalhamos com os alunos não pode ser encarado como algo verdadeiro e inquestionável. E, ainda tratando de considerar as incertezas, quando penso em ensino inovador também considero que em um encontro-aula o inusitado deve ser potencializado quando ocorrer. Ou seja, algumas vezes surge alguma contribuição de um aluno que pode direcionar a discussão para outros caminhos e isso deve ser explorado. Por isso, “[...] não há mais como fugir, é preciso partir do reconhecimento deste fato e buscar renovadas maneiras de lidar com a incerteza e o diferente em nossas práticas pedagógicas” (DUQUE, 2017, p. 6). Devemos tentar pensar em conhecimentos que perpassam certezas provisórias.

Tomado desse ângulo, Morin (2000, p. 86) pondera que “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro”. Estar em meio a esta aventura incerta requer um movimento

constante de aperfeiçoamento, de pesquisa e estudo. O mesmo autor dá uma pista para os professores lidarem com o ensino em meio a este contexto de incertezas, afirmando que “o pensamento deve, então, armar-se e aguerrir-se para enfrentar a incerteza. Tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de riscos (...)” (MORIN, 2000, p. 91). Por isso, estar envolvido com o ensino requer também estar envolvido com riscos, com ambiguidades e com conhecimentos perenes.

Para descrever o í9 **Vivências/Experiências/Corpo** do diagrama, parto das palavras de Alves (1984), no seguinte trecho:

Que os bichos precisavam de educação não havia dúvidas. O problema primeiro era o que ensinar. Questão de currículo: estabelecer as coisas sobre as quais os mestres iriam falar e os discípulos iriam aprender. Parece que havia acordo entre os participantes do grupo de trabalho, todos urubus, é claro. Os pensamentos dos urubus eram os mais verdadeiros; o andar dos urubus era o mais elegante, as preferências de nariz e de língua dos urubus eram as mais adequadas para uma saúde perfeita; a cor dos urubus era a mais tranquilizante; o canto dos urubus era o mais bonito. Em suma: o que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos. (...) Questão de organização, questão de técnica. Não poderia haver falhas. Começaram as aulas, de clareza mediana. Todo o mundo entendia. Só que o corpo rejeitava. Depois de uma aula sobre o cheiro e o gosto bom da carniça, podiam se ver grupinhos de pássaros que discretamente (para não ofender os mestres) vomitavam atrás das árvores. Por mais que fizessem ordem unida para aprender o gingado do urubu, bastava que se pilhassem fora da escola para que voltassem todos aos velhos e detestáveis hábitos de andar. E o pavão e as araras não paravam de cochichar, caçoando da cor dos urubus: ‘Preto é a cor mais bonita? Uma ova...’ (...). Uma ideia a ser explorada: para educar bem-te-vi é preciso gostar de bem-te-vi, respeitar o seu gosto, não ter projeto de transformá-lo em urubu. Um bem-te-vi será sempre um urubu de segunda categoria. Talvez, para se repensar a educação e o futuro da Ciência, devêssemos começar não dos currículos-cardápio, mas do desejo do corpo que se oferece à educação. É isto: começar do desejo...

A partir das palavras de Rubem Alves, podemos refletir sobre o quanto é singular um encontro-aula para cada indivíduo, uma vez que seus desejos e interesses diferem-se dos desejos e interesses dos outros. Da mesma forma, cada prática pedagógica toca um aluno de uma maneira distinta. Assim, devemos apostar na multiplicidade de estratégias, na diversidade de práticas pedagógicas, pensando em um ensino inovador, problematizador e dinâmico, tentando ao máximo fugir da lógica do ensino dos urubus.

Nos referidos encontros-aula também cabe ao professor ensinar sem ficar apenas nas teorizações, pois ficando apenas nelas o encontro acaba se tornando sem sentido para os alunos. Ao contrário, o professor deve trabalhar temas, estabelecendo

ligações do conteúdo com as experiências dos alunos, o que torna o encontro-aula mais atraente e dinâmico.

O i9 **Uso das tecnologias como colaboradoras** trata da questão das tecnologias digitais. É inevitável reconhecermos o quanto as elas influenciam a vida das pessoas tanto no âmbito pessoal, quanto profissional. Como não poderia deixar de ser, elas estão fortemente presentes também na vida dos estudantes do Ensino Superior. E o professor, o que faz diante disso? Faria (2011, p. 15-16) lembra que:

Diversas tecnologias são utilizadas há muito tempo, tanto na educação básica como no ensino superior, como, por exemplo, o mimeógrafo, o rádio, o retroprojeto, o projetor de slides, a televisão, enfim, os recursos foram sendo atualizados e as inovações surgiram, mas continuamos a ensinar com os recursos tecnológicos. Só que passamos das lâminas do retroprojeto escritas a mão com caneta especial, no plástico, para as digitadas no computador e, posteriormente para a reprodução em PowerPoint e projetadas no Datashow. Em vez do mimeógrafo, surgiu o Xerox. Do quadro-negro passamos ao verde e ao quadro digital interativo (e-Beam). Os docentes apontavam os detalhes na tela com uma caneta de cabo comprido ou com uma régua e agora com a caneta laser. O ensino por correspondência transformou-se na Educação a Distância (EAD), com os recursos da Tecnologia Digital (TD) e, conseqüentemente, surgiram novos paradigmas para ensinar e aprender.

Muitas foram as transformações que ocorreram em nível de recursos tecnológicos. Dessa forma, cabe ao professor pensar como pode modificar um ensino, que antes ocorria com o uso do mimeógrafo (que exalava um cheiro de álcool pela sala de aula) como uma das principais ferramentas pedagógicas, e que hoje se configura de uma outra maneira, com múltiplas ferramentas pedagógicas disponíveis. O que ainda hoje se mantém é a importância do planejamento do professor, uma vez que, mesmo que os recursos tecnológicos façam parte dos processos de ensino e aprendizagem e sejam meios para o desenvolvimento das aulas, é necessário que o professor planeje a forma como os mesmos serão explorados, a fim de adequá-los aos objetivos da disciplina, ao conteúdo e à realidade dos alunos (FARIA, 2011).

Faz-se necessário enfatizar que realizar uma seleção entre o vasto arsenal tecnológico que existe é fundamental e é mais uma das tarefas que devem ser realizadas pelo professor, pois ele irá eleger aplicativos ou programas para trabalhar com os alunos de acordo com as provocações que deseja realizar no encontro-aula. As tecnologias, nesse contexto, não irão substituir o professor, mas terão o papel de auxiliar a sua prática.

Nogaro e Cerutti (2016, p. 135) afirmam, em relação às ferramentas digitais,

que o “[...] aspecto complexo e inovador vem da presença de uma metodologia em que a ferramenta tecnológica é um meio, uma coadjuvante. O papel do professor está em planejar a inserção do aluno e possibilitar espaço para uma aula com interação”.

É inegável que os recursos tecnológicos possuem vários aspectos positivos que justificam sua inserção em um encontro-aula: a interatividade que possibilitam, a motivação que despertam, a ludicidade, entre outros. No entanto, como já citado anteriormente, é indispensável que seja realizado um bom planejamento e seja feita uma seleção aprofundada dos recursos a serem utilizados, pois, caso contrário, aspectos negativos também poderão surgir, frustrando os envolvidos no encontro-aula. Apesar de os recursos tecnológicos serem alicerces coadjuvantes ao ensino, vale ressaltar que:

Não somos contra a mídia impressa – os livros sempre existirão e são necessários – mas podemos também utilizar outros recursos mais interativos e em rede como complemento às leituras lineares. Entretanto, a incorporação das mídias digitais deve levar à inovação e não à reprodução, à interatividade e não à passividade, à construção de conhecimento sócio individual e não à reprodução da informação (FARIA, 2011, p. 23).

Sendo assim, as tecnologias permitem vários caminhos, mas também convidam a necessárias reflexões. Seu uso em sala de aula pode sim possibilitar que um ensino inovador seja realizado, desde que haja cautela, precaução e planejamento.

A **Parceria entre professor e alunos – Empatia** também foi considerada como pertinente para compor o digrama, uma vez que pensar em um ensino inovador também requer que se pense em uma relação de empatia entre professor e alunos, numa relação em que ocorra uma parceria entre eles, lembrando que “uma das dinâmicas mais poderosas da interação humana ocorre quando as pessoas se sentem acolhidas” (HUNTER, 2006, p. 66). Quando tratamos sobre o contexto do Ensino Superior, é importante que o professor dê voz aos alunos, ouvindo seus anseios e opiniões, a fim de que se estabeleçam laços de acolhimento, segurança e confiança. Assim, o ensino ocorrerá de maneira mais fluida.

Da mesma forma, vale ressaltar a importância de o professor planejar um *feedback* com seus alunos, que pode ocorrer de acordo com a necessidade. Uma conversa individual entre professor e aluno parece indispensável, uma vez que é nessa interação mais particularizada que muitas vezes a realidade do aluno aparece,

e ela não pode ser desprezada. Algumas vezes é nesse momento individualizado que o professor ouve aspectos peculiares narrados pelos alunos. Nesse momento, o professor compreende muitas questões sobre o aluno e vai construindo um olhar atento sobre cada um dos sujeitos, lembrando que

O encontro entre o que é ensinado e a subjetividade possibilitam o pensamento renovado, a criação, a geração de novas produções. Para ensinar e aprender é necessário tolerar frustrações, calar necessidades, suportar a troca e a presença do outro (RAMOS, 2011, p. 49).

Quando se fala em ensino, é indispensável falar no outro. O outro que trago aqui é o professor, aquele que desestabiliza, motiva, avalia e questiona. O outro que está ali, semanalmente, no caso do Ensino Superior, e de quem não posso fugir. Nesse caso, ao professor cabe:

[...] ficar atento à comunicação de ideias e sentimentos para não correr o risco de transformar a sala de aula numa Torre de Babel. Um cenário que parece retratar, em parte, algumas histórias de professores e alunos. A Torre de Babel aponta a intransigência, a transgressão, a superioridade, a incapacidade de enxergar o que o outro vê e a ausência de empatia. Essa Torre pode ser construída por nós, professores, quando não conseguimos rever a ótica, o foco da lente que mostra as novas subjetividades do século XXI, subjetividades alicerçadas em outros matizes de autoestima, de distintos interesses em termos de compreensão e domínio de metas para aprender (RAMOS, 2011, p. 54).

Nesse sentido, vale ressaltar o quanto o professor deve ser humilde diante dos alunos, mostrando que também tem suas limitações em se tratando de conteúdos, pois um professor não sabe tudo, o que não é um defeito. Ser um professor humilde é também reconhecer-se como alguém que não detém a soberania, nem é superior a ninguém, mas é alguém que pode e deve exercer a modéstia em suas práticas de ensino e de vida.

Ao incluir a palavra **Coletividade** na lista dos i9s, busco relacioná-la, através de uma metáfora, a uma caixa de ferramentas, sendo a caixa o ensino, e os alunos as ferramentas que compõem a caixa. Temos, assim, os alunos-ferramentas: cada um possui as suas características, particularidades e experiências que aprimoram os debates e trocas de ideias.

Também defendo a ideia de o professor trabalhar visando um coletivo, pois o ensino enriquece quando realizado conjuntamente, em grupos, em redes de discussões, através de estratégias que possibilitem trocas de conhecimento entre os

alunos. Moran (2013, p. 9) reforça essa ideia, fazendo referência à cooperação. Segundo esse autor, o coletivo é importante para que o aluno desenvolva “[...] a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados. A interação bem sucedida aumenta a aprendizagem, [...] no conjunto, a cooperação prevalece”.

Pensar em coletividade, cooperação, interação entre os pares e trabalho em equipes requer pensar em momentos de ensino que tenham movimentos, discussões e, por isso, barulho. Diferentemente do tempo em que cada aluno deveria sentar nas carteiras enfileiradas e permanecer calado, nessa nova proposta de um ensino inovador, a interação entre os estudantes é frequente, o que “[...] leva o estudante a, constantemente, refletir sobre uma determinada situação, a emitir uma opinião acerca da situação, a argumentar a favor ou contra, e a expressar-se” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 277).

Ao tratar sobre a coletividade e as trocas de informações entre os estudantes, refiro-me tanto ao ensino presencial, quanto ao ensino a distância, sendo que esses momentos em grupos podem ocorrer física ou virtualmente, dependendo do planejamento do professor. Mudar a forma como as classes estão configuradas, criar espaços grupais alternativos, ou realizar os encontros-aula em plataformas *online* compartilhadas, como em chats ou bate-papos, por exemplo, pode possibilitar maneiras de os alunos socializarem seus conhecimentos e aprimorarem suas aprendizagens. Assim, um professor criativo e pesquisador modifica suas aulas a cada encontro, desafiando sempre os alunos. Moran (2013, p. 28) pondera:

Aprendemos pelo pensamento divergente, por meio da tensão, da busca, e pela convergência – pela organização, pela integração. Aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal.

Ainda ressalto que, mesmo ao dinamizar as aulas, tais tentativas não são garantia de aprendizagem unânime por parte dos alunos, mas são alternativas para incentivar sua participação e seu envolvimento. É tarefa do professor buscar e proporcionar o diferente, a novidade, no entanto, também é tarefa do aluno pesquisar e buscar novas conexões entre os saberes.

Podendo escolher entre estar em um encontro-aula alegre e descontraído ou em um espaço rígido e tenso, o que se prefere? Foi pensando nisso que o í9 **Alegria/descontração** foi incluído ao diagrama. Nesse viés, Ramos (2011, p. 55)

assegura que “[...] o humor e a alegria também devem estar presentes na relação pedagógica” e muitas vezes são eles que cativam os alunos para as aulas, pois um professor bem-humorado faz com que o ensino se torne algo mais prazeroso.

Devemos sempre lembrar as palavras de Moran (2012, p. 5) quando afirma que “o contato com educadores entusiasmados atrai, contagia, estimula, os torna próximos da maior parte dos alunos. Mesmo que não concordemos com todas as suas ideias, os respeitamos”. Estar perto de alguém alegre e descontraído faz bem e, por isso, um professor descontraído e entusiasmado faz com que se tenha vontade de ter um encontro-aula com ele, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem.

Muitas vezes, um encontro-aula repleto de risada possibilita que os alunos façam conexões entre os conhecimentos, sem perceberem que estão aprendendo. Dessa forma, nem a aprendizagem, nem o ensino se tornam maçantes ou pesados. A descontração também pode estar presente no ensino virtual, pois,

[...] mais que a tecnologia o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua (MORAN, 2012, p. 9).

Nesse sentido, mais do que ter conhecimento sobre o conteúdo, o professor também precisa observar o modo como se relaciona com os alunos, incentivando-os a aprender. Assim, a descontração, nesse caso, seria uma boa aliada para esse incentivo, o que também acaba fortalecendo o vínculo e as trocas interpessoais. Segundo Almeida (1999), a alegria é uma manifestação de afetividade que influencia nas relações, nas ações e na produção de conhecimento. Por isso, vale a pena os professores atentarem para a importância de incluir a alegria em seus fazeres pedagógicos.

O i9 **Influenciar pessoas** compõe o diagrama, pois o professor, em sala de aula, está constantemente influenciando pessoas. Influenciando pelas aulas que planeja, pela sua história pessoal, pela forma como lida com os alunos, pela forma como se comunica, pela forma como se relaciona com o conhecimento, etc. É por essas nuances que “[...] os professores precisam encontrar o [...] desejo que torna sólido e consistente o caminho para aprender e superar obstáculos” (RAMOS, 2011, p. 44). É uma tarefa fácil? Não. Pensar em influenciar e em motivar pessoas não é uma questão simples, uma vez que

Não podemos falar de forma objetiva sobre motivação enquanto não

compreendermos que a verdadeira motivação consiste em manter a pessoa entusiasmada, *querendo* agir e *dar* o melhor de si à equipe. Motivar é influenciar e inspirar à ação. Lembre-se de que não podemos mudar ninguém, e sim influenciar suas futuras escolhas (HUNTER, 2006, p. 109).

Muitas vezes nos sentimos motivados quando a história do outro ou as atitudes dele condizem com o que acreditamos e com o que nos identificamos de maneira pessoal. Ramos (2011) aponta também a questão da autoestima, que pode ser relacionada à motivação, sendo a primeira “[...] uma construção, uma interpretação motivada por vivências pessoais e experiências sociais, nas quais as capacidades intelectuais e os afetos imprimem nuances sobre as expectativas futuras e o sucesso escolar” (RAMOS, 2011, p. 55).

Nesse sentido, é importante que o professor de Ensino Superior saiba o quanto sua postura em relação ao ensino e sua postura social e pessoal influenciam os alunos. Essa influência pode ocorrer de forma positiva ou negativa, dependendo de como esse professor se manifesta. Autoestima não se ensina aos outros, pois ela é “[...] uma construção, uma conquista, a partir de uma história preexistente, uma história identificatória” (RAMOS, 2011, p. 43). Assim, um professor pode cativar e influenciar os alunos pela postura de vida que assume. Quem não lembra de algum professor marcante que passou por sua vida e deixou influências, tanto positivas como negativas?

Reitero que, com a listagem do i9, não tenho a pretensão de apresentar uma receita, nem de dizer que essas nove questões devem estar sempre em consonância no ensino, mas são ideias sobre as quais se deve pensar na hora de planejar uma aula. Ora o professor pode usar uma ou duas questões, ora pode vir a não usar nenhuma, ora pode usar várias. Também não tenho pretensão de julgar. Meu intuito não é definir como ser um bom professor, nem dizer que este professor é bom ou ruim.

Nessa mesma lógica de apresentar pistas para a realização de um ensino inovador, Bopprê (2013) publica, no site Porvir, “10 passos para ter mais inovação no ensino e no aprendizado”. Nesse site, o autor dá dicas a partir de ideias usadas pelo Ministério da Educação da Dinamarca para inspirar professores. Com base nos dez passos descritos por ele, destaco que, para trazer inovação para o ensino através de um ensino inovador, é necessário pensar em:

- desenvolver atividades dinâmicas que fortaleçam a improvisação;

- aliar o conhecimento de dentro da sala ao de fora da sala através da resolução de problemas práticos e não fictícios;
- transformar a sala de aula formal em oficina experimental. A sala de aula deve ser um laboratório para a experimentação ao invés de um ambiente rígido e tenso. Ela precisa ser um espaço onde os erros estejam presentes e sejam debatidos;
- substituir respostas certas para perguntas abertas;
- modificar o ensino monótono, tornando-o ativo/criativo;
- ampliar a ideia de aprender apenas com a cabeça para aprender com o corpo inteiro, dando espaço à sensibilidade. É importante sentir ao invés de só visualizar em livro ou em uma tela;
- modificar a ideia de professor especialista onisciente para professor facilitador.

Diante dos passos apresentados por Boprrê (2013), questionamos: como seria possível praticá-los? Como uma tentativa para responder a esta dúvida, trago as palavras de Schön (1995) quando se refere a um professor que realiza sua prática de maneira reflexiva: um professor que reflete sobre a sua ação, que questiona sua prática, que interroga seu fazer. Dessa forma, por ser muito questionador, um professor reflexivo não se permite apenas disseminar conhecimentos.

Estando em constante reflexão sobre sua prática, um professor reflexivo, de acordo com Schön (1995), faz muitos questionamentos a si mesmo, tanto em relação ao seu planejamento, quanto em relação às suas aulas, às suas formas de avaliação, entre outras questões que estão imbricadas a sua profissão. Assim, a prática de um professor reflexivo, dificilmente, 'cai na rotina' ou 'cai na mesmice', pois suas interrogações o movimentam, propiciando mobilidade às suas ações.

É por isso que sigo defendendo a ideia de que é a partir de uma formação continuada (e também reflexiva, de acordo com as ideias de Schön (1995)) de professores que essas questões são visualizadas, pois "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores" (NÓVOA, 1995, p. 14). Essas palavras de Nóvoa (1995) mostram o quanto a formação de professores e a inovação pedagógica estão atreladas.

Apresentado o referencial teórico que suporta esta investigação, passo a apresentar os aspectos metodológicos utilizados para concretizar o estudo.

3 PERCURSO DAS ÁGUAS

Neste capítulo, apresento o percurso da pesquisa empírica, detalhando os procedimentos para sua operacionalização. Detalho os instrumentos utilizados, descrevo o campo no qual foi realizada a pesquisa e apresento os sujeitos que participaram da investigação, buscando conhecer de que modo a formação continuada, realizada na universidade, contribui para desencadear um ensino inovador nas aulas de professores do Ensino Superior.

A pesquisa aqui desenhada caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os dados foram analisados de maneira descritiva, ou seja, as informações obtidas foram relacionadas com o referencial teórico, não sendo passíveis de quantificação. Dessa forma, não busquei mensurar as informações coletadas, mas estudar as suas particularidades.

A pesquisa foi realizada com a coordenação dos setores que oferecem apoio pedagógico em duas IES e com professores dessas universidades. Tanto os dados provenientes dos coordenadores, quanto os decorrentes dos professores, foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa. De acordo com Appolinário (2004, p. 155), a pesquisa qualitativa ocorre quando “os dados são coletados através de interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador”. Sendo assim, os dados foram coletados e analisados de maneira descritiva, de forma que abordei questões subjetivas referentes ao problema de pesquisa e aos objetivos.

Triviños (1987) complementa, ponderando que a pesquisa qualitativa busca analisar os dados de maneira descritiva e, antes de se preocupar com produtos e resultados, busca compreender o processo. Para tanto, nesse tipo de pesquisa, as informações são interpretadas e não mensuradas. Foi dessa forma que busquei costurar os dados coletados na fase empírica, buscando analisá-los descritivamente

e não os medir através de gráficos ou números.

Esta pesquisa também se aproxima de pressupostos do estudo de caso. Segundo Gil (2010, p. 37), no estudo de caso, os resultados “[...] são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões”. Para o mesmo autor, estudos de casos podem ser divididos em únicos ou múltiplos. Neste estudo, optei pelo estudo de caso múltiplo, visto que, conforme de Yin (2005, p. 75):

[...] é melhor preferir projetos de casos múltiplos a projetos de caso único. Mesmo que você só possa fazer um estudo de caso "de dois casos", suas chances de fazer um bom estudo de caso serão melhores do que usar um projeto de caso único. Os projetos de caso único são vulneráveis no mínimo porque você terá apostado "todas as suas fichas num único número". Mais importante do que isso, os benefícios analíticos de ter dois (ou mais) casos podem ser substanciais (YIN, 2005, p. 75).

Gil (2010, p. 118-119) menciona os estudos de casos múltiplos como “[...] aqueles em que o pesquisador estuda conjuntamente mais de um caso para investigar determinado fenômeno”. Nesse sentido, a opção pelo estudo de casos múltiplos se deu em virtude de esta tese ter se desenhado com a participação de duas universidades. Yin (2005, p. 68) menciona que se pode ter um exemplo de estudo de caso múltiplo quando é feito:

[...] o estudo de inovações feitas em uma escola (como o uso de novos currículos, horários de aula reorganizados ou novas tecnologias educacionais), na qual cada escola adota alguma inovação. Assim, cada escola é o objeto de um estudo de caso individual, mas o estudo como um todo abarca várias escolas e, dessa forma, usa um projeto de casos múltiplos.

Com relação às palavras de Yin (2005), nesta pesquisa busquei pensar o fenômeno “formação continuada de professores para práticas pedagógicas inovadoras” em duas IES. Assim, realizei uma análise explicativa em torno desse fenômeno, entendendo-o como um fato social. Sob essa ótica, não busquei fazer generalizações quanto aos dados obtidos, visto que os resultados limitam-se ao enfoque dado, ao espaço e ao tempo determinado.

Dois universidades constituem o lócus de investigação deste trabalho, sendo ambas integrantes do COMUNG⁵. Para a escolha das instituições, optei por fazer um levantamento de todas as universidades que compõem o Consórcio. Sendo assim,

⁵ O Consórcio autorizou a utilização do nome COMUNG nesta tese, conforme Anexo A.

das quinze instituições que formam o COMUNG, treze são universidades e duas são centros universitários. Após constatadas essas informações, o próximo passo foi buscar contato com as treze universidades e verificar quais contam com um setor responsável pela formação pedagógica dos professores. Para isso, enviei e-mails para tais instituições, tendo recebido retorno de todas (ANEXO B e C).

Dessa forma, constatei que, das treze universidades, onze possuem o setor de formação pedagógica, no entanto, cada instituição denomina-o de maneira diferente. A partir dessas informações, foram escolhidas duas IES. Assim, duas universidades foram pesquisadas, as quais serão aqui definidas por universidade A e universidade B, primando pelo seu anonimato, de acordo com o que consta no termo de anuência.

Convém apresentar um panorama geral sobre ambas as universidades, de forma a dar visibilidade à sua organização, aos cursos oferecidos e a aspectos relacionados aos núcleos de apoio pedagógico. Primeiramente, cabe ponderar que a universidade B é coirmã da universidade A, uma vez que esta última foi gerada a partir daquela, conforme nos mostra o histórico apresentado seguir.

A universidade A localiza-se no Rio Grande do Sul, especificamente na região do Vale do Taquari, e foi eleita como local de investigação pelo fato de eu ter traçado nela uma longa trajetória, primeiramente como aluna, depois bolsista e estagiária. Essa instituição também foi escolhida pelo seu número expressivo de estudantes, que somam 10.652 alunos (de acordo com o site oficial da IES, acessado em 24 de maio de 2020), divididos em 45 cursos de graduação, 01 curso sequencial, 38 cursos de pós-graduação, 17 cursos técnicos, além de diversos cursos de educação continuada. Conforme site, a referida universidade possui 526 professores contratados.

O site também apresenta aspectos relevantes acerca da trajetória histórica desta instituição. O ponto de partida foi quando, em 17 de janeiro de 1969, ocorreram, em Lajeado, os primeiros cursos superiores, como uma extensão da Universidade de Caxias do Sul. Em 1997, com a fusão das duas faculdades então existentes, surgiu a universidade e, em 1999, a instituição foi credenciada como centro universitário. A caminhada da instituição seguiu evoluindo, tanto em ensino, pesquisa e extensão. No ano de 2017, o centro universitário passou a denominar-se universidade, título muito comemorado por toda a comunidade.

Para organizar os vários cursos oferecidos pela universidade, foram criados centros, que agrupam os cursos de acordo com categorias e características específicas. Cada centro é responsável por toda e qualquer informação a respeito dos

cursos, inclusive atendendo alunos e professores que integram tais cursos. Atualmente, existem quatro centros em nível de graduação: o Centro de Gestão Organizacional (CGO), o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) e o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS).

O Centro de Gestão Organizacional (CGO) abarca “Empreendedores, com os olhos no futuro e os pés no chão. Os profissionais da área de gestão estão sempre buscando soluções para otimizar custos e aumentar a rentabilidade de suas organizações” (Site da instituição A, 2018, texto digital)⁶. Neste centro, estão alocados os cursos de Administração de Empresas, Análise de Sistemas, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, Gestão em Turismo, Gestão Financeira, Liderança Empreendedora e Inovação Logística, Negócios Agroindustriais, Processos Gerenciais, Relações Internacionais, Gestão de Micro e pequenas Empresas e Gestão de Recursos Humanos.

O Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) é responsável pelos cursos “voltados às relações humanas. Quem escolhe esta área irá desenvolver espírito crítico e capacidade de compreender a complexidade que envolve as inter-relações e a sociedade” (Site da instituição A, 2018, texto digital). A esse centro estão vinculados os cursos de Design, Direito, Educação Física (licenciatura), Fotografia, História, Jornalismo, Letras, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Design de Moda.

Já o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) abarca os cursos da área de Ciências Exatas, que desafiam “o estudante a entender as leis universais e por meio delas desenvolver mecanismos que facilitam a vida do ser humano. A proposta de novas tecnologias está ligada a esta área” (Site da instituição A, 2018, texto digital). Compõem este centro os cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Engenharia Biomédica, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia de Software, Engenharia de Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Química Industrial, Sistemas de Informação e Redes de Computadores.

“Cuidar da saúde e ambiente, promover a integração ensino-pesquisa-serviço-

⁶ A fim de não comprometer o anonimato da universidade A, optei por referenciar as informações indicando, entre os parênteses, a expressão “site da instituição”.

comunidade visando à melhoria da qualidade de vida da população” (Site da instituição A, 2018, texto digital) são as características dos cursos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Pertencem a ele os cursos de Biomedicina, Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado), Educação Física (Bacharelado), Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Estética e Cosmética e Gastronomia.

Cada centro possui um coordenador pedagógico, que é responsável pelas questões didáticas dos professores. Esses coordenadores participam de reuniões e têm contato direto com o setor de apoio pedagógico, denominado como Núcleo de Apoio Pedagógico. O referido setor se organiza da seguinte forma: coordenador, coordenador pedagógico e então o professor. Ao realizar uma busca no site desta universidade, encontrei as seguintes informações:

Apoio didático-pedagógico ao discente

1.1.1 Do apoio pedagógico e psicopedagógico

O atendimento psicopedagógico constitui-se em um serviço de apoio aos estudantes com necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem, realizado por um profissional vinculado ao Núcleo de Apoio Pedagógico. Este atendimento pode ser solicitado pelo professor, coordenador de curso ou pelo próprio estudante, tendo como objetivo auxiliar o estudante no seu processo de aprendizagem. A assistência psicopedagógica do NAP se destina aos acadêmicos que dela necessitam, objetivando favorecer a integração do acadêmico universitário nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, tanto no âmbito da sala de aula quanto no âmbito do espaço institucional da IES. O serviço é gratuito e oferecido em determinados dias da semana, mediante horário previamente agendado no Núcleo de Apoio Pedagógico (Site da instituição A, 2018, texto digital).

Dessa forma, observei que, no site da instituição A (2018, texto digital), não é feita nenhuma associação entre o NAP e o professor. Apenas é enfatizado o discente com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Assim, constatou-se que uma pesquisa mais aprofundada nesse departamento seria de suma importância, a fim de identificar, entre outras questões já referidas, de que maneira as ações voltadas à formação pedagógica desenvolvidas no setor potencializam o ensino inovador no Ensino Superior.

O NAP foi criado no ano de 2003 e é organizado em duas frentes. Uma delas atua com os professores ingressantes na instituição, aos quais são explanadas as formas como a IES deseja que seus professores atuem, pontuando aspectos relacionados à profissão. A outra frente está voltada à apoio e ao suporte em situações específicas e emergenciais, demandadas dos próprios professores ou dos alunos, por

meio da avaliação realizada semestralmente. A partir dessas demandas, são tomadas algumas medidas em relação ao desempenho, à didática ou à atuação em geral do profissional.

De acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017 – 2021 (PDI, IES A, 2017), verifica-se que cabe ao NAP apoiar e qualificar os docentes, garantindo um espaço dinamizador e de apoio na área didático-pedagógica. Conforme o referido documento, o NAP também é responsável pelo Programa Institucional de Qualificação de Novos Docentes, que objetiva refletir sobre as competências pedagógicas dos docentes da IES, contribuir para o aperfeiçoamento e a qualificação da prática pedagógica dos novos docentes da IES e problematizar a prática pedagógica por meio de relato de experiência docente. De acordo com o referido documento,

Além das atividades realizadas pelo NAP, a Instituição favorece a atualização e o contínuo aperfeiçoamento do corpo docente, destacando-se: a destinação anual de percentual do orçamento para qualificação pessoal docente – mestrado/doutorado (liberação de horas ou financiamento); a destinação anual de percentual do orçamento, administrado pelos coordenadores de cursos e diretores de Centro, para que os cursos e Centros possam participar de eventos, palestras, semanas acadêmicas, entre outros; a concessão de desconto incentivo em cursos de graduação da Instituição a professores do seu Quadro de Carreira Docente; a concessão de desconto para os docentes que cursarem pós-graduação ou cursos de educação continuada na própria Instituição e na sua área de atuação; a concessão de afastamento remunerado do docente (Licença Sabática) para a realização de cursos de atualização ou estágio de pesquisa pelo período de um semestre letivo, garantido o efetivo retorno aos serviços ao término do período (PDI IES A, 2017, p. 14-15).

Para finalizar a apresentação desta IES, sugiro incluir, no site da instituição, informações sobre os eventos voltados à formação continuada, listando as programações oferecidas durante o semestre. Da mesma forma, poderiam ser explanados os trabalhos já promovidos pelo setor, incluindo algumas estimativas em relação à quantidade de professores que participam das programações. Também poderiam ser coletados depoimentos dos professores sobre tais eventos, a fim de dar visibilidade ao trabalho realizado. Essas informações evidenciarão o trabalho que o setor realiza com os docentes, uma vez que, como referido anteriormente, no site é dada ênfase apenas ao discente.

Sendo assim, tendo apresentado a Universidade A, passo a discorrer sobre a outra instituição pesquisada. A instituição B, segunda universidade escolhida para a realização desta pesquisa, foi criada em 1967, e é a mais antiga instituição de Ensino

Superior da região nordeste do estado do Rio Grande do Sul (Site da instituição B, 2018, texto digital). Possui 77 opções de cursos de graduação, 15 programas de pós-graduação e 70 de especialização. Conta, atualmente, com um quadro de docentes formado por 977 professores.

O setor de apoio pedagógico da Universidade B se organiza por meio de dois programas: o Programa de Formação para Professores e o Programa de Integração e Mediação do Acadêmico. No site da referida instituição, podem ser encontradas informações sobre o Programa de Formação para Professores desenvolvido pela IES:

Criado em fevereiro de 2010, este programa está vinculado à Pró-Reitoria Acadêmica e à Coordenadoria Pedagógica e visa contribuir para a qualificação do corpo docente da Instituição, independentemente do nível de atuação do professor, seja no nível de extensão, graduação ou pós-graduação, através de atividades que buscam atender às novas demandas do ensino superior. As ações desenvolvidas fundamentam-se nos estudos e pesquisas realizados na Instituição, ampliando-se para as necessidades emergentes do atual contexto do ensino superior. Desses princípios são originadas as ações sistemáticas e continuadas voltadas para a formação pedagógica dos docentes da instituição (Site da instituição B, 2017, texto digital).

Além de desenvolver atividades voltadas para a atualização e renovação da prática pedagógica, a instituição também conta com o Programa de Integração e Mediação do Acadêmico (PIMA), onde são tratados temas específicos à atuação destes profissionais. Nesse programa, é feito um “apoio sob demanda para gestão da sala de aula e apoio sob demanda aos cursos relacionados às temáticas de estratégias de avaliação e desenvolvimento de competências para a docência” (Site da instituição B, 2017, texto digital).

Também no site da referida instituição, há os objetivos do PIMA, que são: planejar, coordenar e realizar ações voltadas para a qualificação pedagógica dos professores da Universidade; proporcionar a reflexão da prática docente resignificando as competências do fazer docente; capacitar o corpo docente para a utilização/inserção das novas tecnologias como ferramentas na formação; oportunizar a formação para atuação em EAD. De acordo com esses objetivos, percebo que o setor se preocupa com a capacitação dos professores da instituição, integrando o ensino com novas ferramentas pedagógicas.

Da mesma forma, é possível identificar uma preocupação com os anseios do novo estudante, uma vez que o setor de formação pedagógica da IES promove eventos como: Seminário de tecnologias de formação; Seminário de formação

pedagógica para atuação em EAD; Capacitação pedagógica para professores das unidades de aprendizagem do Núcleo Comum dos cursos de graduação da universidade para atuação na modalidade EAD e presencial; Oficina interações didáticas professor/aluno; Capacitação para tratamento dos dados da avaliação online; Capacitação para uso pedagógico do AVA e planilhas online, entre outras.

Ainda no site da universidade B existe uma programação em relação a oficinas pedagógicas que são oferecidas aos professores, constando datas, carga horária, número de vagas, público-alvo, ministrantes e período de inscrição, como pode ser evidenciado no Quadro 3:

Quadro 3 – Programa de Formação de Professores realizado em 2018

<p>Oficinas Pedagógicas: Construindo a Profissionalidade Docente em Odontologia</p> <p>De 2 de março a 27 de abril de 2018</p> <p>Encontros quinzenais, às sextas-feiras, 8h30min às 11h30min, no Bloco F, sala 110 - Campus-Sede.</p> <p>Com carga horária de 30 horas, o seminário oferece 20 vagas para professores de Odontologia da universidade.</p> <p>Inscrições: Até 27 de fevereiro de 2018.</p>

Fonte: Site da Universidade B (2017).

A partir desse levantamento, percebi a necessidade de verificar *in loco* como ocorrem essas atividades e quais são seus focos principais. Com isso, torna-se possível avaliar se realmente as formações pedagógicas continuadas ocorrem de maneira a oportunizar situações produtoras de um ensino inovador, além de verificar quais são as programações dos núcleos de apoio ao professor em relação à formação continuada de professores.

Cabe destacar aqui que, em virtude de as universidades escolhidas possuírem setores de atendimento ao professor com nomes distintos, optei por, a partir de agora referir o setor como “setor de apoio pedagógico”.

Prosseguindo na apresentação do percurso da pesquisa, passo a descrever a escolha pelos sujeitos envolvidos, bem como os instrumentos de coleta de dados. Definir os sujeitos da pesquisa é fundamental para que os objetivos sejam atingidos, por isso é importante que “[...] o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças [...]” (MINAYO, 2004, p. 102).

Dessa forma, para a realização deste estudo, escolhi, como sujeitos de pesquisa, os coordenadores do setor de apoio pedagógico de duas IES, e dois professores, um de cada instituição. Os sujeitos envolvidos, ao concordarem em participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Além desse termo, também foi assinado o Termo de Anuência (APÊNDICE B) pelos gestores das duas IES pesquisadas. Os mesmos não aparecem assinados nesta tese em virtude de possuírem um sigilo de pesquisa, mas estão em posse da pesquisadora.

Para a coleta de dados da pesquisa, utilizei a entrevista semiestruturada como instrumento, pelo fato de ser uma opção que possibilita um contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados, estando ambos, lado a lado. É também uma ferramenta que oportuniza o diálogo, orientado por algumas perguntas norteadoras que não limitam a conversa, pois permitem abranger outras questões que podem surgir no momento do encontro. De acordo com Triviños (1987, p. 152),

A entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semiestruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

Dessa forma, busquei, como pesquisadora, dialogar com os sujeitos entrevistados, dando vez para a improvisação e considerando as questões elaboradas apenas como norteadoras das conversas. Porém, destaco que tomei cuidado para manter o foco no problema e nos objetivos da pesquisa. Assim, procurei fazer uma dosagem entre a flexibilidade e o rigor.

Primeiramente, foram entrevistados os coordenadores do setor de apoio pedagógica de cada instituição. O roteiro das entrevistas (APÊNDICE C), composto por oito questões abertas, foi organizado com a intenção de focar no problema da pesquisa. De uma forma geral, com a entrevista, busquei compreender como são as ações realizadas nas formações pedagógicas continuadas.

Ao final da entrevista com os coordenadores, foi solicitado que indicassem o nome de um⁷ professor da instituição que, na opinião dos coordenadores, utiliza o

⁷ Gostaria de ressaltar que quando questionados sobre o nome de um professor que acreditavam ser inovador em suas aulas, ambos coordenadores tiveram dificuldade de dizer apenas um nome, afirmando que, em suas IES, existiam vários professores com tal perfil. No entanto, acabaram indicando apenas um nome. Julguei pertinente fazer esta ressalva, uma vez que mostra que nas instituições pesquisadas existem vários professores inovadores, o que, ao meu ver, é muito relevante, pois mostra

ensino inovador em suas aulas. Outro critério para esta indicação foi de que os professores deveriam estar atuando na IES há mais de cinco anos, como docentes. Esse critério foi estabelecido pelo fato de acreditar que professores com esse tempo de atuação pudessem, ao se deparar com as perguntas, fazer uma retrospectiva de sua trajetória como profissionais. Assim, ao responderem às questões propostas, possivelmente teriam mais base, visto que teriam mais vivências.

Os professores entrevistados também assinaram o TCLE (APÊNDICE B). Na entrevista semiestruturada realizada com esses sujeitos, busquei conhecer um pouco de suas práticas pedagógicas. O roteiro dessa entrevista (APÊNDICE D) é composto de sete questões, as quais abarcaram aspectos sobre ensino inovador, perfil do professor, relação deste com os alunos, bem como sobre as metodologias de trabalho e o envolvimento do professor com as formações pedagógicas continuadas propostas pelo setor de apoio pedagógico. As entrevistas semiestruturadas com os professores indicados pelos coordenadores pedagógicos foram realizadas em dias divergentes.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Cabe mencionar ainda que, no decorrer da escrita, principalmente no capítulo de análise, quando me referi aos coordenadores pedagógicos, identifiquei-os com a abreviação CP1 e CP2. Já os professores, por sua vez, foram identificados pelas abreviações PI1 e PI2, abreviação de Professor Inovador. Suas falas também foram identificadas dentro de elipses.

Ao longo das entrevistas, realizei alguns registros escritos que julguei pertinentes, baseados nas observações. Tais registros foram compiladas em um diário de campo. De acordo com Triviños (1987, p. 148), “se a entrevista gravada é acompanhada de anotações gerais sobre atitudes ou comportamentos do entrevistado, pode contribuir melhor ainda aos esclarecimentos que persegue o cientista”.

Triviños (1987) menciona que, no diário de campo, são realizados registros de duas naturezas: descritivas e reflexivas, sendo que os de natureza descritiva são os “comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras” (TRIVIÑOS, 1987, p.155.), que “envolvem significados, representam valores, pressupostos etc., próprios do sujeito e do ambiente sociocultural e econômico ao qual este pertence” (TRIVIÑOS, 1987, p.155.). Assim o fenômeno social é descrito a partir de situações perceptíveis de forma

que os professores estão preocupados com suas aulas, de forma que elas tenham qualidade para o estudante.

posta. Já os registros de natureza reflexiva são apontamentos realizados pelo pesquisador passíveis de reflexões que posteriormente podem ser retomadas e discutidas.

Meu diário de campo foi realizado em um caderno que me acompanhou em todas as idas a campo. Nele registrei palavras, frases e inquietações que surgiam enquanto eu estava nos espaços de pesquisa. Registrei informações tanto de natureza descritiva quanto reflexiva, conforme Triviños (1987). Sendo assim, pontuei tanto questões bem objetivas, como dados e informações concretas que se apresentaram nos momentos em que eu estava no campo. Além disso, também registrei aspectos que me possibilitaram retornar e discorrer sobre elas reflexivamente.

A partir desses apontamentos, novas ideias e hipóteses sobre a pesquisa podem ser acrescentadas, até mesmo mudanças no decorrer do processo. Triviños (1987) também lembra que os registros realizados podem ser divergentes dependendo do olhar do pesquisador, sendo que variam de acordo com o enfoque e a base teórica que cada um utiliza. O mesmo autor considera o diário de campo uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolveu, já que possibilita o registro de informações não coletadas em contatos e entrevistas formais ou em aplicação de questionários.

Meu diário de campo não seguiu um padrão de uso, ou seja, eventualmente eu realizava os registros em forma de tópicos, outras vezes em forma de esquemas, sublinhando palavras que julgava pertinentes, e outras ainda em forma de frases mais elaboradas. Tudo dependia da intensidade com que as observações, as informações e as sensações se passavam. O referido diário de campo foi também utilizado como suporte no capítulo a seguir.

Também, em se tratando de coleta de dados, esta investigação contou com uma pesquisa documental, onde foram analisados alguns materiais do arquivo do núcleo de apoio pedagógico de uma IES, a qual me permitiu acesso. Sobre a análise documental, Yin (2005, p. 109) afirma que “para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Concordo com esta afirmação e foi com essa intenção de corroborar com os dados advindos das entrevistas semiestruturadas, por exemplo, que me referi aos documentos nesta investigação.

Sobre o acesso a eles, ressalto que quando foi realizada a entrevista com CP1 foram mencionados alguns documentos, os quais ao final da entrevista me foi oferecido visualização e julguei pertinente serem analisados, uma vez que são trajetórias históricas da instituição em torno da organização do setor e das formações continuadas já oferecidas, focos estes importantes para a minha pesquisa.

A este respeito, Gil (2010) comenta algumas vantagens de se realizar uma pesquisa documental, enfatizando a possibilidade de se conhecer o passado de determinada organização ou instituição, bem como de ser possível investigar sobre processos de modificações culturais e sociais do local. Analisei os documentos também com o intuito de conhecer um pouco a trajetória histórica em torno das formações continuadas de professores promovidas pela IES, visando também um objetivo específico da pesquisa.

Em relação a outra instituição, não foram mencionados documentos em entrevista por CP2 e quando comentado por mim sobre a existência dos mesmos, foi dito que não seria possível acesso a este tipo de material. Assim, justifico a análise realizada nesta investigação de apenas documentos da Universidade A.

Ainda na etapa de coleta de dados, convém referir que acompanhei, em ambas as universidades pesquisadas, a formação pedagógica dos professores, organizadas pelos setores de apoio pedagógico das IES, no início do ano letivo de 2019, mais precisamente na metade no mês de fevereiro. A universidade A proporcionou um Seminário Institucional intitulado “Formar por competências: um novo desafio para o Ensino Superior”, que contou com a palestra de um dos grandes nomes na área do Ensino Superior. A universidade B promoveu uma semana de formação, baseada no tema “O estudante universitário no contexto emergente”, oferecendo uma programação baseada em palestras e oficinas para os professores da instituição. Os momentos dos quais participei foram muito ricos, visto que pude observar, ouvir e sentir o clima de início de ano dentro de uma universidade, com a presença de muitos professores.

Além do material já citado, Triviños (1987) também considera como instrumento de coleta de dados os documentos internos de instituições foco do estudo. Segundo o autor, esses documentos tratam-se de registros internos que têm relação com a vida peculiar da organização. Nesse sentido, tive acesso ao regulamento do setor de apoio

pedagógico de uma das IES pesquisadas, bem como ao documento que estabelece diretrizes acerca do programa de qualificação docente.

Após coletados os dados, estes foram analisados. Conforme Gil (2012, p. 122), “a análise e interpretação é um processo que nos estudos de caso se dá simultaneamente à sua coleta. A rigor, a análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação [...]”. É num primeiro contato com os sujeitos de pesquisa que o pesquisador inicia um movimento de análise, sempre retomando os objetivos e o problema da pesquisa.

Formalmente, para analisar os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, fiz aproximações com a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Essa técnica tem a linguagem como objeto de estudo, e pressupõe uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo abordado pelos sujeitos pesquisados. Bardin (2011, p. 37) afirma que “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

De acordo com a autora, a análise é composta por quatro partes:

1. Organização da análise: diz respeito aos primeiros contatos com os dados coletados. Nessa etapa inicial, com os questionários e as entrevistas em mãos, deve-se fazer uma ‘varredura’ nas informações, ou seja, de acordo com Bardin (2011, p. 126), é imprescindível que se faça uma “leitura flutuante” para conhecer o texto, deixando-se levar por ele. Para a realização desta fase, fiz a impressão de todo material coletado (isto é, das quatro entrevistas transcritas, do diário de campo e dos regimentos do NAP), a fim de realizar uma leitura rasante dos textos. Essa leitura foi realizada sem a pretensão de identificar palavras-chaves ou palavras comuns entre os escritos, mas teve o intuito de passear pelas informações coletadas.

2. Codificação: compreende numeração e seleção dos dados. É a etapa em que o material é retalhado para poder ser classificado na etapa seguinte. Feitos os agrupamentos de acordo com as proximidades de temáticas e as abordagens feitas pelos sujeitos pesquisados nas respostas dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, Bardin (2011) afirma:

A organização da codificação compreende três escolhas (no caso de uma análise quantitativa e categorial): O recorte: escolha das unidades; A enumeração: escolha das regras de contagem; A classificação e a agregação: escolha das categorias (BARDIN, 2011, p. 133).

Para a realização desta fase, identifiquei as palavras que julgava pertinente para responderem o meu problema de pesquisa. No diário de campo, sempre que alguma destas palavras era identificada, realizava a pintura delas com caneta marca-texto, de modo a dar-lhe visibilidade. Já para a codificação das quatro entrevistas e dos regimentos do NAP, utilizei o formato digital dos documentos. Valendo-me da ferramenta 'localizar texto', do *word*, cada palavra pertinente ao meu problema de pesquisa era marcada na cor amarela.

3. Categorização: diz respeito à classificação das informações. Para a realização desta fase, recorri aos objetivos específicos elaborados para a pesquisa. Sendo assim, foram definidas três categorias, a saber:

- Categoria 1: **Ações desenvolvidas pelos setores de apoio pedagógico de IES potencializam o ensino inovador**
- Categoria 2: **Pressupostos teóricos que embasam o ensino inovador, na concepção de coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Superior**
- Categoria 3: **Professores de Ensino Superior que participam das formações continuadas de fato aplicam as propostas do setor de apoio pedagógico em suas aulas**

A partir dessas categorias, voltei para o diário de campo, para as entrevistas e para os regimentos do NAP, relendo as palavras codificadas e separando as informações que se encaixavam em cada uma das quatro categorias definidas. Ressalto que nesta etapa copiei as informações contidas no diário de campo para um documento no *word*, agregadas à categoria que julgava pertinente. Da mesma forma, foram agrupadas neste documento, dentro das devidas categorias, as informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas e nos regimentos do NAP. Assim, obtive um documento contendo três categorias de análise dos dados de pesquisa, enxertadas por recortes de informações coletadas nos materiais de pesquisa.

4. Inferência: corresponde ao processo em que os dados são confrontados com a teoria, buscando compreendê-los. Após a fase da categorização e codificação das informações, Bardin (2011, p. 131) diz que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Assim, após reunidas e categorizadas todas as informações coletadas no campo e identificadas a categoria pertinente, foi chegada a hora de retomar todo o

material bibliográfico e teórico para fazer relação, sustentar e fundamentar os achados. Para tanto, vali-me de autores como Tardif (2014), Masetto (2012), Moran (2012), Gil (2012), Hargreaves (2004), Perrenoud (2000), Nóvoa (1995), entre outros.

Ainda sobre a técnica de análise de conteúdo, Bardin (2011) afirma que, quando trabalha com ela, o pesquisador deve realizar uma leitura exaustiva, atenta e rigorosa dos dados coletados, pois, dessa forma, estará também realizando uma análise rigorosa. Embora seja uma atividade trabalhosa, só assim será possível realizar uma pesquisa com qualidade e rigor.

Em virtude desta pesquisa seguir uma abordagem qualitativa, não seria suficiente levantar os dados e categorizá-los. Diante disso, toda a categorização foi discutida à luz de referenciais teóricos. Desse modo, a pesquisa empírica e a teoria foram construindo sustentação e significado, a fim de responder o problema e alcançar os objetivos da pesquisa. A categorização constituiu-se como um mosaico, composto por várias peças, que somadas ou agrupadas, mostram um todo.

Peço licença para, antes de finalizar este capítulo, contar que esta escrita, que pode ser comparada a um barco, navegou por trecho bastante desafiadores. O trajeto não ocorreu conforme o pré-estabelecido por mim lá no início do ano de 2016, quando iniciei este Doutorado em Ensino. A ideia inicial era investigar setores de apoio pedagógico de três IES distintas. Já havia, inclusive, feito as entrevistas semiestruturadas com os três coordenadores. No entanto, na sequência do trajeto, entrei em contato com as três IES sobre a programação de abertura do ano letivo de 2019, a fim de solicitar autorização para a minha presença. Ao contatar com uma das três IES escolhidas, para minha surpresa, o retorno de uma delas foi: 'Nossa programação será com assuntos burocráticos e não pedagógicos'. Assim, tendo em vista que meu interesse sempre foi voltado à formação continuada de professores, a assuntos voltados ao ensino, optei por deixar uma instituição de fora da pesquisa, ainda que meu desejo em mantê-la incluída no estudo fosse grande.

E assim, o barco seguiu seu caminho. No entanto, certo dia, velejando em alto mar, recebi a notícia de que um coordenador pedagógico de uma das duas IES investigadas foi ao encontro de outros desafios. Às vezes, durante o velejar da investigação, nem sempre tudo ocorre como o pesquisador quer. Este já havia sido entrevistado. O que fazer? Entrevista arquivar, tentar contato com o novo coordenador do setor de apoio pedagógico desta IES e seguir velejando, a fim de refazer a entrevista com o mesmo, buscando atingir os objetivos propostos na pesquisa.

No caminho, eis que surge outro desafio: ao entrar em contato, por e-mail, com um dos professores indicados pelo coordenador, marcamos o dia e horário para a entrevista. Perto da data, o professor entrou em contato comigo, a fim de modificar o agendamento. No entanto, quando eu imaginava que estivesse tudo certo para a entrevista, surgiu um novo pedido de remarcação de data. Isso ocorreu pelo menos outras quatro vezes durante um mês, sendo que o último contato com o professor foi um pedido de desculpas, dizendo que estava muito atarefado com demandas da instituição e que não seria possível dispor de um tempo para a entrevista. Neste momento, retornei o contato com o coordenador da instituição, informando a situação e outro nome me foi sugerido, como qual entrei em contato e então realizamos a entrevista.

Diante desse episódio, Tardif e Lessard (2011, p. 139) afirmam que o professor tem muito trabalho, as “[...] jornadas de trabalho são uniformes e repetitivas, formando um círculo continuamente retomado de aulas e intervalos, de preparação, ensino e avaliação”. A seguir apresento o Quadro 4, baseado nas atividades dos professores elaborado por Tardif e Lessard (2011).

Quadro 4 – Relação de atribuições dos professores

Bloco 1 – As atividades com os alunos			
Administração de aulas	Tutorado	Vigilância	Recuperação
Manutenção da disciplina	Organização de atividades e eventos	Participação em eventos	
Bloco 2 – As atividades para os alunos			
Preparação pedagógica das aulas	Correção e avaliações	Orientações	
Bloco 3 – As atividades com ou para os colegas			
Orientações	Apoio a outros professores	Projetos de pesquisa	
Bloco 4 – As atividades de formação e de desenvolvimento profissional			
Participação nas jornadas pedagógicas	Formação continuada	Formação pessoal	Apresentações em eventos
As atividades ligadas à instituição de ensino			
Participação em comitês e conselhos	Reuniões		

Fonte: Adaptado pela autora, com base em Tardif e Lessard (2011, p. 139).

Ao concluir a leitura do quadro, fica evidenciado o extenso rol de atividades que competem aos professores. De acordo com Tardif e Lessard (2011), os professores participam de uma sucessão de atividades, numa trama de ações e acontecimentos durante o semestre, a citar: planejamento de aulas, orientações com alunos, envolvimento em pesquisas, reuniões com o colegiado, preparação e organização de provas e avaliações, entre outras tarefas, as quais os convocam a entrarem num ritmo intenso de trabalho e numa rotina temporal acelerada. Nesse sentido, entendo que a negativa do professor em relação à participação na pesquisa se justifica.

Após estes três percalços, endireitei o rumo do barco e segui viagem, acreditando que é importante o exercício de mudar a forma linear de pensamento, tanto em relação ao descrito anteriormente quanto em relação a inovar no ensino. Assim, finalizo a presente explanação sobre os passos utilizados ao longo da pesquisa, antecipando que os dados analisados, no capítulo a seguir, se apresentam como se cada um representasse uma peça importante que, se retirada do todo, desfalca o mosaico. Esses dados são peças fundamentais, que não têm sentido sozinhas, pois são compostas umas pelas outras. Elas coexistem e são responsáveis pelo todo: o todo da sala de aula, o todo do processo educativo, o todo do Ensino Inovador.

Ao findar este capítulo, apresento ainda o Quadro 5, que resume o percurso desta pesquisa, com o intuito de dar ainda mais clareza ao trajeto percorrido, abordando lócus e sujeitos do estudo, objetivos, categorias e ações trabalhadas:

Quadro 5 - Síntese da abordagem metodológica da pesquisa

LÓCUS DA PESQUISA	
Universidade A	Universidade B
SUJEITOS DA PESQUISA	
Coordenador do setor de apoio pedagógico da IES (CP1)	Coordenador do setor de apoio pedagógico da IES (CP2)
Professor da IES (PI1)	Professor da IES (PI2)
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AÇÕES
Averiguar se a formação continuada de professores, em duas universidades comunitárias, tem como base os pressupostos teóricos que norteiam o ensino inovador na universidade.	- 2 entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas com os dois coordenadores do setor de apoio pedagógico da IES. - Participação em duas formações continuadas propostas pelas IES.

	- Análise de regulamento do NAP e resolução institucional da universidade A.	
Conhecer os pressupostos teóricos que embasam o ensino inovador, na concepção dos coordenadores pedagógicos e dos professores.	- 2 entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas com os dois coordenadores do setor de apoio pedagógico da IES. - 2 entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas com os dois professores. - Análise de regulamento do NAP e resolução institucional da universidade A.	
Verificar como os professores, que participaram das formações continuadas, desenvolvem um ensino inovador a partir das propostas pedagógicas oferecidas pelo setor de apoio pedagógico da IES.	- 2 entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas com os dois professores.	
CATEGORIAS QUE EMERGIRAM		
Categoria 1: Ações desenvolvidas pelos setores de apoio pedagógico de IES potencializam o ensino inovador.	Categoria 2: Pressupostos teóricos que embasam o ensino inovador, na concepção de coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Superior.	Categoria 3: Professores de Ensino Superior que participam das formações continuadas de fato aplicam as propostas do setor de apoio pedagógico em suas aulas.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4 ENCONTRO DAS ÁGUAS

É chegada a hora de reunir todo o material coletado para então discorrer sobre ele, analisando-o. É hora de tirar da mochila todas as entrevistas transcritas, os documentos dos setores de apoio pedagógico e um caderninho, rabiscado e rasurado, no qual estão registrados os momentos que vivenciei neste processo de coleta de dados. Nesta seção, tais dados, amarrados, serão analisados, numa tentativa de se fazer uma teia entre os achados, os teóricos pesquisados e minhas percepções em torno do que foi coletado. Confesso que não foi uma nem duas vezes que abri a mochila para tirar o material e que minha vontade foi de fechá-la novamente, deixando-o lá dentro, quietinho. A razão? Não sei dizer ao certo. Talvez um certo receio ou medo do desafio. No entanto, apenas quem poderia retirar estes materiais de dentro dela seria eu enquanto pesquisadora. Então, enfrentei o medo e decidi por abrir a mochila e encarar o que continha lá dentro.

Inicialmente, apresento os instrumentos utilizados, dos quais foram coletados os dados analisados nesta seção:

- Duas entrevistas com coordenadores pedagógicos: um da universidade A e um da universidade B. Ambas as entrevistas foram realizadas pessoalmente com os sujeitos, nas respectivas instituições de ensino em que atuam, em dias alternados, com horários agendados previamente, via e-mail. Foram gravadas e, em seguida, transcritas, tendo a duração de aproximadamente uma hora cada.
- Duas entrevistas com professores: um da universidade A, do curso de Psicologia, e um da universidade B, que atua na área das Engenharias. Destas, a entrevista com o professor da universidade A foi realizada pessoalmente, em sua devida instituição de atuação, em dia e horário

agendado via e-mail. O diálogo foi gravado e, em seguida, transcrito, tendo a duração de aproximadamente quarenta minutos. Já a entrevista realizada com o professor da universidade B foi realizada por intermédio do telefone celular, via *whatsapp*, atendendo a uma preferência do professor e em virtude da dificuldade de se conseguir um dia adequado para a entrevista presencial. Esse diálogo também foi gravado e, posteriormente, transcrito, tendo a duração de, aproximadamente, trinta e cinco minutos.

- Regulamento do setor de apoio pedagógico e resolução institucional que normatiza o programa de qualificação docente, ambos da universidade A.
- Diário de campo contendo informações e experiências vivenciadas em duas formações pedagógicas, ambas de abertura do ano letivo de 2019: uma na universidade A e outra na universidade B. Esse evento contou com a participação de todos os professores das instituições envolvidas. No referido diário, também foram registradas percepções minhas durante as entrevistas com os sujeitos de pesquisa.

Apresentados estes detalhamentos iniciais, parto para a análise dos dados, os quais, de acordo com o já anunciado no capítulo *Percurso das Águas*, foram analisados através de aproximações com a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Assim, os dados foram primeiramente organizados: as entrevistas foram impressas e postas lado a lado, permanecendo separadas as realizadas com os coordenadores pedagógicos e as realizadas com os professores. O diário de campo também se juntou às entrevistas, assim como os documentos do setor de apoio pedagógico, todos impressos. As entrevistas e os documentos do setor de apoio pedagógico também ficaram em abas abertas no computador, para que eu pudesse cruzar as palavras e expressões que eram repetidas nos materiais coletados.

O próximo passo, segundo por Bardin (2011), é a codificação dos achados. Por isso, as informações contidas nos materiais impressos foram pintadas conforme os assuntos a que se aproximavam, a citar: ações desenvolvidas pelos núcleos de apoio pedagógico, ensino inovador e formações continuadas. Após realizadas tais marcações, realizei a categorização dessas informações, classificando-as conforme os objetivos específicos desta tese. Portanto, as categorias definidas foram as seguintes:

- Categoria 1: Ações desenvolvidas pelos setores de apoio pedagógico de IES potencializam o ensino inovador

- Categoria 2: Pressupostos teóricos que embasam o ensino inovador, na concepção de coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Superior
- Categoria 3: Professores de Ensino Superior que participam das formações continuadas de fato aplicam as propostas do setor de apoio pedagógico em suas aulas

Dessa forma, obtiveram-se três categorias, as quais serão complementadas com informações que foram coletadas nos materiais de pesquisa e com embasamentos teóricos. As referidas categorias foram organizadas e apresentadas nesta escrita em forma de diagramas. Optei por essa disposição por acreditar que, dessa forma, a análise se tornaria mais consistente e a leitura se daria de forma mais atrativa. Além disso, entendo que, segundo essa organização dos dados, o objetivo geral também estará compreendido.

Após a categorização, conforme as etapas sugeridas por Bardin (2011), parte-se para o quarto e último passo: fazer a inferência. Assim, passei a trabalhar com os dados, entrecruzando-os com a teoria.

Julguei pertinente reafirmar esses detalhamentos, visto que funcionam como um guia ao leitor. Sigo, assim, para a exploração das categorias.

4.1 Ações desenvolvidas pelos setores de apoio pedagógico de IES potencializam o ensino inovador

Quando relacionamos a metáfora da pororoca com a formação dos professores do Ensino Superior, nos deparamos com alguns entraves. Assim como alguns barqueiros tentam desviar da pororoca em diversas situações, buscando manter a estabilidade e o dinamismo da embarcação, o mesmo acontece na docência. Pelo relato de entrevistados, os professores dos cursos de licenciatura são, muitas vezes, os barqueiros que desviam das pororocas, alegando que, como se formaram para dar aulas, não precisam se engajar em formações continuadas. Também pelos relatos (nos bastidores) dos entrevistados, existem barqueiros que pensam que, pelo fato de atuarem em seus escritórios, consultórios ou ateliês há muito tempo, são profissionais experientes e, por isso, sabem dar aula, não necessitando de formação para isso.

Em relação a tal situação, Gil (2012, p. 36-37) pontua:

A docência no Ensino Superior não pode ser exercida apenas por especialistas em determinada área do conhecimento que buscam nas aulas uma forma de complementar seu salário. Também não pode ser exercida por pessoas que julgam interessante ostentar o título de “professor universitário” ou que lecionam porque veem a atividade como uma “atividade relaxante” que tem lugar depois de um dia de trabalho árduo.

Para ser professor universitário, não basta ser um especialista em determinada área, como pensam alguns professores. Nesse espaço, também não cabe a postura arrogante, de pensar que “nós somos donos de nossos egos – muitas vezes inflamamos com o nome da nossa profissão” (HABIMORAD, 2018, fonte digital). Por outro lado, a docência envolve muitas questões, como planejamento, didática, estratégias de ensino, avaliação, relação com os alunos. Esses elementos são pertinentes à profissão e não podem ser desconsiderados.

Nesse viés, CP2 afirmou que, em sua IES, alguns professores desviam das pororocas. Contudo, ele afirmou que:

a gente também vê muita gente engajada, preocupada. O curso de Odonto é um curso novo, ‘é uma gurizada’, eu digo. Eles estão em tudo que é formação, estão usando tecnologias e querem fazer e acontecer.

Ainda em relação a essa abordagem, CP2 complementou:

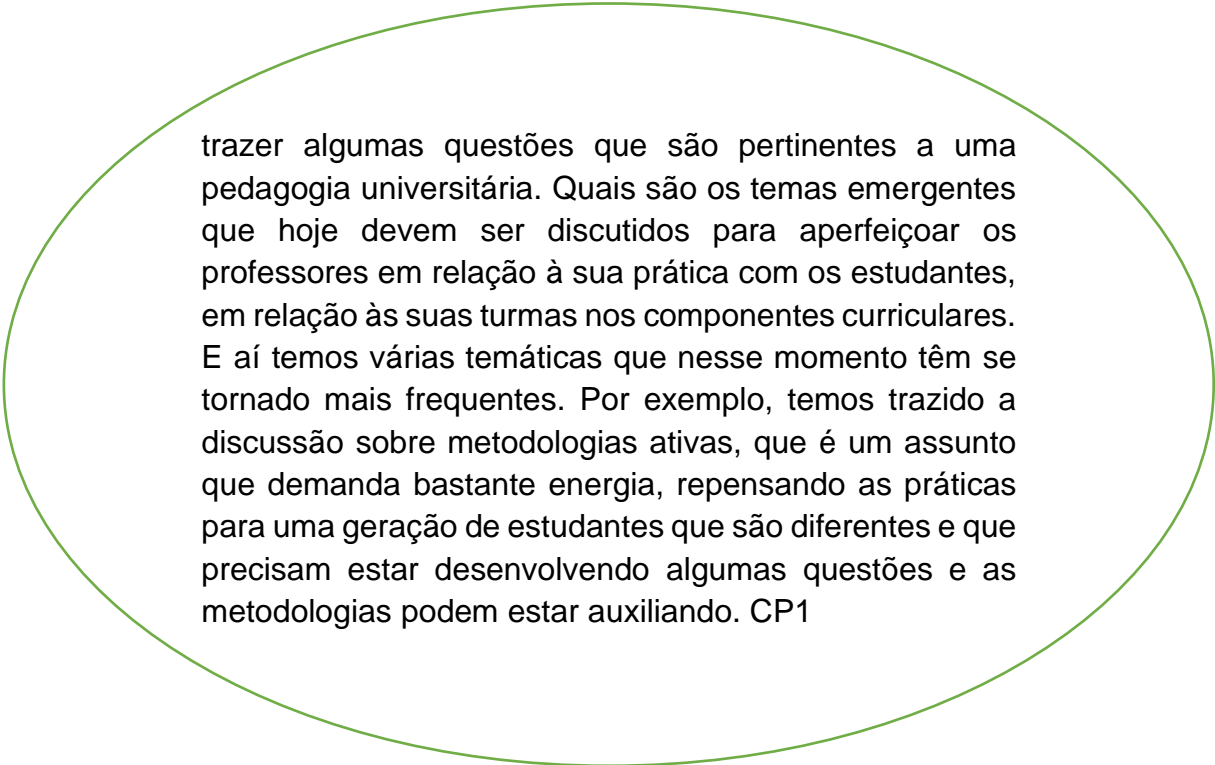
tem professores que têm 20 anos de IES, que já fizeram seminário de formação para docência e estão ali fazendo de novo, então, isso é muito legal.

Pensar sobre ações desenvolvidas pelos setores de formação pedagógica de universidades requer também fazer menção a fatores sociais que influenciam o entorno das IES, ou seja, requer problematizar o espaço e o tempo em que se vive. Dessa forma, alguns focos são vistos como determinantes no processo de formação, ao passo que outros focos são vistos com pouca relevância. É por isso que muitos elementos não são abordados pelos setores de formação pedagógica em suas propostas temáticas ao organizarem alguma formação continuada para os docentes.

As temáticas que são abordadas pelos setores de formação pedagógica

possuem relação com o que se está vivenciando no tempo e espaço determinados. Por exemplo, se estamos passando por um momento em que o número de alunos de uma instituição está sendo reduzido, vão se criar ações e formações que visem tentar 'dar conta' dessa realidade. Outro exemplo: se está se vivendo uma época em que os alunos estão apresentando determinada dificuldade, organizam-se formações continuadas com foco nessa situação. Assim, me atrevo a afirmar que as temáticas escolhidas para serem trabalhadas pelos setores de formação pedagógica das IES variam de acordo com as necessidades que estão sendo percebidas no contexto em que as instituições se encontram.

Na entrevista com CP1, quando questionado sobre quais as ações de formação continuada que o setor de apoio pedagógico está proporcionando aos professores da instituição, ele abordou que a IES tenta



trazer algumas questões que são pertinentes a uma pedagogia universitária. Quais são os temas emergentes que hoje devem ser discutidos para aperfeiçoar os professores em relação à sua prática com os estudantes, em relação às suas turmas nos componentes curriculares. E aí temos várias temáticas que nesse momento têm se tornado mais frequentes. Por exemplo, temos trazido a discussão sobre metodologias ativas, que é um assunto que demanda bastante energia, repensando as práticas para uma geração de estudantes que são diferentes e que precisam estar desenvolvendo algumas questões e as metodologias podem estar auxiliando. CP1

Ainda em entrevista com o CP1, ele abordou que as formações não ocorrem com uma regularidade fixa, ou seja, os fóruns e as oficinas são oferecidos de acordo com a necessidade percebida pelo setor ou pela solicitação dos docentes. Quando questionado sobre as formas de organização das formações continuadas, CP1 mencionou:

fóruns e oficinas são as duas principais categorias que mobilizam os professores em termos de formação continuada. Temos também outras atividades como palestras ou até mesmo minicursos que podem surgir, mas fóruns e oficinas em grande parte. CP1

Nessa linha, Masetto (2015, p. 202) menciona outra possibilidade de realização de formações continuadas entre professores:

[...] as próprias instituições de ensino superior, interessadas em projetos de valorização do docente e de formação pedagógica que tragam uma melhoria de qualidade para seus cursos de graduação, também poderiam tomar algumas iniciativas. Por exemplo, com seus docentes da área de educação, criar um programa ou serviço permanente de formação pedagógica para seus professores. Poderiam ser grupos pequenos [...] para uns poderá ser uma troca de experiências; para outros, uma atividade de sensibilização para a docência. Ainda, pode ser considerada uma oficina de planejamento ou uma forma de experimentar algumas técnicas de aula, e assim por diante.

Percebo, nesse sentido, que não é necessário realizar grandes eventos, reunindo um grande número de professores, mas sim, que sejam oferecidos momentos ou espaços para que pequenos grupos possam se reunir, de acordo com interesses comuns, para estudo e aperfeiçoamento. Ainda voltando um pouco e fazendo uma leitura da narrativa do CP1 em relação às ações do setor de formação pedagógica continuada, problematizo: deixar e/ou esperar para propor formações de acordo com a necessidade não acaba correndo o risco de que passem semestres em que não ocorram formações? Não seria possível pensar em organizar, no mínimo, uma formação a cada semestre, com enfoque pré-estabelecido pelo setor, direcionada a uma temática que julgue indispensável quando se trata de formação docente? Essas são apenas algumas provocações, e não espero respostas definidas.

CP2 abordou que o setor de formação pedagógica da IES em que atua se organiza em três programas direcionados à formação continuada:

a) Formação para docentes que atuam em um determinado curso cujo currículo esteja passando por um processo de modificação. Nesse sentido, as formações dizem

respeito à qualificação dos professores para atuarem em novos modelos curriculares. CP2

b) Formação em relação

à qualificação dos professores para atuarem na modalidade EAD. Então, não só para preparar os professores nunca tiveram experiência em EAD, mas também para trazer novas experiências ou experiências com novas ferramentas. CP2

- Formação

que diz respeito à formação permanente, que são aquelas atividades formativas que acontecem sempre. Então essas atividades são como a gente chama de 'fluxo contínuo', elas acontecem sempre. CP2

Em relação à formação continuada, Recinella (2011) faz considerações muito pertinentes sobre o movimento que ocorre nessa pororoca, em que muitas vezes os barqueiros necessitam desaprender o que já estava consolidado em suas práticas de ensino há tempo. Em suas palavras,

Aprender a desaprender significa evoluir, deixar aquilo que acreditamos e aceitar novas verdades e como é difícil. Existe uma ferramenta em qualidade total que se chama 5S, onde o primeiro S é o descarte, todos que já trabalharam com esta ferramenta sabe como é difícil convencer as pessoas a abrir mão de objetos e coisas, a resistência é terrivelmente grande para estas coisas físicas e materiais, agora imagine como é difícil descartar idéias, verdades absolutas e dogmas que construímos e carregamos ao longo de nossas vidas, como é difícil mudar (RECINELLA, 2011, fonte digital).

CP2 reitera tal afirmação, ao comentar sobre a importância de realizar a programação das formações continuadas pensando em possibilidades para que os professores reflitam sobre suas práticas. Zabalza (2007, p. 159) também defende essa questão, quando diz que “[...] o caminho básico de formação para os professores experientes é a reflexão sobre sua própria prática”. Assim, é possível perceber que na IES de CP2, as formações ocorrem com o mesmo propósito apresentado pelo autor:

reflexão sobre a ação.

Ainda sobre essa questão, destaco o comentário do CP2:

[...] nós temos em torno de 900 professores. Em fevereiro eu tive 700 e poucos professores participando das formações. Agora na Amostra de Boas Práticas também foram quase 500 professores. Então eu acho que é um movimento que vai se criando por parte dos próprios professores.

Tal ponderação evidencia um movimento dos professores dessa IES em busca de formação continuada. Alinhado a essa perspectiva, Dalbosco (2009, p. 59) diz que “o novo perfil profissional passa a ser aquele que não se esgota na conclusão de um curso superior, devendo permanecer, portanto, constantemente atualizado, fato que exige formação permanente”. Esse novo perfil de profissional a que o autor se refere não se sustenta sem uma formação continuada.

Nesse viés, há uma convergência entre as ideias do autor com as pororocas a que me referi anteriormente. Salles (2015, p. 106) diz que “[...] talvez, o ponto mais complexo para inovação é o docente. E como quebrar isso? Incentivando, com premiações, identificando o potencial do profissional e mostrando que os colegas inovam”. Nesse sentido, Zabalza (2007) ressalta a relação entre a formação continuada e o plano de carreira do professor, visto que, muitas vezes a participação nas formações gera a pontuação que o profissional necessita para mudar de categoria. O autor afirma que “[...] os professores contratados por hora podem ter em seu contrato cláusulas que os comprometam com programas de formação ou que condicionem sua permanência na vaga a certos compromissos nesse sentido” (ZABALZA, 2007, p. 149).

Percebe-se, então, que participar das formações continuadas propostas pelos núcleos de formação pedagógicas tem como compensação mudar de nível dentro da carreira profissional. Ou seja, a partir da participação do professor em atividades, ele consegue ascender no plano de carreira docente. Assim, encontrar a pororoca pode parecer um certo ‘interesse’ por parte dos barqueiros. CP2 afirmou que, em sua IES, existe um plano de carreira:

na verdade, essas atividades todas vão pontuando, mas depende de outras coisas também, como publicações, a tua carga horária de ensino, mas essa é sim uma delas.
CP2

Cabe salientar, ainda, que uma das dificuldades mencionadas pelos dois coordenadores pedagógicos diz respeito à falta de tempo dos professores, principalmente em relação aos horistas. Esse tipo de contrato é muito comum nas IES, apesar de os dados do INEP (BRASIL, 2019, p. 52) demonstrarem que houve, entre 2015 e 2017, uma diminuição do número de funções docentes em exercício para os três regimes de trabalho:

Ao apresentar perda contínua ao longo da série de 2015 a 2017, a evolução da participação do vínculo como horista configura tendência de queda. Em números absolutos, verifica-se queda na evolução relativa aos três regimes de trabalho nesse mesmo período, a saber: decréscimo de 0,2% para as funções docentes em regime parcial, diminuição de 0,8% para as funções docentes em regime de tempo integral e de 14,9% para os horistas (BRASIL, 2019, p. 52),

Em se tratando de IES privadas, o contrato em tempo integral⁸ ainda se mostra menos representado. Em relação à formação desses docentes, o INEP revela que, em 2017,

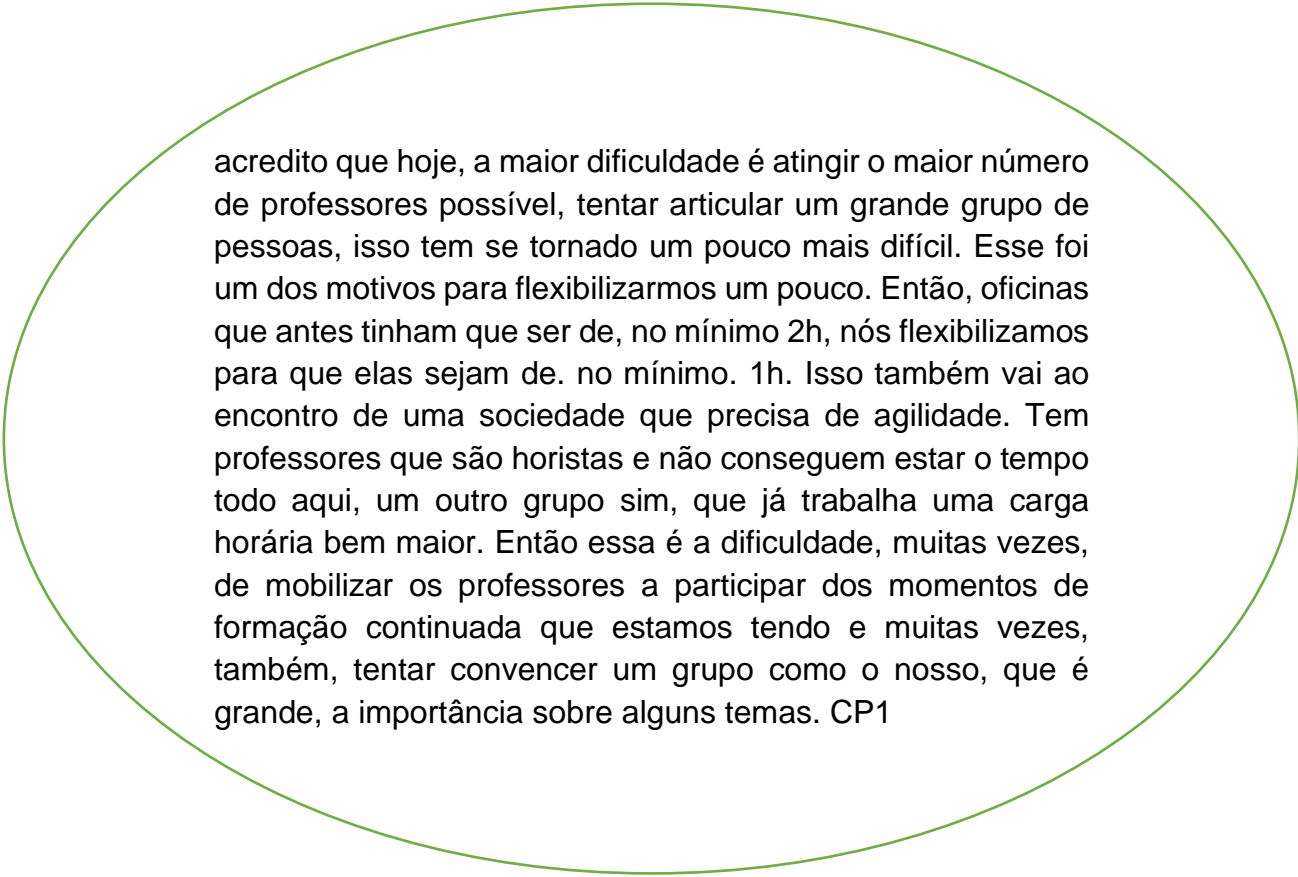
No caso da categoria privada [...] e diferentemente do observado na categoria pública, predominam funções docentes em exercício com mestrado (49,4%), seguidas daquelas com até especialização (26,5%) e, em terceiro lugar, de funções com doutorado (24,2%) (BRASIL, 2019, p. 53).

Ainda sobre estas questões docentes, de acordo com os documentos da universidade A, em 2018, última atualização da IES, a instituição contava com 376 docentes, sendo 20 horistas, 223 de tempo parcial e 133 de tempo integral. Do total

⁸ “Quanto ao regime de trabalho docente, foram definidas três categorias: Na primeira, há os docentes em tempo integral, “contratados com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, nelas reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais destinadas a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de alunos” (nos termos do Decreto nº 3.860/2001). Na segunda, estão os docentes em tempo parcial, “contratados com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, nelas reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos”. Na terceira, há os docentes horistas, “contratados pela instituição exclusivamente para ministrar horas-aula, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho acima definidos” (BRASIL, 2007, p. 19).

de docentes, 34 possuíam titulação de especialista, 198 de mestre e 144 de doutor.

O que nos trazem os coordenadores dos setores de apoio pedagógico? CP1 afirma que o tempo realmente é um dos maiores desafios que o setor de apoio pedagógico encontra para realizar as formações continuadas. Em suas palavras:



acredito que hoje, a maior dificuldade é atingir o maior número de professores possível, tentar articular um grande grupo de pessoas, isso tem se tornado um pouco mais difícil. Esse foi um dos motivos para flexibilizarmos um pouco. Então, oficinas que antes tinham que ser de, no mínimo 2h, nós flexibilizamos para que elas sejam de, no mínimo, 1h. Isso também vai ao encontro de uma sociedade que precisa de agilidade. Tem professores que são horistas e não conseguem estar o tempo todo aqui, um outro grupo sim, que já trabalha uma carga horária bem maior. Então essa é a dificuldade, muitas vezes, de mobilizar os professores a participar dos momentos de formação continuada que estamos tendo e muitas vezes, também, tentar convencer um grupo como o nosso, que é grande, a importância sobre alguns temas. CP1

A partir desta colocação, novamente retomo as palavras de Masetto (2015, p. 202) quando afirma que as formações continuadas podem ser realizadas em pequenos grupos de professores, “[...] com leituras individuais, estudos em grupo, troca de e-mails com outros professores, tentativas de experimentar algo de novo em suas aulas, apoiando-se uns aos outros e envolvendo sempre seus colegas”. Assim, é viável realizar formações continuadas de professores mesmo em meio a cargas horárias extensas, porém para isso é necessário que se tenha um interesse e um pouco de criatividade para que o estudo seja potencializado.

Essa questão da falta de disponibilidade também é recorrente na fala de CP2:

Os nossos professores, assim como nós, trabalham muito e têm as suas planilhas lotadas. Aqueles que não são professores de tempo integral são horistas e têm atividades além da universidade. Então eu diria que, infelizmente, esse é um problema. CP2

Salles (2015, p. 107), que exerce a função de professor universitário na área da inovação junto ao Centro Universitário de Belo Horizonte, afirma que um “grande desafio, especificamente para o UniBH, é que a gente tem um grupo de professores que tem uma dedicação parcial, que vem, dá uma, duas, três aulas, e vai embora”. Ainda vale levantar uma ideia que julgo pertinente para reflexão: Se eu, enquanto professor de Ensino Superior, não desejar participar da formação continuada eu posso dizer que não tenho tempo. Quero registrar que pode ocorrer que quem não quer participar da formação continuada oferecida pela IES diz que não tem tempo.

No entanto, apesar das dificuldades apontadas pelos coordenadores dos setores de apoio pedagógico, as formações continuadas necessitam ser oferecidas, pois são propulsoras de movimentos no pensamento dos professores, levando-os a refletirem e a pensarem sobre sua prática. É através de momentos, sejam eles com grande público ou poucos professores, que experiências são trocadas e inquietações podem surgir, levando os barqueiros a conduzirem seus barcos com mais firmeza, ou, se necessário, modificar a rota de navegação.

Analisando as narrativas dos dois coordenadores pedagógicos, percebe-se o quanto têm de semelhanças, tanto em relação às propostas de formação que buscam oferecer, quanto em relação à atuação e participação dos professores das IES nas formações continuadas.

Ainda em se tratando de formações continuadas dentro das instituições de Ensino Superior, participei de dois encontros de formação continuada, conforme já referido. De acordo com o coordenador do setor de apoio pedagógico da universidade A, duas vezes por ano é realizado o “Seminário Institucional do Programa Institucional de Qualificação Docente”, oferecido para todos os professores. O evento tem como objetivo valorizar e qualificar o ensino, possibilitando aos professores avançar no seu fazer e, conseqüentemente, oferecer aos estudantes melhores condições de aprendizagem. Tive a oportunidade de participar de um encontro desse seminário,

cuja a temática foi a “Formação por competências”.

Dado início à proposta de formação do dia, os participantes assistiram a uma apresentação artística de uma escola de dança. Conforme registros do meu diário de campo, a professora que organizou tal momento proferiu as seguintes frases: “Que o outro não nos seja indiferente” e “A arte pinta o momento da VIDA”. Imediatamente me perguntei: Por que iniciar dessa forma uma formação continuada de docentes? Por que dar ênfase a tais aspectos?

Após essa introdução, alguns números ecoaram pelo espaço. Tais números provocaram suspiros em alguns, olhos assustados em outros. Tratava-se dos números atuais, proferidos por um dos organizadores do evento, que traduziam a quantidade de alunos matriculados na graduação, nos cursos da modalidade a distância, nos processos para captação de alunos novos e na modalidade de ensino híbrido.

Outro coordenador do evento enfatizou a ideia de que é necessário repensar e reinventar a estrutura e o comportamento da universidade diante dessa realidade. Esse comportamento, segundo ele, requer uma postura felina, em que as garras são colocadas para fora. Também afirmou que é através de um coletivo de professores que estes desafios poderão ser transpostos. Referiu, por fim, que “no passado houve desafios maiores” (DIÁRIO DE CAMPO).

A partir deste panorama do contexto atual em que se encontrava a universidade é que o ano foi se desenhando, ora com linhas tortas e estremecidas, ora com rabiscos novos e atrevidos. Concluída a fala do professor, outra voz tratou do contexto atual da universidade, apontando que estariam apostando também nos setores de relacionamento da IES para captar e reter alunos. No entanto, o foco principal da sua fala esteve pautado na qualidade da sala de aula, provocando repensar, inovar e qualificar esse espaço.

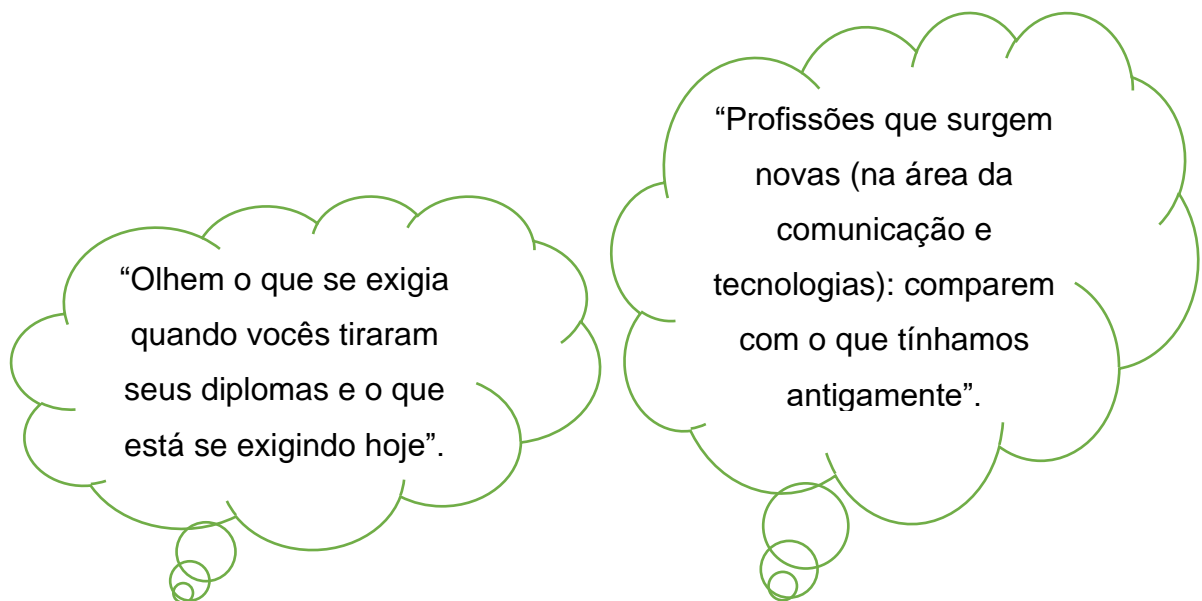
Conforme suas palavras, “é importante que a sala de aula seja muito boa, para o estudante sair de sua cidade e querer estar na aula e que esta seja diferente do que ele encontra no *Youtube*” (DIÁRIO DE CAMPO). O mesmo professor referiu a importância de o professor se preocupar mais com a competência e não com o conteúdo. Afirmou também que é necessário “buscar a excelência no ensino e inovar”. E questionou: “Como trabalhar formação por competências em nossas aulas?” (DIÁRIO DE CAMPO)

Nesse momento, novamente fiquei a pensar: A formação, o tema, o assunto

que se escolheu é uma pintura do momento? Por que escolher a temática “Formar por competências: um novo desafio para o Ensino Superior” e não outro? Até que ponto a referida formação de início de ano, com todos os professores da instituição, pode ser uma pororoca na forma de ensinar? Pois bem, minhas perguntas são só questionamentos internos, sem respostas.

Conforme anotações em meu diário, após estas provocações, o professor palestrante iniciou a sua explanação e suas primeiras palavras foram: “Devemos encarar a docência no Ensino Superior como uma profissão e não como um bico, um passatempo”. Seguiu afirmando que “a sala de aula é o momento do meu encontro com os meus alunos e deles comigo” e que este encontro precisa de reais e efetivas mudanças.

Depois de iniciada a fala do professor palestrante, percebia-se que os corpos remexiam-se nas cadeiras da plateia, como se estivessem em uma pororoca. Alguns cochichavam: mas o que é competência mesmo? E eu novamente me questionava: será que a temática propulsionará o desenvolvimento de um ensino inovador em sala de aula? Ao longo da formação continuada, estas anotações emergiram do meu diário:



“O profissional precisa hoje de autonomia de ação, capacidade de resolver criativamente problemas. Estar aberto para relacionar-se com diferentes áreas.”

“Aprendizagem é desenvolvimento cognitivo, reflexivo, analisar, tirar conclusões, fazer experiências = remodelação de questões científicas.”

“Não basta aplicar na sala de aula o que um engenheiro faz bem na sua prática como engenheiro.”

“Podemos ter um professor gênio como pesquisador, mas que não tem preocupação com a aprendizagem”.

“É preciso escolher as metodologias de acordo com o objetivo que se quer para o aluno”.

“As metodologias ativas incentivam o aluno a ser participante e a aprender. Professor como mediador pedagógico e não *expert* em determinada área. Aluno como protagonista, construtor da sua aprendizagem”.

“Vivemos em uma sociedade do conhecimento, da aprendizagem – não é absorver, memorizar e devolver o que me deram”.

“Não podemos mais continuar com O MESMO”.

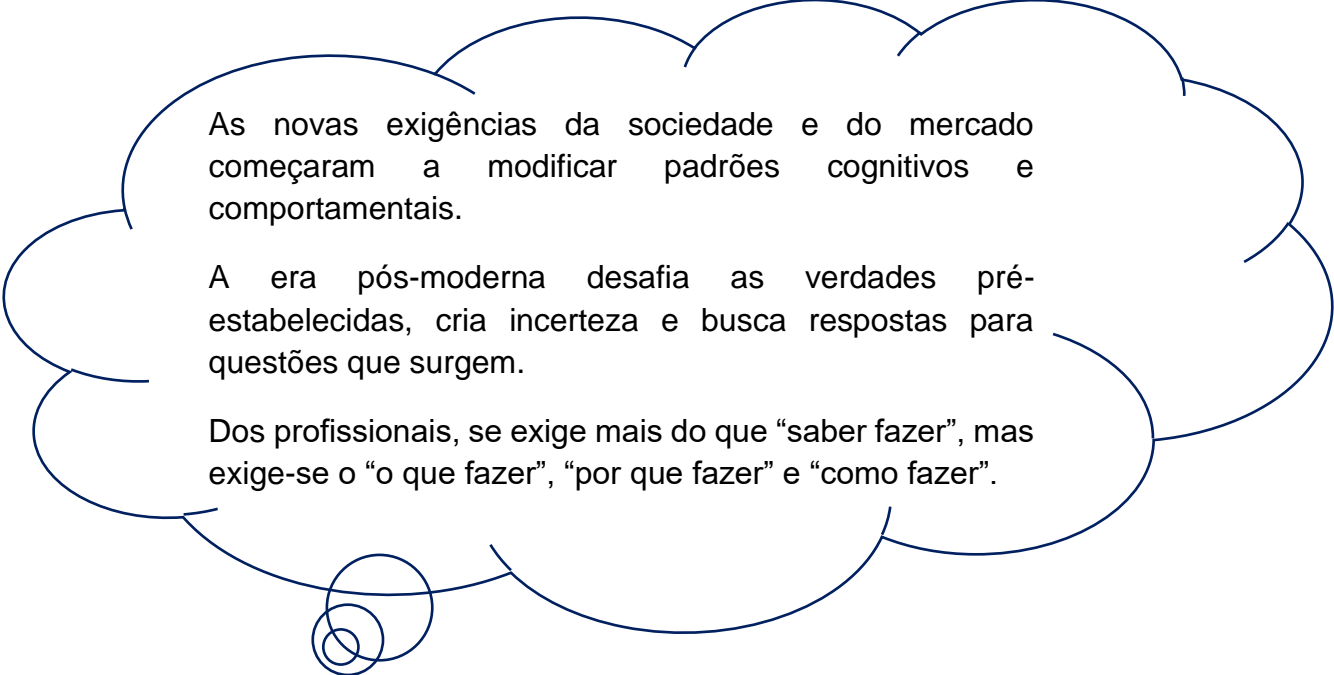
Cada frase me fez refletir muito e percebi que muitas delas tinham relação com a temática desta tese, principalmente em relação à formação continuada de professores, reafirmando a sua importância e reiterando o que foi dito até aqui, nesta escrita. Além de todas estas falas reflexivas do professor palestrante, ao reler meu diário, ainda trago algumas anotações proferidas pelo professor no encontro:

Antes do século XXI eram os professores que transmitiam os conhecimentos e o conhecimento especializado, fragmentado em disciplinas.

As verdades científicas eram inquestionáveis.

Se aceitava todo o conhecimento e o jovem buscava, Ensino Superior, modelos de profissionais a ser seguidos pelo resto da sua vida.

Estas foram as ideias iniciais que conduziram a fala do professor palestrante, guiadas por um panorama que se tinha há alguns anos, no Ensino Superior. Naquele tempo, o que o professor falava era inquestionável, as teorias nunca eram duvidadas e o que se aprendia em relação à profissão se tornava conhecimento quase que engessado, impassível de mudança, um modelo a ser seguido.

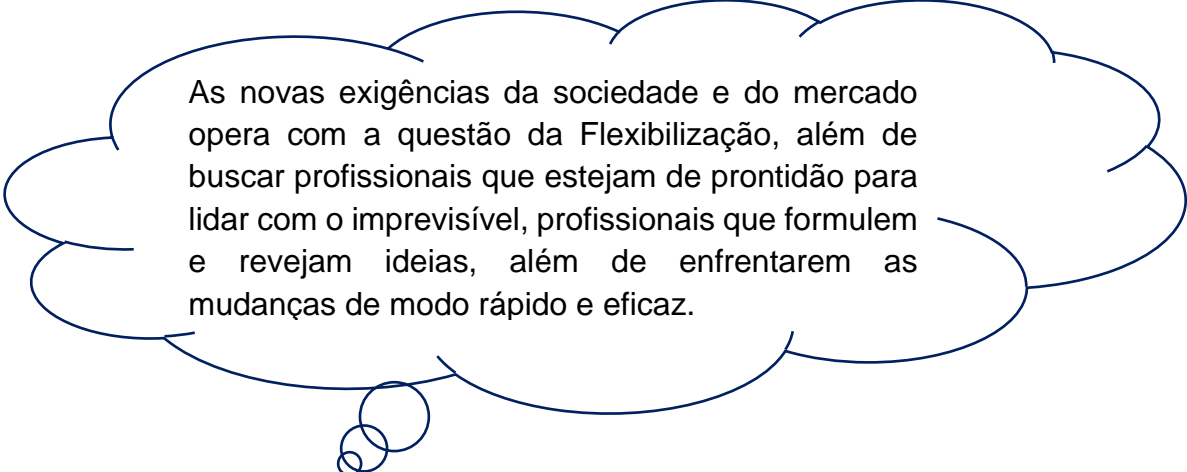


As novas exigências da sociedade e do mercado começaram a modificar padrões cognitivos e comportamentais.

A era pós-moderna desafia as verdades pré-estabelecidas, cria incerteza e busca respostas para questões que surgem.

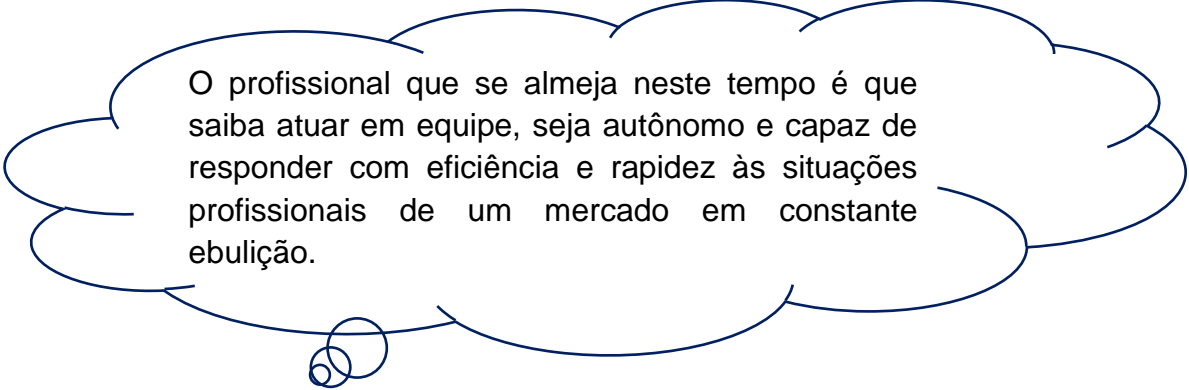
Dos profissionais, se exige mais do que “saber fazer”, mas exige-se o “o que fazer”, “por que fazer” e “como fazer”.

Com o avanço da tecnologia e de novas técnicas de produção, o conhecimento passa a ser duvidado e posto à prova frequentemente. As respostas dão lugar a dúvidas, e o certo passa a ser incerto. Atuar no mercado de trabalho já não tem mais receita ou modo de atuar. Nesse sentido, outras questões necessitam ser trabalhadas e desenvolvidas em sala de aula, como a reflexão, a solução de problemas e a criação de alternativas para situações que muitas vezes nem foram cogitadas anteriormente.



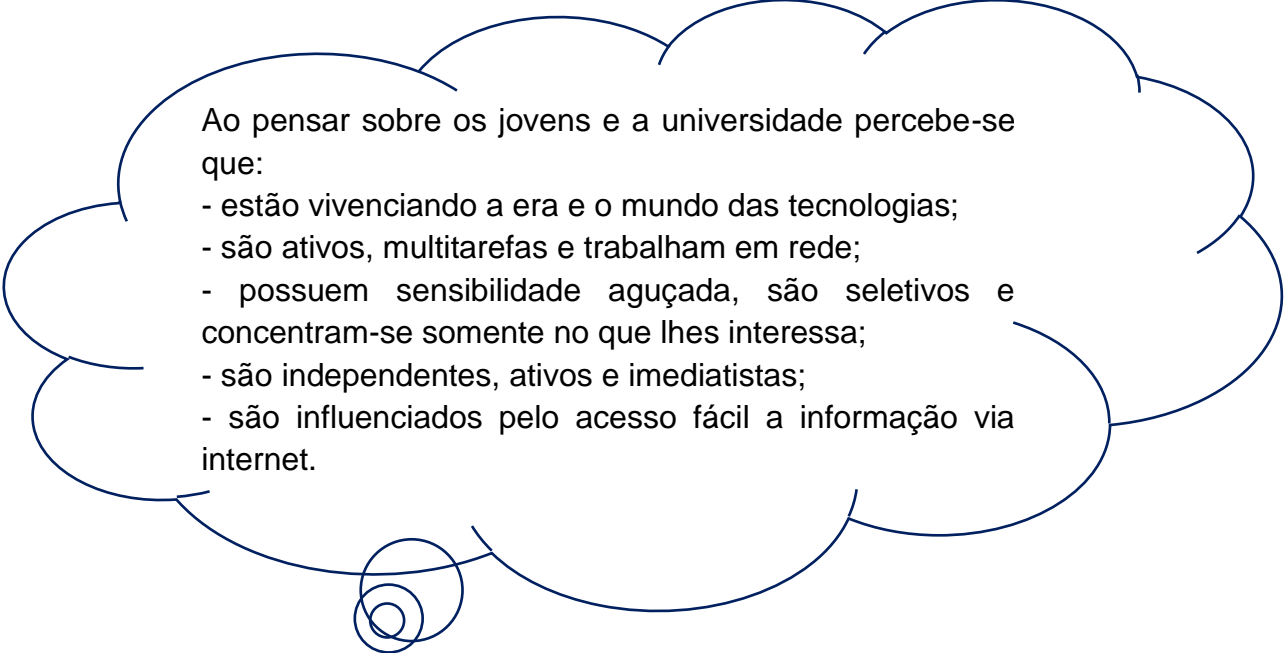
As novas exigências da sociedade e do mercado opera com a questão da Flexibilização, além de buscar profissionais que estejam de prontidão para lidar com o imprevisível, profissionais que formulem e revejam ideias, além de enfrentarem as mudanças de modo rápido e eficaz.

A sociedade em que vivemos e o mercado de trabalho estão diferentes de quando o Ensino Superior começou. Hoje, a produção do conhecimento ocorre em grande velocidade. Dessa forma, o cenário está exigindo uma formação diferente daquela que tínhamos no século passado. O profissional precisa ter abertura para dialogar com diferentes áreas do conhecimento, precisa resolver problemas criativamente.



O profissional que se almeja neste tempo é que saiba atuar em equipe, seja autônomo e capaz de responder com eficiência e rapidez às situações profissionais de um mercado em constante ebulição.

Pensar em um profissional nos dias de hoje é um tanto desafiador, tendo em vista que não sabemos ao certo como as profissões serão configuradas no futuro. O que o professor de Ensino Superior pode fazer, no entanto, é instigar seus alunos para que trabalhem em equipe, integrando as diferentes áreas do conhecimento, e sejam criativos para que, diante de uma situação real e específica de sua área de trabalho, identifiquem a necessidade de intervenção e sejam capazes de mobilizar recursos necessários para agir de tal forma que possam realizá-la com eficiência.



Ao pensar sobre os jovens e a universidade percebe-se que:

- estão vivenciando a era e o mundo das tecnologias;
- são ativos, multitarefas e trabalham em rede;
- possuem sensibilidade aguçada, são seletivos e concentram-se somente no que lhes interessa;
- são independentes, ativos e imediatistas;
- são influenciados pelo acesso fácil a informação via internet.

No momento atual, os alunos mostram-se mais críticos e imbuídos por diversas ferramentas tecnológicas, das quais se utilizam, também, durante as aulas. Nesse contexto, um professor que ministra aulas apenas escrevendo no quadro informações referentes aos conteúdos, fazendo de sua aula um monólogo, e que não varia seus instrumentos didáticos, não consegue mais se manter.

Segundo Recinella (2011), hoje, os professores convivem com o fantasma do não saber. A qualquer momento um aluno pode levantar a mão em aula e dizer que o conteúdo de seus ensinamentos está desatualizado! “Nós escutamos muitas ‘histórias da carochinha’ em nossa educação e, muitas vezes, não tínhamos habilidade de argumentar e questionar. Essas novas gerações não aceitam tais fantasias” (RECINELLA, 2011, fonte digital).



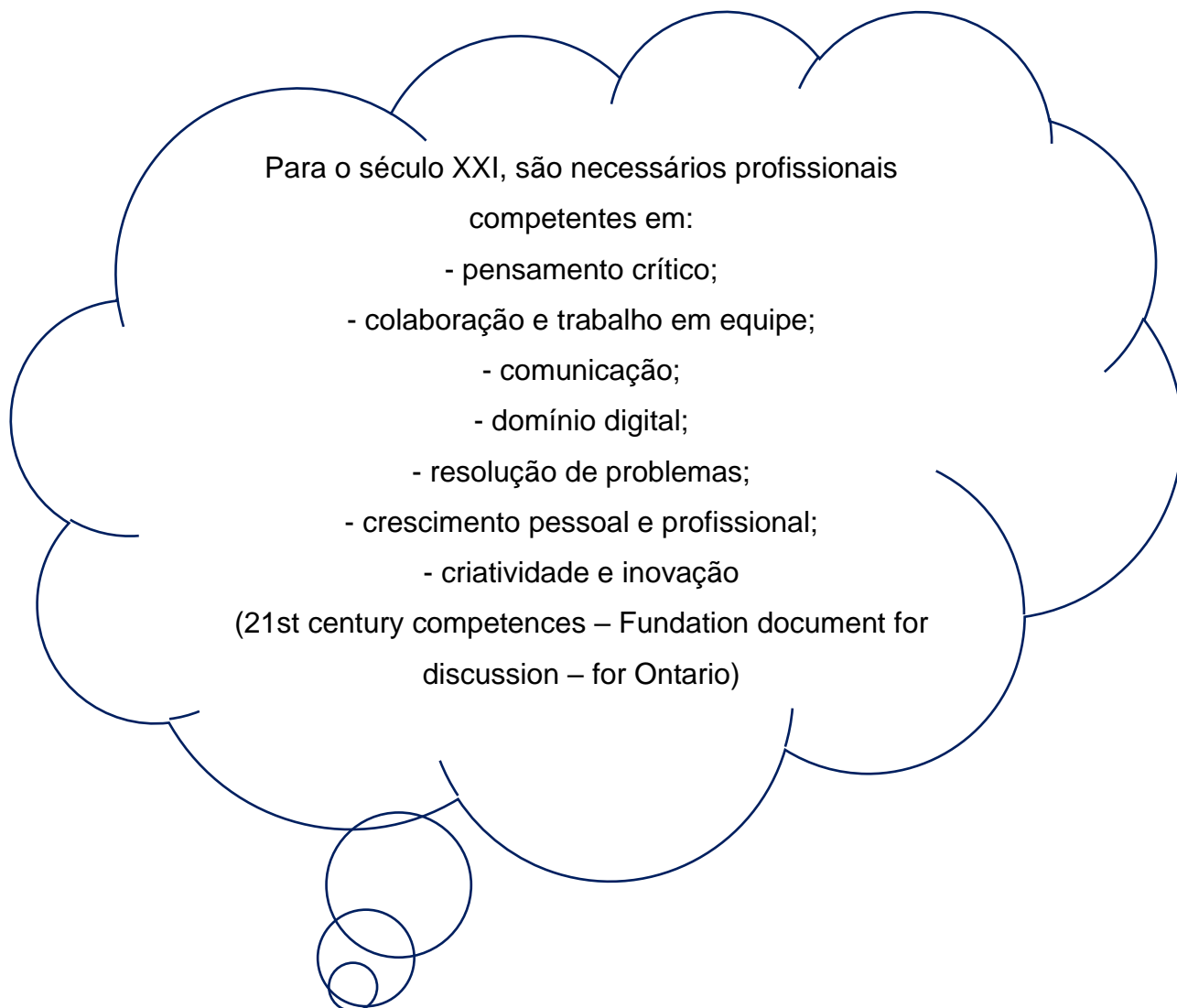
Competências para o século XXI:

Cognitivo: envolve estratégias e processos de aprendizagem, memória, pensamento crítico e criatividade.

Intrapessoal: envolve a capacidade de gerenciar emoções e comportamentos para atingir metas.

Interpessoal: envolve habilidade de expressar ideias, interpretar e responder a estímulos.

(21st century skills - National Research Council, July 2012, p. 2)



Sobre as referidas competências mencionadas pelo palestrante, reporto-me às palavras de Harari (2018) e aos quatro Cs, apresentados anteriormente. Nesse sentido, no século XXI, é necessário muito mais que conhecimentos técnicos para atuar no mercado de trabalho. Precisamos saber lidar com outras questões a fim de resolver os problemas que surgirão com desenvoltura, necessitando para isso saber nos comunicar, ser criativo, inovador e colaborativo, entre outras características. Aqui também se reafirma a importância do que foi contemplado no diagrama i9 desta tese.

Por fim, essa qualificação oferecida para os professores buscou fugir de uma aula só com conteúdos, contemplando os desafios da docência e do mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, é interessante pensar que a formação continuada para professores acaba refletindo na formação do aluno.

Ao buscar documentos referentes às temáticas de programações já propostas pelo setor na universidade A, constatei que os registros das formações continuadas

foram documentados de 2007 a 2016 e foram divididos entre: fóruns, oficinas e palestras, organizados de acordo com os semestres das aulas. O Quadro 6 apresenta as temáticas das formações oferecidas, de acordo com tais registros:

Quadro 6 – Relação de formações continuadas oferecidas pela Universidade A

Temática da formação	Ano
Avaliação	2007 e 2008
Competência pedagógica do Professor Universitário	2007, 2008 e 2009
Didática do Ensino Superior	2008, 2009, 2010, 2011, 2012
Ética e Modernidade	2008 e 2009
Formação Humana	2009
Objetos virtuais e prática em sala de aula	2008, 2009, 2010, 2011, 2012
Ensino e aprendizagem	2011
Qualificação da leitura dos estudantes	2011, 2012, 2013, 2014, 2015
Educação a Distância	2011
Jogos teatrais	2011
Projetos Pedagógicos dos cursos	2012, 2014 e 2016
Metodologias ativas	2012, 2013, 2014
TBL e PBL	2016
Active Learning	2016
Ensino Híbrido	2016
Metodologias inovadoras	2016
Interdisciplinaridade	2016
Integração entre Linhas de pesquisa	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essas atividades propostas foram realizadas de forma presencial, virtual e intercalando entre as duas modalidades. A partir desse levantamento, percebo que a temática do ensino inovador não esteve, de forma explícita, entre as formações continuadas. Porém, esse assunto perpassou algumas programações, como a oficina sobre ensino híbrido, sobre *active learning* e os fóruns de metodologias ativas e inovadoras. Ao analisar o documento que registra as ações desenvolvidas pelo núcleo de apoio pedagógico da universidade A, pude perceber que as propostas do setor têm embasamento em autores como Masetto (2012, 2015) e Gil (2012).

Cabe ponderar que o setor catalogou as formações até o ano de 2016, ou seja, as atividades realizadas posteriormente a esse ano não foram registradas. Lastimo que esse acompanhamento não tenha sido realizado nos anos seguintes, uma vez que, possivelmente, as formações que se sucederam estiveram ligadas ao ensino inovador.

Também no mês de fevereiro do ano de 2019, participei da abertura do ano letivo da Universidade B. A programação, organizada pelo setor de apoio pedagógico da IES, estendeu-se por cinco dias e teve início com o seminário “O estudante universitário nos contextos emergentes”. Os professores poderiam inscrever-se em algumas das 24 oficinas pedagógicas ofertadas, as quais abordavam as mais variadas temáticas, conforme descrito no Anexo D desta tese.

Ao chegar na Universidade B, participei primeiramente de uma oficina. Entrei na IES e encontrei a sala em que a oficina seria realizada. Entre as duas universidades pesquisadas, percebi espaços muito parecidos, ambientes similares, salas de aula com classes, quadro, mesa do professor e *datashow*. Me deparei com temáticas que são familiares, palavras que se repetem, discursos entre os professores que se reproduzem. Entrei na sala referente à oficina escolhida por mim e acomodei-me. Ao meu redor, vozes pronunciavam: “vou rever a escrita para tentar submeter e publicar”; “Deste seminário precisamos somar 10 horas, em oficinas já somo 6...”; “Ela submeteu um projeto, tendo o megacurrículo que ela tem, capaz que não seria aprovado!”; “Onde você leu isso? Se foi no facebook não tem valor”; “Tive que voltar ontem das férias para este seminário”; “Ele disse que estava trabalhando com ensino híbrido, mas do jeito que realizava para mim era ensino a distância”; “Quando vão colocar nossas disciplinas no site? eu adorava ir para as férias com tudo amarradinho, textos escolhidos, só faltava fazer as provas” (DIÁRIO DE CAMPO). E assim se sucederam os comentários entre os professores presentes.

Enquanto o ministrante da oficina “Aprendizagem significativa” não se encontrava no ambiente, devido ao seu atraso, algumas colocações espontâneas eram feitas pelos presentes, como: “Quem sabe fizemos uma roda e cada um conta uma experiência significativa?” (DIÁRIO DE CAMPO).

Eis que o professor ministrante da oficina chega na sala de aula. Ele, professor de Direito, e nós,icineiros, num total de vinte pessoas, advindos dos cursos de Ciências Jurídicas, Saúde, Computação, Comunicação, Biblioteconomia, Educação, Serviço Social, Arquitetura, Veterinária E Agronomia, Farmácia, Psicologia, Letras.

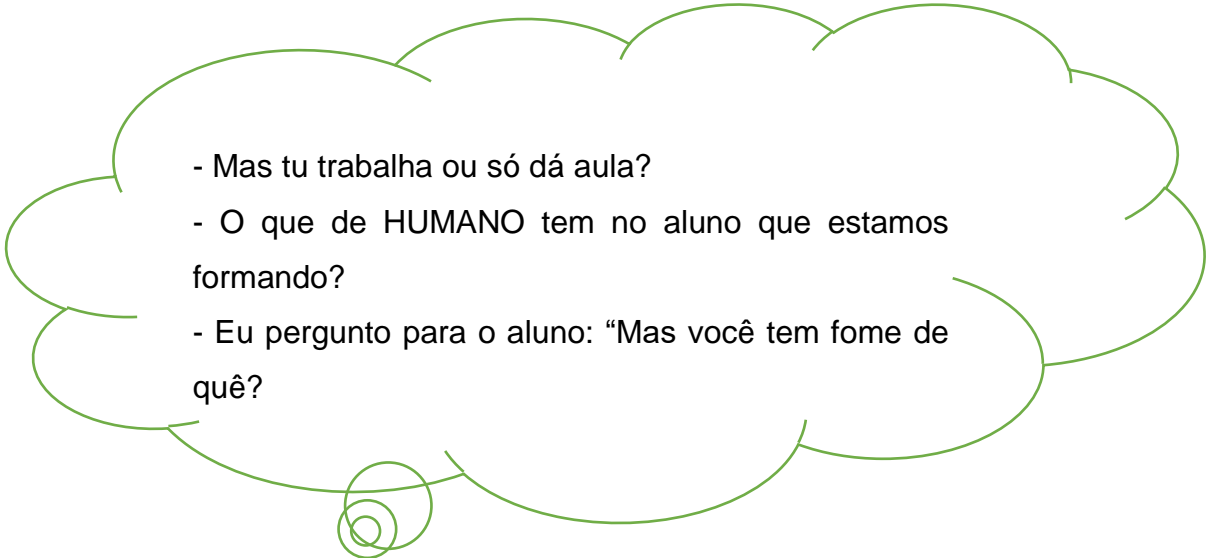
Ao longo da oficina, o professor ministrante promoveu a reflexão por meio de alguns questionamentos em torno da realidade vivida pela universidade B. Mencionou que a instituição já possuía 1.200 professores e 40 mil alunos. As vagas para os alunos eram disputadas e muitos não conseguiam ingressar na universidade. Porém, frisou que esse tempo passou e que, nos tempos atuais, a IES está enfrentando uma situação financeira diferente, em que muitas disciplinas estão sendo oferecidas na modalidade a distância, o que também acaba deixando os prédios da instituição vazios. Ponderou, ainda, que a concorrência entre as universidades está grande, o preço e as promoções acabam atraindo alunos: 'ofereço vinte por cento de desconto no curso e levo teu aluno', exemplificou o professor ministrante da oficina, conforme registrei no meu diário de campo.

Após essa reflexão inicial, o professor relacionou a educação e a economia, afirmando que a universidade está passando por um processo de mercantilização, o que acaba por perturbar o ensino, pois a educação está mais tecnicista e menos humanista. As palavras do professor têm respaldo nas teorizações de Santos e Filho (2008, p. 56):

Enfrentar o novo com o novo. As transformações da última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominadas pela mercadorização da educação superior, não se reduziram a isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento.

Em virtude da dificuldade econômica que as IES estão enfrentando, os professores acabam se perguntando se terão disciplina no próximo semestre, visto que, em vésperas de iniciar o ano letivo, não sabem as disciplinas que lecionarão. Sofrem uma angústia também em relação às publicações científicas e pressão em relação ao currículo Lattes e tabulação de professores.

Algumas provocações lançadas na oficina para pensar:

- 
- Mas tu trabalha ou só dá aula?
 - O que de HUMANO tem no aluno que estamos formando?
 - Eu pergunto para o aluno: "Mas você tem fome de quê?"

O professor ainda continuou dizendo que, como na universidade, o humanismo está perdendo espaço para o tecnicismo, as pessoas estão mais imediatistas e, por isso, não refletem mais. É preciso, no entanto, ter o cuidado para que o ensino não seja mecanizado, uma vez que os conhecimentos precisam se relacionar. Se ficamos pensando dentro de caixas não realizamos essa relação.

De acordo com o professor ministrante da oficina, uma sala de aula precisa:

- ter generosidade e não profissionais arrogantes, que afirmam, por exemplo: "Eu sou assessor de juiz";
- de um professor criativo, que tenha consciência de que a aula do mestre que sobe no palanque não tem mais lugar;
- de um professor que se questiona: Como produzo (ou aciono) o desejo nos meus alunos? Como posso movimentar o meu aluno para o que o afeta?
- um professor que tem consciência de que não precisa ser aquele professor do 'Circo de Soleil';
- primar pela formação do sujeito;
- ser um espaço de encontro de seres e energias;
- lembrar que inovar é redizer de forma sedutora.

Concluída esta oficina, participei da palestra oficial do evento, intitulada "O Estudante Universitário em Contextos Emergentes". Logo ao chegar no auditório, local onde foi realizada a palestra, percebi que os discursos continuavam. Um professor abraçou uma colega e disse: "Meu artigo foi publicado!"; "Olha quem está aqui? A bolsista produção CAPES 2018, parabéns!" (e abraçou a colega). Esse viés da

produção foi algo muito forte para mim neste momento de formação continuada que participei na universidade B.

Gostaria de destacar também a fala da professora que abriu o evento que versou em torno da relação: Professor – Aluno – Conhecimento. Ela alertou que é preciso que os professores pensem a figura que habita no estudante: jovens, adultos de uma sociedade. E provocou os professores presentes: “Quais são nossas causas para ensinar?”

Após foi a vez da coordenadora do setor de apoio pedagógico ter a palavra e ela mencionou que a IES está enfrentando um cenário universitário desafiador e complexo, e que é necessário que o professor reflita sobre sua formação, reflita sobre suas ações. Afirmou que o setor de apoio pedagógico pensou em um encontro de socialização e formação continuada, composto por oficinas e seminário reflexivo sobre a ação do docente, tendo como temática central o estudante e os desafios da docência, juntamente com socialização e trocas para aprimorar o fazer docente.

É perceptível que o elemento ‘pedagógico’ foi abordado nesta formação continuada da universidade B. Além disso, a discussão girou em torno de temas e anseios que versavam sobre o contexto que a instituição estava vivenciando no momento.

Para finalizar o relato da minha participação na formação continuada promovida pela universidade B, gostaria de destacar a frase: ‘A melhor maneira de eu saber o que o aluno pensa é estar com ele’. Esta foi uma frase marcante que ouvi nos corredores do auditório. Não saberia dizer quem a pronunciou e, por isso, não há a possibilidade de ser referenciada.

Outro destaque que gostaria de fazer, antes de concluir a presente seção, foi que logo após iniciar a palestra, ouviam-se uns murmurinhos entre os professores e muitos levantaram-se do teatro, retirando-se. Parecia que a palestra não havia agradado, talvez pelo fato de a palestrante estar trazendo dados de sua produção de pós-doutorado, os quais pareciam não ser relevantes para os presentes. Diante dessa realidade questioneimei-me: é só o estudante que, quando está em uma aula que não cativa, se distrai e deseja sair daquele espaço?

4.2 Pressupostos teóricos que embasam o ensino inovador, na concepção de coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Superior

Nesta categoria, faço uma relação com o segundo objetivo específico da tese, discutindo sobre as teorizações utilizadas por professores e coordenadores dos setores de apoio pedagógico sobre o ensino inovador. Para iniciar esta discussão, recorro às palavras de Cortella (2015, p. 11):

[...] a condição humana perde substância e energia vital toda vez que se sente plenamente confortável com a maneira como as coisas já estão rendendo-se à sedução do repouso e imobilizando-se na acomodação. A advertência é preciosa: não esquecer que a satisfação conclui, encerra, termina; a satisfação não deixa margem para a continuidade, para o prosseguimento, para a persistência, para o desdobramento. A satisfação acalma, limita, amortece.

Concordo com o autor quando ele afirma que o que parece estar concluído deixa as pessoas acomodadas, impossibilita-as de criar, de seguir e de ir em frente. A partir dessa reflexão, afirmo que, para ser um professor inovador, é preciso estar incomodado, é preciso estar insatisfeito com o ensino, é preciso estar em constante desafio. Porém, sempre com os pés no chão e de acordo com os pressupostos teóricos que embasam o ensino.

Ao entrevistar os coordenadores pedagógicos e os professores, percebi que não tinham embasamentos teóricos bem definidos, visto que todos tiveram que parar e pensar um pouco antes de responder a esta questão. Nenhum soube falar, de imediato, em quais autores ou em quais teorias apoiavam-se para embasar o ensino inovador. No entanto, depois de pensar por um tempo, todos eles responderam à questão. CP1 citou Silvio Gallo e Paulo Freire, além de dizer o seguinte:

Temos feito leituras das mais variadas possíveis, agora estou me concentrando em leituras que versam sobre o Ensino Superior, a questão da pedagogia universitária. Por exemplo, eu li textos que gostei muito da professora Lea Anastasiou, acho que é uma boa indicação. Também da professora Maria Isabel Cunha, que também trata sobre pedagogia universitária, é uma boa indicação, ela trata sobre formação de professores. Agora, como também estamos trazendo, o professor Marcos Masetto, que é alguém que trata também sobre competência de professor, inovação, tem o último livro que ele escreveu e fala sobre inovação, é alguém que a gente está referenciando.

Percebi que o coordenador citou referenciais bem variados, tanto em se tratando de cronologia – visto que citou bases mais modernas e outras contemporâneas – quanto em se tratando de foco de estudo. CP1 ainda ponderou:

Eu gosto muito do que o professor Silvio Gallo trouxe em outro momento em que ele diz que a inovação só é inovação quando ela nos serve para solucionar ou quando ela é confrontada com os problemas que temos. Então a inovação nasce dessa questão. Quando temos um problema real ou contextual, a partir disso que vamos poder inovar. Inovação não significa apenas tecnologia, tecnologia é um tipo de inovação.

Nessa narrativa, percebo que o coordenador pedagógico também acredita que o conceito de inovação esteja conectado à ideia de resolução de problemas, podendo ser por meio da tecnologia ou não. CP2, por sua vez, citou apenas um referencial teórico, dizendo que ultimamente estão se embasando no professor Marco Masetto para realizar as formações continuadas na sua IES.

Ao pensar sobre referenciais e autores que embasam o ensino inovador,

lembro também de Alves (2014) que traz um outro tipo de professor: o professor de espantos, que não ensina nada, não é professor de matemática, nem de história, nem de outras disciplinas. É um professor de espantos, que ensina a pensar, que provoca a inteligência e a curiosidade. Para mim, o professor inovador também pode ser caracterizado como alguém que provoca, que cutuca, que desafia os alunos.

Ainda em se tratando sobre quem embasa o seu ensinar, PI1 afirmou:

Fiz algumas leituras de Paulo Freire, com o qual simpatizo muito. Uma das questões é sobre os saberes. Não existe saber mais ou menos, existem saberes diferentes. Isso eu já trago na primeira aula para eles (os alunos) entenderem que a participação deles é muito importante, que tudo que eles já viveram e conhecem é importante e vai fazer sentido para a aula que tivermos.

Questionado ainda se teria outro autor que poderia citar como base para o seu ensinar, PI1 referiu:

Foram os exemplos que foram tratados nas formações. Não sei te dizer autores específicos.

Devo confessar que neste momento, minha expectativa enquanto pesquisadora foi frustrada. Não sei dizer se quem estava sendo entrevistado não percebeu minha reação, pois meus olhos devem ter ficado mais abertos e meus ombros devem ter caídos como alguém que diz: “O quê? Não acredito? Imaginei que você soubesse os autores que embasam seu trabalho na ponta da língua!”. O que a boca não falou, o corpo manifestou. Mas depois, mais tarde, também me questionei se todo professor necessita seguir a teoria de um ou mais autores. Fiquei a pensar e não encontrei a resposta.

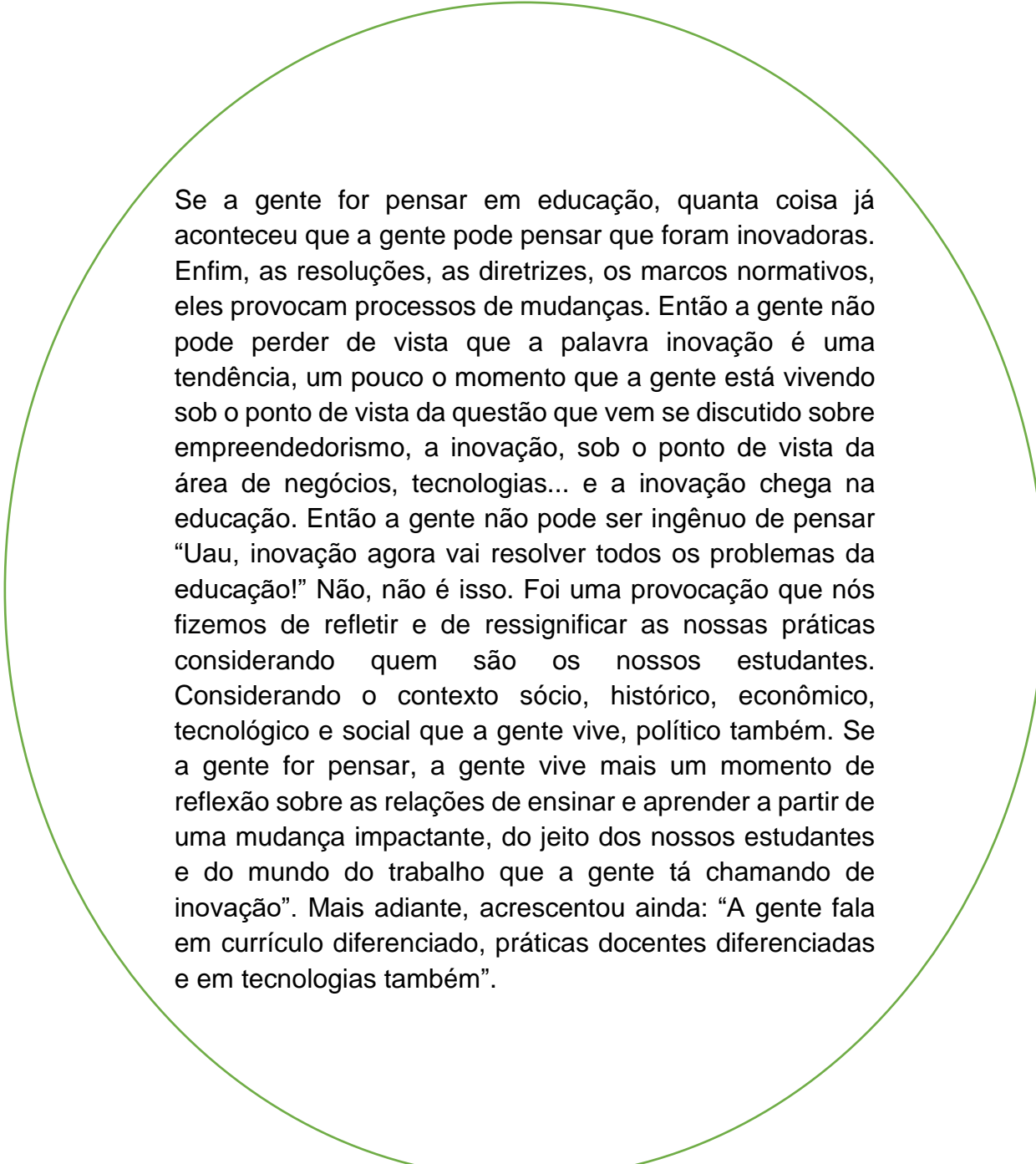
Retornando aos dados coletados, voltei meus olhos para a entrevista do PI2 e fiquei um pouco mais ‘aliviada’ (não sei se esta seria a palavra exata):

Aqui há vários, desde o Perrenout enfim, mas eu destacaria a Marilda Berres que é uma autora bem mais antiga, o Masetto com certeza, a Anastasiou bastante, o próprio Moran também me traz recursos importantes que fazem essa reflexão da prática da sala de aula, como algo que precisa ser revisto, repensado e ser aperfeiçoado sempre e Pedro Demo. Destacaria esses num primeiro momento.

Na narrativa, encontramos vários referenciais, alguns já comentados nesta tese e outros que serviram como dica para a pesquisa.

Compiladas as quatro respostas dos entrevistados, percebo o quanto a questão dos pressupostos teóricos que embasam o ensino inovador é muito pertinente e também particular de cada profissional. Alguns autores foram citados tanto pelos coordenadores pedagógicos como também pelos professores. Outros foram citados apenas por um entrevistado e não foi mencionado pelos demais. Outros autores, porém, não foram lembrados naquele momento por nenhum entrevistado. Foi o caso de Moran, um dos autores que mais utilizo para embasar esta tese, o qual não foi citado. Ao meu ver, é um grande estudioso do ensino inovador e seus escritos trazem grandes contribuições para o ensino. Percebi também que alguns teóricos citados abordam o Ensino Superior de um modo geral, e talvez seja por isso que foram lembrados com mais ênfase. Ainda para provocar o pensamento: As instituições (aqui representadas pelos coordenadores pedagógicos) deveriam ter escolha teórica fixada ou este seria um engessamento, por parte das mesmas, para determinar como deveria ser o ensino dos professores?

A partir destas narrativas apresentadas pelos entrevistados, também questionei sobre a concepção de cada um dos coordenadores pedagógicos sobre o ensino inovador. A resposta do CP1 já foi comentada anteriormente. A esse respeito, CP2 respondeu:



Se a gente for pensar em educação, quanta coisa já aconteceu que a gente pode pensar que foram inovadoras. Enfim, as resoluções, as diretrizes, os marcos normativos, eles provocam processos de mudanças. Então a gente não pode perder de vista que a palavra inovação é uma tendência, um pouco o momento que a gente está vivendo sob o ponto de vista da questão que vem se discutido sobre empreendedorismo, a inovação, sob o ponto de vista da área de negócios, tecnologias... e a inovação chega na educação. Então a gente não pode ser ingênuo de pensar “Uau, inovação agora vai resolver todos os problemas da educação!” Não, não é isso. Foi uma provocação que nós fizemos de refletir e de ressignificar as nossas práticas considerando quem são os nossos estudantes. Considerando o contexto sócio, histórico, econômico, tecnológico e social que a gente vive, político também. Se a gente for pensar, a gente vive mais um momento de reflexão sobre as relações de ensinar e aprender a partir de uma mudança impactante, do jeito dos nossos estudantes e do mundo do trabalho que a gente tá chamando de inovação”. Mais adiante, acrescentou ainda: “A gente fala em currículo diferenciado, práticas docentes diferenciadas e em tecnologias também”.

Destaco, na narrativa desse coordenador pedagógico, o fato de não encarar o ensino inovador como um ‘salvador’ do Ensino Superior, pois ele é apenas uma forma de ensinar diversificada. Nesse viés, é fundamental pensar no cenário e na realidade de cada IES. Percebo também que ambos coordenadores pedagógicos possuem uma visão de ensino inovador muito semelhante à visão que discorri nesta tese, o que mostra uma convergência entre as ideias levantadas, as práticas no ensino e as teorizações buscadas.

4.3 Professores de Ensino Superior que participam das formações continuadas de fato aplicam as propostas do setor de apoio pedagógico em suas aulas

Antes de discorrer sobre esta categoria, trago uma história proferida por uma professora que ouvi certo dia, em uma formação de professores em que participei na minha cidade (QUADRO 7). Intitula-se: “O exemplo do chaveiro”.

Quadro 7 – O exemplo do chaveiro

O exemplo do chaveiro

Um dia eu fui fazer uma chave num chaveiro aqui na zona Sul de Porto Alegre, em um quiosque que tinha mais ou menos 2 metros e meio quadrados. Quando cheguei, vi na parede do quiosque um cartaz indicando o valor da cópia da chave. Na outra parede, havia um mapa-múndi. O senhor que estava na minha frente perguntou o que eu queria. Eu disse que queria fazer a chave. Não conversamos muito. Ele logo pegou a chave da minha mão e passou por quatro processos diferentes. Primeiro modelou e, na sequência, foi passando um pozinho preto. Assim foi fazendo a minha chave. Num determinado momento, ele ligou uma lampadazinha que tinha num canto da sala e pegou uma lima e uma lixa do bolso. Então lixou a chave e, após, me entregou-a. Eu paguei a chave e antes de eu descer o terceiro degrau do quiosque ele me chama de volta, perguntando se eu me importaria de ficar mais um pouco ali. Se eu permanecesse, ele me daria outra chave. Eu perguntei por que e ele me disse que tinha 68 anos, era semianalfabeto e antigamente ele fazia mais ou menos 10 chaves por semana. Agora ele faz mais do que 100, não consegue dar conta e queria testar se o menino que estava ali do lado poderia fazer a chave, se já estaria pronto para fazer o ofício. Eu não havia visto o menino. Ele era um adolescente de cabelo desalinhado, short caído e o menino, sem falar absolutamente nada, fez igual o que o mestre fez. Passou pelos quatro momentos, acendeu a lâmpada no interruptor com o mesmo dedo, pegou a lima, limou, fez a chave e eu fui embora.

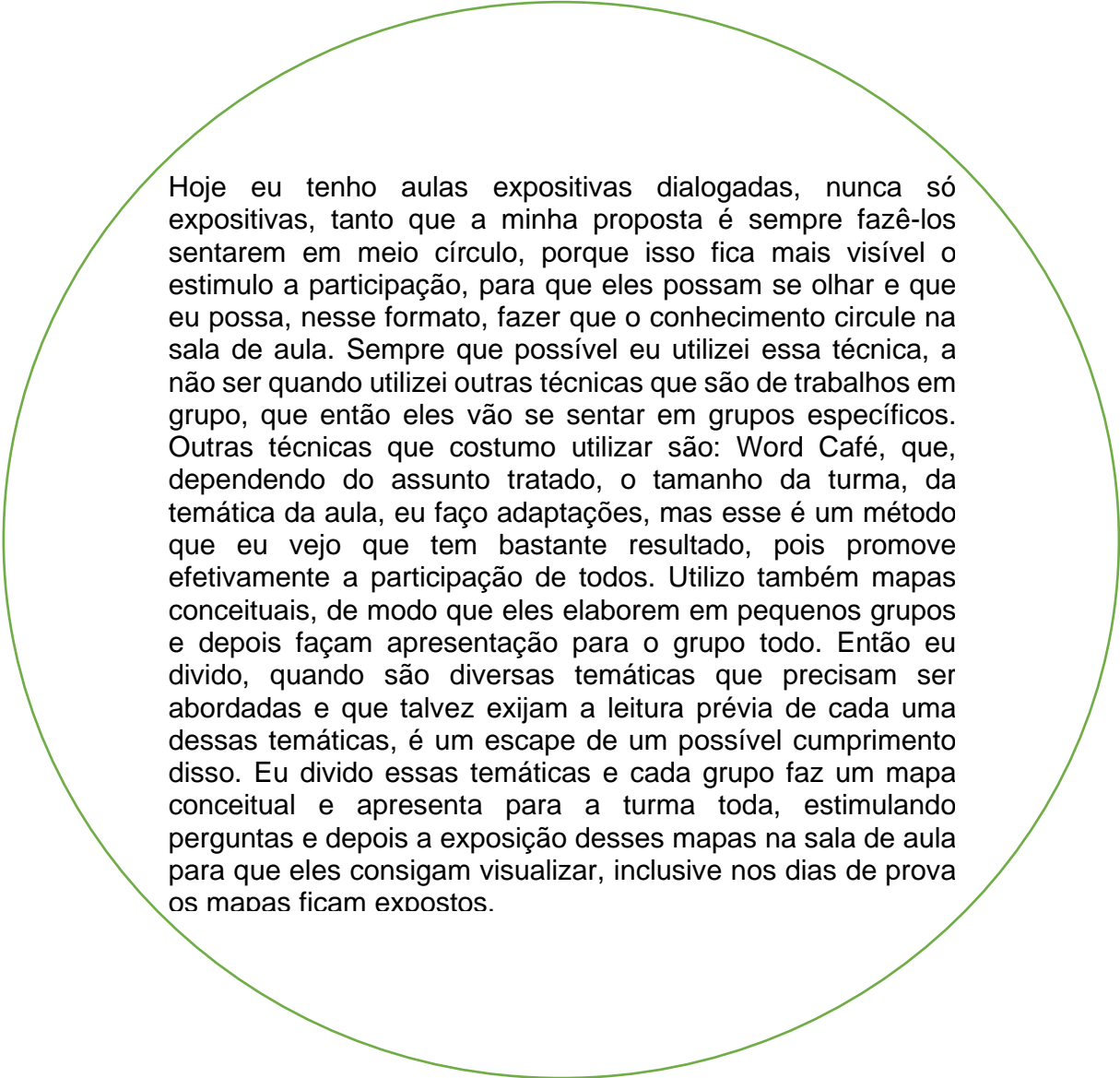
Com essa situação, eu fiquei pensando: por que aquele chaveiro não é um professor?

Não, ele não é um professor. Não porque ele tem 68 anos e é semianalfabeto. Não! Ele não é um professor porque aquele menino não foi um aluno naquele momento. O aluno precisa ser instigado, precisa refletir e não fazer exatamente o que o mestre faz. O que o menino fez foi repetir os mesmos gestos, os mesmos modelos. Ou seja, ele não criou, ele não recriou, ele não perguntou, ele não respondeu. Ele simplesmente obedeceu. Aquele senhor não é um professor. Não é um professor porque o produto dele era a chave e não o menino. Ele não fez o menino questionar sobre de onde vinha o material da chave [...] não houve reflexão, não houve produção de conhecimento. Houve repetição, memorização, aplicação e isso não é ser professor, isso não é ser aluno. Então é isso que nos separa de um professor com qualquer outra pessoa que possa ensinar alguma coisa ou instruir.

Fonte: Zordan (2019).

Essa história aguçou minha curiosidade e me fez pensar muito: O que é ser um professor? O que é ser um mestre? O que é ensinar? O que é instruir? Como fazer para ensinar sem instruir? É isso que um professor deseja?

Trago tais interrogações na introdução desta última categoria de análise como forma de pensar se o professor utiliza em seus encontros com os alunos o que ele aprende nas formações continuadas que participa em sua IES, e de que forma isso é feito. O professor se deixa afetar pela pororoca ou simplesmente desvia dela, seguindo o percurso em que estava? Em entrevista com PI1, obtive a seguinte narrativa:

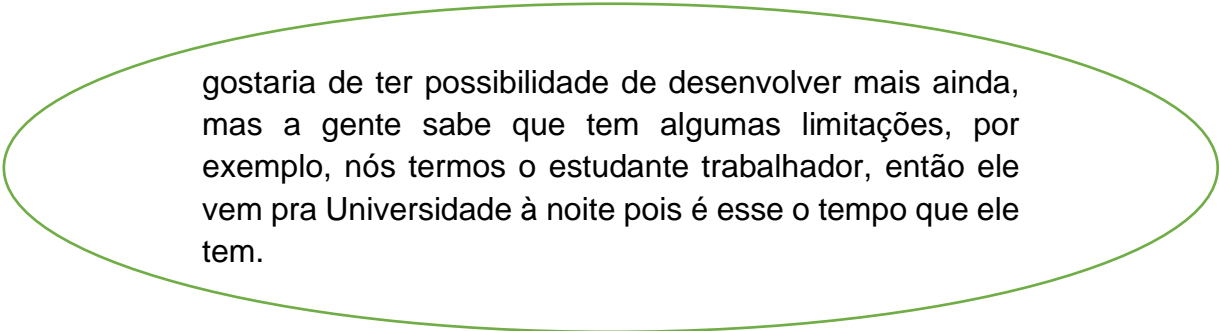


Hoje eu tenho aulas expositivas dialogadas, nunca só expositivas, tanto que a minha proposta é sempre fazê-los sentarem em meio círculo, porque isso fica mais visível o estímulo a participação, para que eles possam se olhar e que eu possa, nesse formato, fazer que o conhecimento circule na sala de aula. Sempre que possível eu utilizei essa técnica, a não ser quando utilizei outras técnicas que são de trabalhos em grupo, que então eles vão se sentar em grupos específicos. Outras técnicas que costumo utilizar são: Word Café, que, dependendo do assunto tratado, o tamanho da turma, da temática da aula, eu faço adaptações, mas esse é um método que eu vejo que tem bastante resultado, pois promove efetivamente a participação de todos. Utilizo também mapas conceituais, de modo que eles elaborem em pequenos grupos e depois façam apresentação para o grupo todo. Então eu divido, quando são diversas temáticas que precisam ser abordadas e que talvez exijam a leitura prévia de cada uma dessas temáticas, é um escape de um possível cumprimento disso. Eu divido essas temáticas e cada grupo faz um mapa conceitual e apresenta para a turma toda, estimulando perguntas e depois a exposição desses mapas na sala de aula para que eles consigam visualizar, inclusive nos dias de prova os mapas ficam expostos.

Na narrativa PI1, é notório o quanto ele se utiliza dos métodos ativos em seu ensino, os quais “têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor (BERBEL, 2011, p. 28)”. PI1 já mencionou, anteriormente, que realizou algumas formações em torno das metodologias ativas. Assim, com a fala anterior percebo que ele aplica em aula os

conhecimentos advindos de formações continuadas realizadas na sua instituição. Ou seja, PI1 lançou-se à algumas pororocas, saiu delas e permitiu desafiar-se.

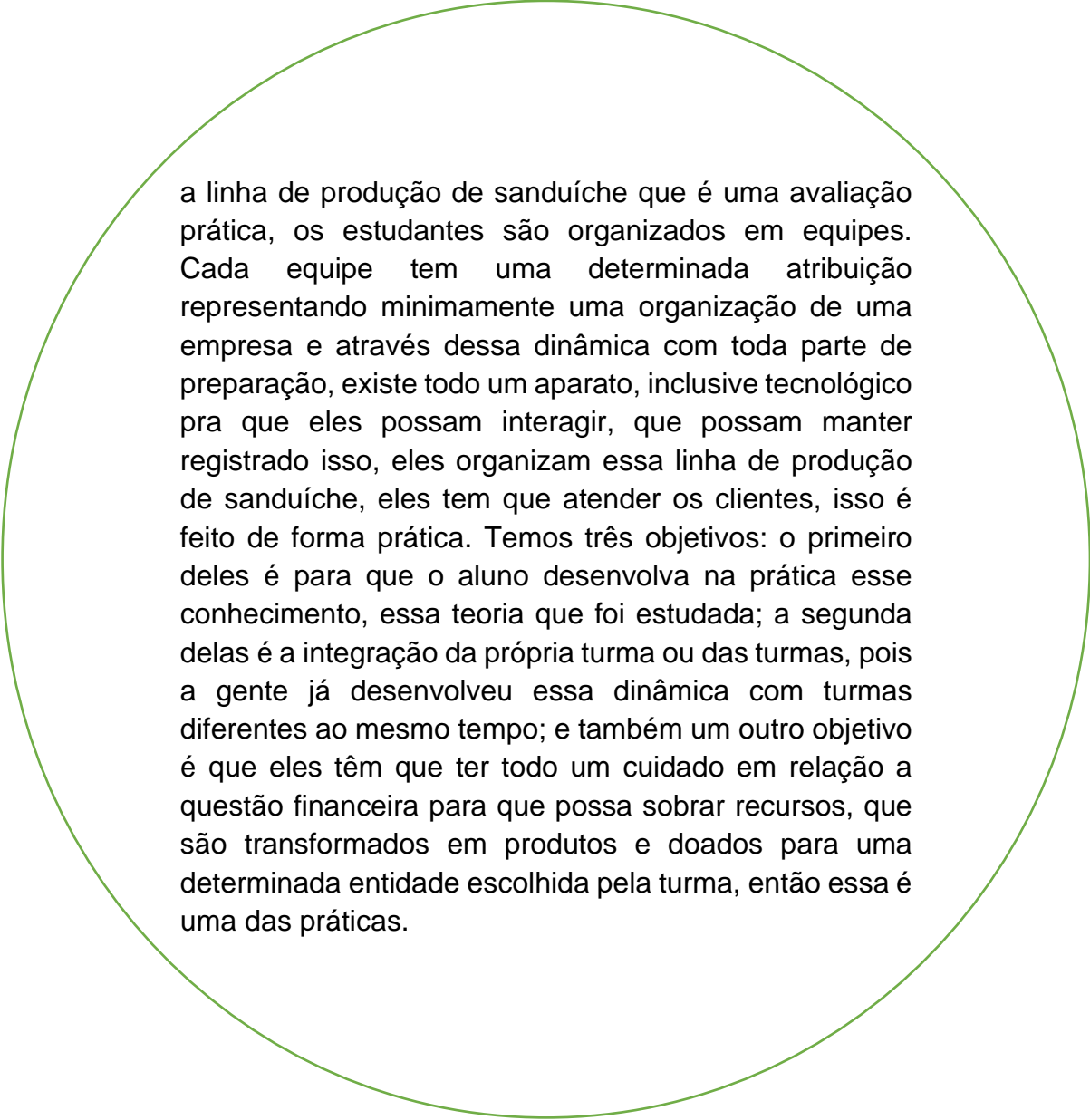
Da mesma forma, na narrativa de PI2 também percebo que é desenvolvido um ensino inovador dentro das aulas:



gostaria de ter possibilidade de desenvolver mais ainda, mas a gente sabe que tem algumas limitações, por exemplo, nós temos o estudante trabalhador, então ele vem pra Universidade à noite pois é esse o tempo que ele tem.

Nesse sentido, entra em jogo a capacidade de criação do professor, para propor algo criativo aos alunos, de forma que, mesmo que muitas vezes cansados, possam construir aprendizagens com autonomia.

Salles (2015, p. 53) ao trabalhar sobre Práticas Pedagógicas Inovadoras afirma que “inovar sugere, portanto, considerar o aluno sujeito ativo e protagonista, ao lado do professor, que será o mediador do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem”. Neste sentido, CP2 ainda citou outro exemplo de práticas realizadas em seus encontros com os alunos:



a linha de produção de sanduíche que é uma avaliação prática, os estudantes são organizados em equipes. Cada equipe tem uma determinada atribuição representando minimamente uma organização de uma empresa e através dessa dinâmica com toda parte de preparação, existe todo um aparato, inclusive tecnológico pra que eles possam interagir, que possam manter registrado isso, eles organizam essa linha de produção de sanduíche, eles tem que atender os clientes, isso é feito de forma prática. Temos três objetivos: o primeiro deles é para que o aluno desenvolva na prática esse conhecimento, essa teoria que foi estudada; a segunda delas é a integração da própria turma ou das turmas, pois a gente já desenvolveu essa dinâmica com turmas diferentes ao mesmo tempo; e também um outro objetivo é que eles têm que ter todo um cuidado em relação a questão financeira para que possa sobrar recursos, que são transformados em produtos e doados para uma determinada entidade escolhida pela turma, então essa é uma das práticas.

Esse exemplo é de uma situação pensada dentro da linha de um ensino inovador. Nóvoa (2009, p. 85) já afirmava que “a inovação e a experimentação, devidamente avaliadas, deverão instituir-se como processos naturais”. A narrativa de PI2 endossa a perspectiva do referido autor.

Outro exemplo citado por PI2 foi um projeto intitulado “Desafiando Estrelas”:

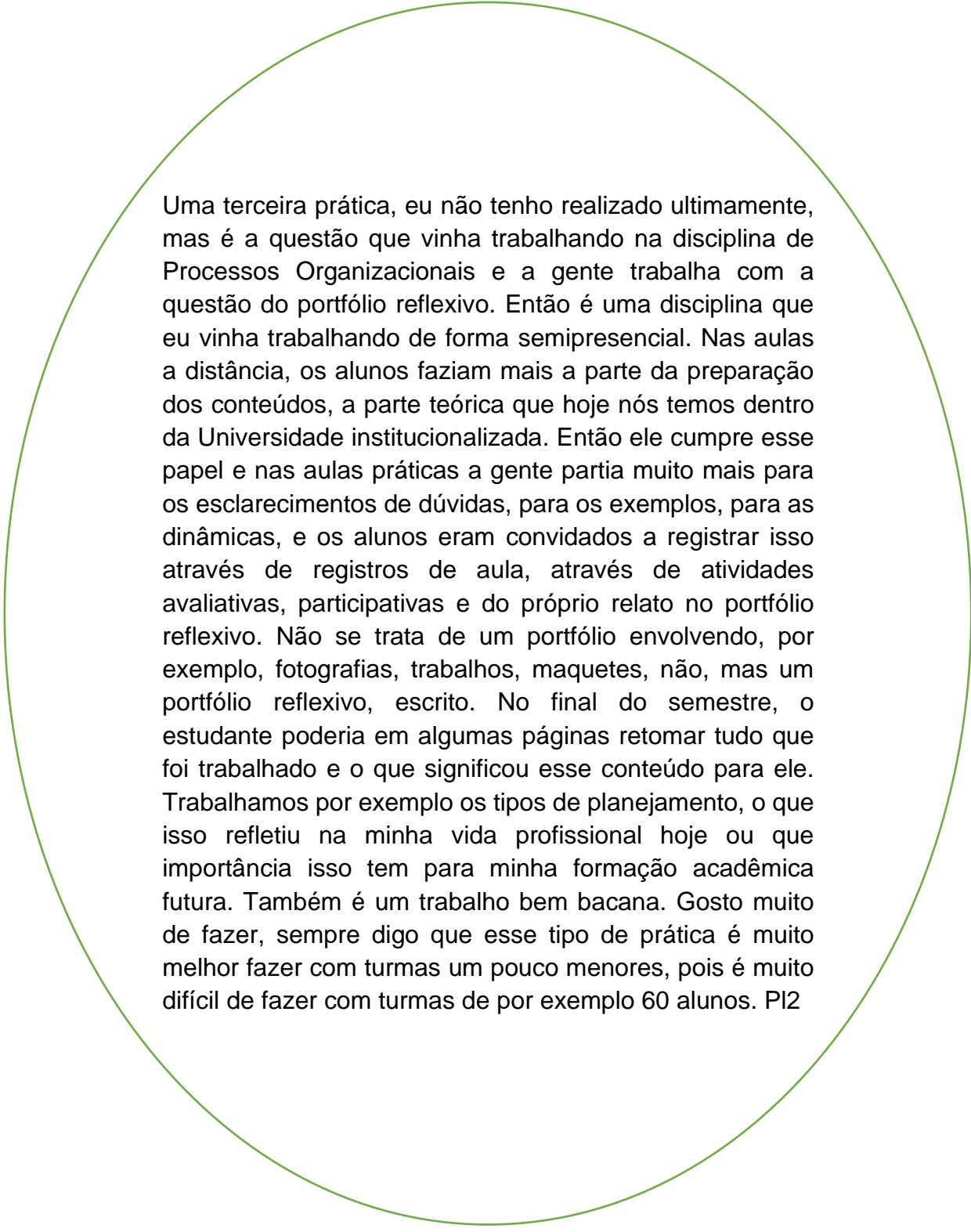
Este ano vamos para 9º edição, onde os alunos são desafiados a alcançar determinados objetivos, isso se converte em horas complementares e na maioria das vezes sempre a um tipo de premiação, reconhecimento, enfim, para essas equipes, e a grande questão é que eles ganham mais que tudo, a vivência, integração, a formação de amizades. Eu diria "além da própria aplicação da teoria na prática", eles sempre relatam que é uma experiência que eles levam para o resto da vida. Há estudantes que já participaram de 2 ou 3 edições do Desafiando Estrelas e é bem bacana o feedback deles e também dos parceiros que já participaram conosco.

Este é um exemplo de prática inovadora em que os alunos são desafiados a buscarem soluções para seus problemas de forma autônoma e buscando parcerias. Essa é mais uma experiência que engloba as competências citadas pelo professor palestrante para o profissional do século XXI. Acerca de tais competências, Recinella (2011) complementa a importância “de saber se posicionar diante de novas situações, novos ambientes e novos relacionamentos (RECINELLA, 2011, fonte digital).

Destaco o Desafiando Estrelas⁹ como um exemplo muito potente de um ensino inovador. Mais do que isso, considero-o um espelho do i9, pois é uma dinâmica inovativa, que partiu da própria da IES. Por isso, o projeto pode ser visto como uma personalização do ensino. Proporciona uma vivência que lida com incertezas, necessita de criatividade por parte do professor e ocorre em um espaço inovador.

PI2 revelou outra prática significativa nesse sentido:

⁹ Mais sobre o projeto em <https://www.ucs.br/site/ucs-desafiando-estrelas/>. Edital disponível no link <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/edital-desafiando-estrelas-2019.pdf>.



Uma terceira prática, eu não tenho realizado ultimamente, mas é a questão que vinha trabalhando na disciplina de Processos Organizacionais e a gente trabalha com a questão do portfólio reflexivo. Então é uma disciplina que eu vinha trabalhando de forma semipresencial. Nas aulas a distância, os alunos faziam mais a parte da preparação dos conteúdos, a parte teórica que hoje nós temos dentro da Universidade institucionalizada. Então ele cumpre esse papel e nas aulas práticas a gente partia muito mais para os esclarecimentos de dúvidas, para os exemplos, para as dinâmicas, e os alunos eram convidados a registrar isso através de registros de aula, através de atividades avaliativas, participativas e do próprio relato no portfólio reflexivo. Não se trata de um portfólio envolvendo, por exemplo, fotografias, trabalhos, maquetes, não, mas um portfólio reflexivo, escrito. No final do semestre, o estudante poderia em algumas páginas retomar tudo que foi trabalhado e o que significou esse conteúdo para ele. Trabalhamos por exemplo os tipos de planejamento, o que isso refletiu na minha vida profissional hoje ou que importância isso tem para minha formação acadêmica futura. Também é um trabalho bem bacana. Gosto muito de fazer, sempre digo que esse tipo de prática é muito melhor fazer com turmas um pouco menores, pois é muito difícil de fazer com turmas de por exemplo 60 alunos. PI2

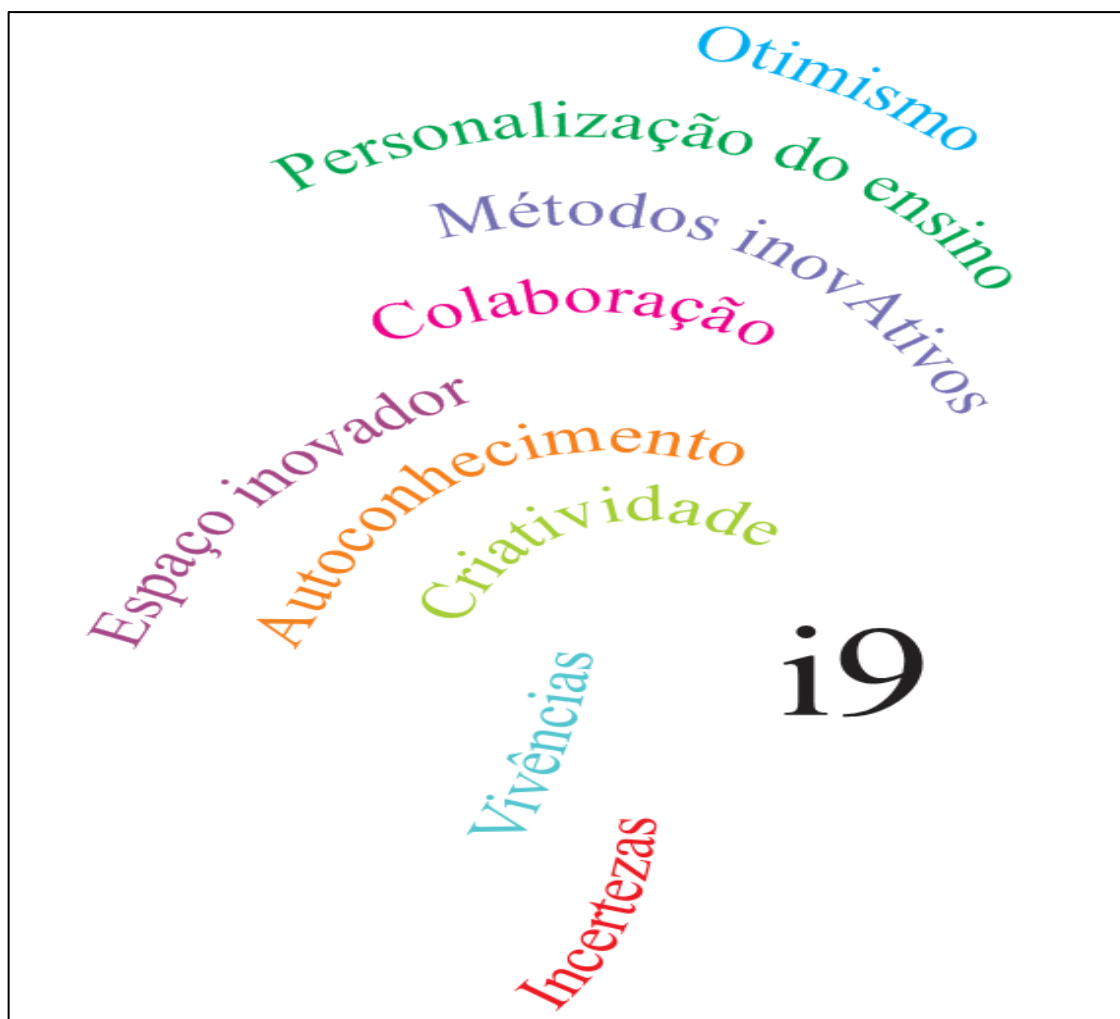
Além de provocar que os alunos façam reflexões sobre as aulas, e registrem-nas em um portfólio, PI2 também faz registros de suas práticas e de impressões de seus alunos. A este respeito, Nóvoa (2009, p. 30) defende que “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”.

Nas narrativas, é notória a satisfação de PI2 em relação às práticas de ensino propostas aos alunos. Machado (1990, p. 27) afirma que “são as atividades motivadoras, criadas para aprimorar o processo de aprendizagem, que impulsionam naturalmente o gosto e o prazer pelo estudo”. O mesmo autor ainda declara que é importante ao professor incorporar as inovações de forma efetiva em sua rotina de ensino.

Após estas considerações realizadas em torno das práticas realizadas pelos professores de Ensino Superior, gostaria de retomar aqui ponderações realizadas nos cenários teóricos desta tese em relação aos quatro Cs: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade, conforma apresentado por Harari (2018). Entendo que os quatro Cs aparecem exemplificados nas narrações anteriores, especialmente quando se evidenciou a intenção de minimizar as habilidades técnicas nos encontros com os alunos, focando no pensamento Crítico (Portfólio reflexivo – PI2), na Comunicação (Word Café – PI1), na Colaboração (Linha de produção de sanduíche – PI2 e Mapas conceituais – PI1) e na Criatividade (Desafiando estrelas – PI2). Assim, os elementos representados pela sigla estão presentes nas narrativas dos professores inovadores deste estudo, como forma de, na medida do possível, enfatizar habilidades ligadas à vida, desafiando os futuros profissionais a lidar com mudanças e com situações análogas às suas profissões.

Após a apresentação realizada até aqui a partir da análise dos dados coletados, senti a necessidade de modificar o i9, substituindo e modificando algumas palavras. O novo diagrama, representado pela Figura 8, lembra o movimento da pororoca, em que o rio encontra-se com o mar e as águas seguem seus percursos, ora para um lado, ora para outro.

Figura 8 – Novo diagrama i9



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apresentado o novo i9, sinto falta de realizar alguns esclarecimentos sobre as palavras novas que agora o compõem. Contudo, pretendo explicar as implementações do diagrama de uma maneira diferente, em forma de versos.

A seguir, reproduzo os versos de Ramal (2017, fonte digital), que me inspiraram a produzir o meu próprio poema:

Eu sonho com uma escola,
Meio casa, meio jardim
Perfumada de jasmim
Radiante e divertida
É uma escola aberta,
Solidária, acolhedora.
Todos aprendem juntos,
Inspirados quadros e giz!
Mais que sala de aula:
O lugar de ser feliz.

Diante da singularidade desse poema, motivei-me a realizar um processo criativo em torno dos novos itens do i9 que passaram a integrar o diagrama produzido nesta pesquisa. Ao lançar um olhar sobre o diagrama, coloquei-me a refletir, busquei dar sentido às minhas escolhas e justificar minhas motivações por meio deste poema:

Pensar, personalizar, particularizar, singularizar
Ensino e aprendizagem em uma instituição de ensino
Remodelar espaços físicos
Superar a mesmice, o confortável
Observar possibilidades de criar
Novas formas de pensar a aula
Atenção compartilhada
Lentes focadas no ensino, na aprendizagem e no
 Inusitado
Ziguezagueando para um lado, para outro, pelo meio, uma vez que a
Aula tem muitos jeitos diferentes de ser
Com cenários pomposos ou simplórios é sempre possível
Alçar novos voos, novas tentativas e questionar:
O que entregar ao estudante?

Duvidar do conhecimento, buscar, garimpar
Outrem no mesmo

Experimentar, criar, conectar
Negar o igual,
Sendo suscetível a mudança, a
 Imprevisibilidade
Num céu muitas vezes nublado
Ousar

Colaboração surgiu como o aprimoramento da coletividade, do i9 inicial.
Conectar-se com
Os outros
Ligando, relacionando e trocando habilidades
Afim de se chegar em um objetivo comum.
Buscar apoio em diferentes áreas do conhecimento,
Organizar-se de forma que a resiliência possa estar presente num contexto com
Rápidas mudanças, de forma que se criem e
Abram
Çaminhos alternativos. Colaboração como
Ajudar mútua
Ouvir outros pontos de vista

Capacidade de ser proativo, atuando com
Responsabilidade e
Ideias novas
Agir quebrando paradigmas
Tendência em ousar, mas sempre com

Investimento no conhecimento.
 Visão inovadora,
 Integrando a
 Diversidade.
 Apropriar-se de suas qualidades e
 Desenvolver um projeto detalhado.
 Experimente

Olhar com
 Tranquilidade
 Independente da necessidade de
 Modificar caminhos. Manter-se confiante e
 Inspirado em
 Soluções positivas para os problemas
 Mesmo na dificuldade, permanecer vivo, esperançoso
 Orientando-se pela crença.

Autoconhecimento diz respeito ao docente ter consciência de suas
 necessidades, embora é
 Utopia pensar que o professor vai atingir sempre todos os alunos. É importante
 Trabalhar suas competências como ser humano e relacional.
 Olhar para os lados, buscando se qualificar. Ouvir suas dificuldades e assumir
 um
 Compromisso consigo, de forma pessoal e profissional.
 Optar por desafiar-se com frequência
 Nesta sociedade que se transforma rapidamente.
 Humanizar é um constante desafio para o professor. Por isso ele precisa
 Energizar-se com boas leituras e boas músicas
 Construir relações entre seu ensino e de seus colegas,
 Interrogar-se e
 Mobilizar conhecimentos para se aprimorar.
 Estar atento às inovações
 Necessárias a um bom profissional.
 Tarefa árdua esta, não?
 O professor é um ser de várias facetas, de muita importância.

Assim como já destacado no i9 anterior, endosso que este segundo diagrama (Figura 8) foi criado a partir de palavras relevantes que surgiram em meio ao processo de escrita. Ressalto, mais uma vez, que não tenho a pretensão de que esta criação seja encarada como um MODO DE FAZER, nem como um receituário a ser seguido. O i9 vem com o propósito de trazer à tona nove possibilidades de tornar-se um professor inovador.

Sob esse ângulo, Lemos (2014, texto digital) afirma:

Nós não precisamos mais ter um professor para passar a informação, nós precisamos de professor para criar formas de articulação do conhecimento. Essa nova mediação do professor é um desafio importante para a educação atualmente. Como nós vamos atuar nessa sala de aula? Saindo de uma estrutura que está enraizada há séculos de aulas magistrais para uma turma cada vez mais desinteressada que pode achar a informação em outros meios. Não está mais em nossas mãos a passagem da informação. Ela está aí. O papel hoje é fazer com que os alunos sejam mais ativos e que sejamos mais articuladores do passeio por essas informações, passei crítico por essas informações.

Pensando no professor que cria formas de articular o conhecimento é que também endosso a importância do i9. Se fôssemos pensar em um professor que ministra aulas magistrais, o diagrama não se sustentaria, pois dentro da abordagem da inovação, o papel do professor ultrapassa a transmissão de conhecimento.

Ao relacionar o i9 aos relatos dos professores proferidos ao longo das entrevistas, fica evidente que os itens que compõem o i9 estão presentes nas práticas de ambos os professores inovadores. O otimismo esteve presente em suas narrativas, pois demonstram gosto pelo que fazem, tanto nas palavras quanto no tom de voz. Da mesma forma, a criatividade e as vivências fazem parte de suas práticas, uma vez que planejam aulas diversificadas, tentando englobar situações-problema que integram o cotidiano dos alunos.

Antes de finalizar a seção 'Encontro das águas', ainda gostaria de comentar que existe, na literatura, uma grande variedade de obras que se debruçam sobre questões ligadas à formação de professores, especialmente focalizando a formação inicial. No entanto, pesquisas em torno da formação continuada de professores não são tão frequentes. Este foi um ponto que me chamou atenção no decorrer da escrita desta tese, uma vez que considero ambas as temáticas igualmente relevantes para serem estudadas.

Como forma de corroborar com a minha crença de que a formação continuada de professores deve ser oferecida nas universidades durante todo o ano, trago as palavras de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 3): "um projeto de formação necessita contemplar os significados e as interpretações que os docentes atribuem à mudança e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas". Dessa forma, as mudanças são inevitáveis. Mudam-se as turmas de alunos, mudam-se os recursos pedagógicos, mudam-se os currículos. E o professor, muda?

Outra questão que ainda gostaria de frisar é em relação a um dado que apareceu na coleta de dados e que me surpreendeu. Durante a realização da

entrevista semiestruturada com CP1, foi afirmado que os professores das licenciaturas são os que menos participam das formações continuadas oferecidas pela IES. Tal afirmação me surpreendeu, pois acreditava ser o contrário. CP1 percebeu minha surpresa e afirmou que eles normalmente dizem que passaram a graduação e a pós-graduação estudando sobre ser professor e que, por isso, não precisam ir nas formações continuadas da IES. CP2 também concordou, dizendo que esta situação também ocorre em sua IES.

Diante dessas afirmações, questiono-me: Será que, por eles já possuírem um diploma na área do ensino ou na área da educação, acreditam que nunca mais precisarão estudar? Quem se formou há um tempo continua exercendo a docência construída na sua formação inicial? Como evidenciado no decorrer deste trabalho, é necessário que ocorram mudanças na forma de ensinar, pois os alunos mudam. A docência que se faz hoje não pode ser a mesma de tempos atrás. Não obstante, alguns professores continuam seguindo a mesma forma de ensinar por anos e, quando a aula não ocorre como o imaginavam, muitas vezes, acabam colocando a culpa no aluno.

Sobre esta resistência por parte dos professores das licenciaturas, Moran (2018, fonte digital) ainda afirma que “a pedagogia foi a última área a entrar [nas propostas relacionadas à formação continuada]. Um pouco resistente à mudança, por incrível que pareça”. Pois bem, ainda sentindo as inquietações que as palavras de Moran (2018, fonte digital) provocaram, finalizo este capítulo reafirmando ser fundamental que o professor “recicle seu conhecimento”. Aprenda, desaprenda e reaprenda (RECINELLA, 2011, fonte digital). Muitas oportunidades são oferecidas em termos de formação continuada de professores, é preciso ir em busca, pois só o novo, o diferente, o desafiador movimenta o pensar, modifica uma aula.

5 APÓS AS POROROCAS

*Desde o início deste Doutorado fiz escolhas
por banhar-me em um mar, muitas vezes agitado.
Ondas e pororocas busquei para minhas metáforas.
Ondas do mar por vezes vorazes, por outras mansas.
Neste banho busquei, num movimento de ir e vir,
Experimental, ousar, i9var.*

(Da autora, 2020)

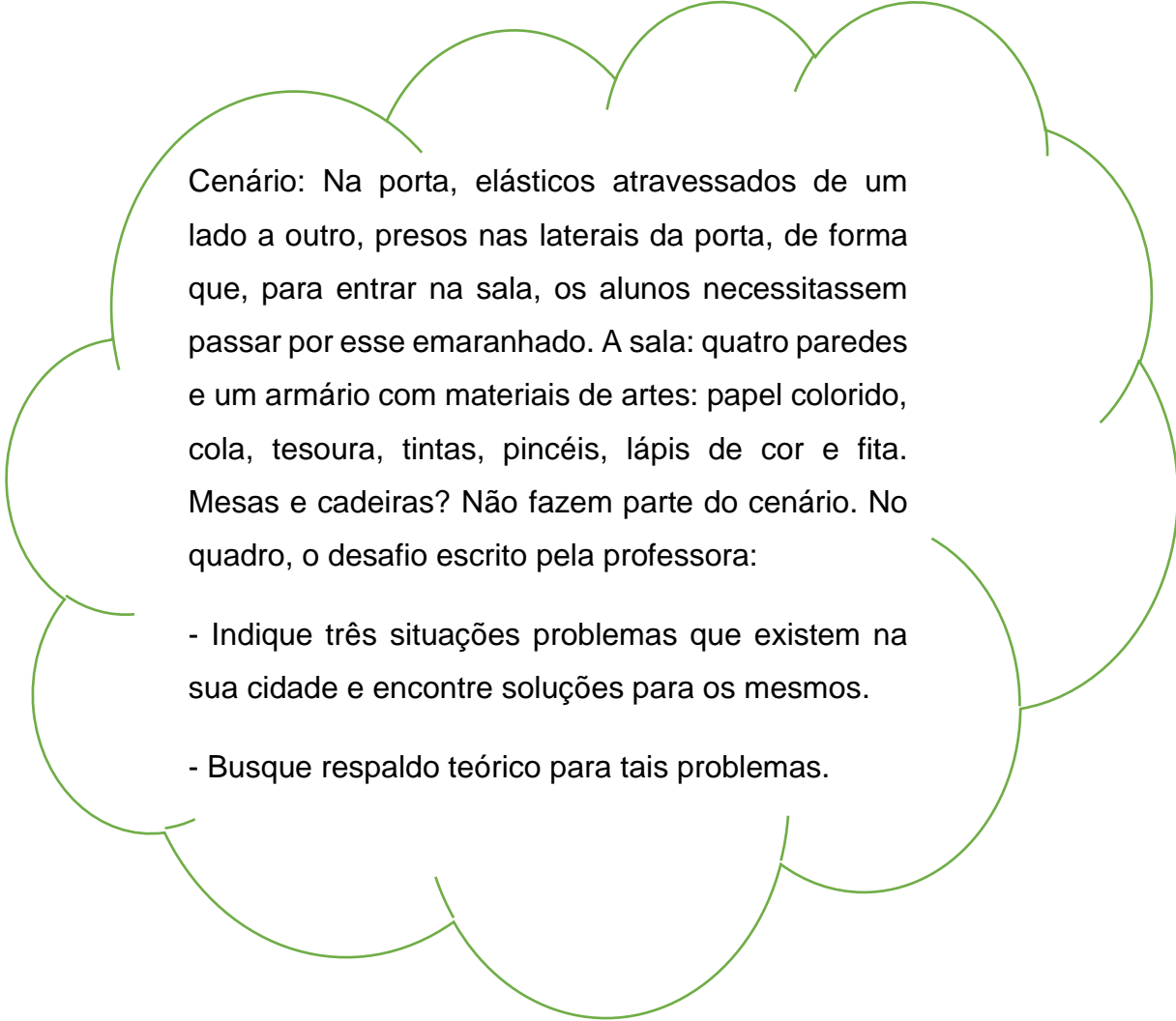
Fechar. Finalizar. Terminar. É isso que quero? Durante toda a tese deslizei pelo verbo INOVAR e agora, neste momento, escolho CONTINUAR. Eis que chegou o momento de aparar algumas arestas e pensar sobre alguns pontos. Pontos finais não, porque pensar nos movimentos das pororocas não é pensar em algo finito, mas o contrário, algo que não cessa.

Retorno agora ao meu problema de pesquisa definido lá nas primeiras palavras desta tese. O que falar dele nesta etapa do estudo? Agora que a reta final chegou, tendo em vista tudo o que se fez até aqui, o que ressoa dele? Depois de muitas ondas e muita areia remexida, acredito que consegui responder a minha questão e atingir os objetivos que foram elaborados para esta tese porque

Inspirada nos movimentos do ensinar
Novelos e diferentes teias busquei tramar
Outras construções, outras reflexões proporcionar
Verdes, vermelhas, linhas multicores costurar
Assim tentei amarrar, costurar, expressar
Recriar, reinventar, retalhar, inovadoras formas de ensinar.

Como pôde ser percebido no capítulo anterior, a interação com o campo de pesquisa possibilitou muito aprendizado. Conheci lugares e pessoas diferentes,

ampliei minha visão de organização de IES e pude fazer muitos *links* com o que já vinha estudando para a escrita desta tese. Após o velejar da tese, atrevo-me a descrever como seria, a partir da minha concepção, uma aula de um professor inovador de Ensino Superior:



Cenário: Na porta, elásticos atravessados de um lado a outro, presos nas laterais da porta, de forma que, para entrar na sala, os alunos necessitassem passar por esse emaranhado. A sala: quatro paredes e um armário com materiais de artes: papel colorido, cola, tesoura, tintas, pincéis, lápis de cor e fita. Mesas e cadeiras? Não fazem parte do cenário. No quadro, o desafio escrito pela professora:

- Indique três situações problemas que existem na sua cidade e encontre soluções para os mesmos.
- Busque respaldo teórico para tais problemas.

Dentro dessa proposta, os alunos teriam toda a aula para resolver o desafio, utilizando o que eles têm à disposição ali, naquele espaço, não sendo possível sair da sala. O professor estaria na sala para instigar os alunos. Ademais, a entrega final deveria ser de forma artística.

Volto a dizer que esta não é uma receita infalível de um ensino inovador, mas defendo que é uma dinâmica simples que desafia os alunos e os instiga, de forma interdisciplinar, a pesquisarem, a fazerem relações, a trabalharem em equipe. É apenas um exemplo, que pode ser adaptado para os mais variados cursos. Tentei apenas esboçar, de forma lúdica e imaginativa, uma situação de uma aula de um professor inovador.

As contribuições da pesquisa relacionam-se às propostas teóricas e metodológicas da relação entre a formação continuada dos professores do Ensino Superior e o ensino inovador. A contribuição da tese também está na criação do diagrama i9, configurando-se como uma composição que comprova as percepções acerca do que é ser um professor inovador, com base na minha caminhada como aluna e professora. O i9 proposto contribui para que outras pesquisas sejam realizadas e fica aqui o desejo de que ele seja replicado, afim de aprimorar os estudos em torno do ensino inovador.

Esta pesquisa permitiu-me ouvir coordenadores pedagógicos e professores que atuam no ensino superior, buscando atingir o objetivo geral proposto no início desta tese, qual seja: investigar como a formação continuada, realizada na universidade, contribui para desencadear um ensino inovador nas aulas de professores do Ensino Superior. Posso afirmar que o objetivo foi atingido, uma vez que as IES investigadas se preocupam em oferecer momentos de formação continuada para os professores, enfocando um ensino inovador. Além disso, nessas formações são oportunizados momentos potentes de reflexão sobre a prática pedagógica. O fato de os professores terem enfatizado que utilizam em suas aulas ideias que compõem o diagrama i9, evidencia que esses profissionais são, sim, professores inovadores. É possível que as formações oferecidas pelas instituições contribuíram para essa composição.

A partir da análise realizada, foi possível responder também aos objetivos específicos citados no início desta tese. O primeiro deles – averiguar se a formação continuada de professores, em duas universidades comunitárias, tem como base os pressupostos teóricos que norteiam o ensino inovador na universidade – foi respondido por meio das entrevistas com os coordenadores pedagógicos, os quais mostraram-se muito preocupados com o ensino, pensando em estratégias para que ele não aconteça de forma monótona em sala de aula, mas que esteja condizente com a realidade do aluno. Da mesma forma, tal objetivo foi respondido por meio da participação dos eventos de abertura de ano letivo das IES pesquisadas, percebendo que as temáticas abordadas foram inovadoras e desafiadoras para os professores.

Quanto ao segundo objetivo – conhecer os pressupostos teóricos que embasam o ensino inovador, na concepção dos coordenadores pedagógicos e dos professores –, acredito que ele foi respondido com mais clareza por alguns sujeitos da pesquisa do que por outros. Confesso que imaginava que os teóricos que

embasam seus fazeres profissionais estariam ‘na ponta da língua’ dos investigados, mas em alguns casos não foi o que ocorreu. No entanto, percebi que muitas fundamentações teóricas referidas pelos investigados coincidiam com as adotadas nesta pesquisa, o que, para mim, foi muito satisfatório, pois mostrou que a minha pesquisa vai ao encontro do que os sujeitos da pesquisa acreditam.

Já o terceiro objetivo específico – verificar como os professores, que participaram das formações continuadas, desenvolvem um ensino inovador a partir das propostas pedagógicas oferecidas pelo setor de apoio pedagógico da IES – foi respondido nas entrevistas com os professores. Considero que esta etapa tenha sido uma parte muito interessante do estudo, por ser mais prática, ou seja, os professores contaram o que fazem em aula. Foram narrativas distintas, no entanto, todas mostraram a dinamicidade das suas propostas de ensino, relatando, inclusive, que os alunos se mostravam empolgados e desafiados a buscar os conhecimentos.

Este estudo sugere que as formações continuadas sejam momentos preciosos para desacomodar os professores. No entanto, ainda fico a questionar e a me remexer pensando se as formações continuadas promovidas pelas IES contemplam os interesses dos professores ou apenas ocorrem baseadas em objetivos e interesses das instituições. Lembro também que não é possível generalizar e afirmar que quem frequentará formações continuadas com temáticas em torno do ensino inovador vai ser um professor inovador. Cada professor tem seus pontos de vistas e suas crenças. Algumas vezes, tais visões são muito enraizadas e difíceis de serem modificadas. No entanto, a força do ensino inovador, articulado ao protagonismo do aluno, fomenta um ensino diferenciado e crítico.

O estudo de casos múltiplos revelou que muitos movimentos são semelhantes nas duas IES pesquisadas, tanto em relação à conversa entre professores quanto em relação a questões pedagógicas. Assim, afirmo que a produção desta tese contribui para elastecer a teoria já existente em torno da formação continuada de professores do Ensino Superior e também em torno da inovação no ensino, concordando com as palavras de Hargreaves (2002, p.115) quando afirma que “uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”. Com base nesse entendimento, a inovação também está ligada à experimentação, à abertura para o novo, para o diferente.

No entanto, sabemos que esta não é uma postura fácil, uma vez que interfere

nas crenças e de práticas. Muitas vezes, essa mudança começa quando o professor opta por seguir um caminho desconhecido, que leva a uma passagem por trilhos que podem não ser firmes, por um solo que desconforta. Portanto, exige coragem, disposição, segurança.

Outro dificultador que pode impedir o professor de seguir por esse novo caminho é o fato de que, muitas vezes, é ‘engolido’ pelas inúmeras demandas que tem. Como diz Schneider (2018, texto digital), “eu demorei para perceber que eu só atendia demandas: demandas da sociedade, da família, do trabalho. Menos as minhas. Só atendia as expectativas dos outros”.

Por fim, posso afirmar que as descobertas realizadas nesta pesquisa foram muito satisfatórias para mim enquanto pesquisadora. É muito bom aprender, embora muitas vezes doído. Posso afirmar que concluo esta etapa da minha vida com alegria. Não com mais respostas sobre o ensino, mas sim como mais perguntas e mais dúvidas, mas acredito que isso seja um processo natural, uma vez que quanto mais descobrimos, mais questionamentos nos surgem. Estou certa de que novas possibilidades surgirão e novos diálogos poderão ser potencializados a partir deste estudo, pois os contextos da formação continuada de professores e o ensino estarão sempre em movimento, o que é muito positivo, já que assim muitas novidades ainda surgirão.

Para encerrar estas reflexões, gostaria de lembrar o final da entrevista de PI1, quando o gravador já havia sido desligado: “foi um momento bom, a gente para pra pensar”. A fala foi registrada em meu diário de campo de forma rápida, na saída da sala onde realizamos a entrevista. A fala ficou em meus pensamentos: será que a reflexão não faz parte da sua rotina? Parece ser algo contraditório, uma vez que defendi muitas vezes, nesta escrita, a importância que a reflexão tem quando pensamos em um professor inovador. Retomei minhas leituras e encontrei, nas palavras de Tardif e Lessard (2011, p. 168), a ideia de que “[...] é próprio das rotinas introduzir na ação humana elementos de automacidade que se executa sem nem pensar”. Encarei como um conforto.

Ainda, antes de finalizar esta explanação, gostaria de deixar registrado que esta tese foi encerrada em meio a Pandemia do Coronavírus (Covid-19) que assolou o mundo no ano de 2020. Pandemia esta que deixou marcas nos processos de Ensino e ‘forçou’ os professores de todos os níveis de ensino a se reinventar. A aula passou a ter um novo cenário, quase que estritamente virtual, em que os alunos e os

professores se encontravam apenas por meio de telas de computadores e/ou aparelhos celulares, situação esta em que aspectos como conexão de internet e acesso a aparelhos tecnológicos foram alguns dos desafios encontrados por professores e alunos, entre outras dificuldades que ocorreram.

Quanto aos professores do Ensino Superior, aos quais me detive nesta pesquisa, também tiveram que reconfigurar suas aulas, organizando-as por meio de chamadas virtuais com seus alunos. Da mesma forma a formação continuada dos professores do Ensino Superior também seguiu estes moldes, ou seja, foram oferecidas *Lives* e seminários de formação continuada *onlines* para que os professores pudessem participar.

Ademais, sinto que a viagem está chegando ao fim, as ondas me embalaram até o porto. Atracar o barco? Talvez por pouco tempo sim, mas em algum lugar onde ele possa ainda ficar se movimentando, em algum lugar onde a água ainda o sacuda, em algum lugar onde ainda possa balançar, pois barcos não foram feitos para ficar atracados em portos. Agora atraco para recarregar as energias e programar o próximo destino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ALVES, Pamela. A educação superior contemporânea: entre o humanismo e o mercado. **Revista Quipus**, [S.l.], ano II, n. 2, jun./nov., 2013.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. **O professor de espantos**. Disponível em <http://www.portalraizes.com/rubem-alves-professor-de-espantos/>. Acesso em: 13 de ago. de 2019.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BECHI, Diego. Mercantilização do Ensino Superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 139-147, 2011.

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

BOPRRÊ, Vinícius. **10 passos para inovar no ensino e no aprendizado**. 2013. Disponível em: <http://porvir.org/10-passos-para-inovar-ensino-aprendizado/>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BORBA, Francisco S. **Dicionário de usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 121/2007**. Brasília: Maio, 2007. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces121_07.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2017**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2019. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação in Loco**: Glossário dos instrumentos de avaliação externa. Brasília: Inep, 2018. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/apresentacao/glossario_3_edicao.pdf. Acesso em: 31 mai. 2020.

CHAPLIN, Charles. O Último Discurso. In: **O Grande Ditador**, EUA, 1940.

COMUNG. Universidades comunitárias do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<http://www.comung.org.br/sobre/exibir/comung>. Acesso em: 14 dez. 2017.

CONSELHO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE. Resolução nº 077, de 21 de dezembro de 2017. Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP. Lajeado, RS.

CORTELLA, Mário Sérgio. **O bom líder inspira**. São José dos Campos, SP, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U9vi0acPujE>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. **Não nascemos prontos!**: Provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DALBOSCO, C. A. A. Universidade, formação e indústria educacional. In: FÁVERO, A.; CENCI, A.; TROMBETTA, G. (Org.). **Universidade, filosofia e cultura**. Passo Fundo: UPF, 2009. p. 56-93.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em:
https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=ot_sWu_tKMWmwASGkLzYBQ&q=dicion%C3%A1rio&dq=dicion%C3%A1rio&gs_l=psy-ab.3..0i131k1j0j0i131k1l2j0l6.27262.30671.0.31107.12.11.1.0.0.0.350.1654.2-6j1.7.0..3..0...1.1.64.psy-ab..4.8.1747...0i3k1j0i10k1.0.DTcUOSsliO8#dobs=tecnologia&spf=1525473361517. Acesso em: 14 mai. 2018.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, 2017. Disponível em <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em 08 ago. 2018.

DUQUE, Alíria de Brito. A sala de aula na era da incerteza. **Episteme Transversalis**, [S.l.], v. 1, n. 1, ago., 2017. ISSN 2236-2649. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/index.php/episteme/article/view/124>. Acesso em: 08 ago. 2018.

FARIA, Elaine Turk. Tecnologia educacional e digital no cenário contemporâneo. In: RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine Turk (Orgs.). **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

HABIMORAD, Maira. **O futuro do trabalho**. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Dy9O3oOVnho> Acesso em: 5 jul. 2018.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUNTER, James C. **Como se tornar um líder servidor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

LEMONS, André. **Efeitos da cultura digital sobre o ensino**. Entrevista concedida a TV e rádio Unisinos no programa Formação Docente Unisinos, 2014. Disponível em: <http://unisinos.br/blogs/formacao-docente/2014/08/05/entrevista-prof-andre-lemos/> Acesso em: 02 jun 2020.

LIMA, Amanda; MARTINS, Isabel. Um olhar para o discurso docente a partir dos processos de recontextualizações de uma prática pedagógica inovadora no Brasil. In: IX Congresso Internacional sobre investigación em didáctica de las ciencias de comunicación. **Anais...** Girona, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACHADO, N. J. et al. **Jogos no ensino de matemática**. São Paulo: Cadernos de Prática de Ensino, n. 1. USP, 1990.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Docência como práxis: a (trans)formação profissional de pedagogos para o desenvolvimento do pensamento complexo. In: SOARES, Sandra Regina; SILVA, Neilton da; BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite (Orgs.). **Protagonismo do estudante e intersubjetividade no ensino superior**. Salvador: EDUNEB, 2014. p. 87-122. (Série Práxis e Docência Universitária, v. 3).

MASETTO, Marcos. **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTEIRO, Elisabete et al. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. 1. ed. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. Disponível em: <http://institutochapada.org.br/livros/Livro%20Coordenador%20Pedag%C3%B3gico.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MORAN, José. **Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual**. 2018. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2018.

_____. **A escola que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. PG: Foca, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLA, R. S. **Ensaio sobre docência universitária**. Curitiba: PUCPress, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. **As TICs nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: CRV, 2016.

NOVELLI, Valéria Aparecida Moreira; HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado; GRACIOSO, Luciana de Souza. Reflexões sobre a mediação da informação na perspectiva dos usuários. **Biblionline**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 3-10, jan./jun., 2011.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 13-33.

_____. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 21 de mai. 2020.

_____. **Profissão**: docente. Entrevista feita por Paulo de Camargo. Revista Educação. Edição 154. Fev. 2010.

PASINATO, Aldiciane. **O processo de formação continuada no projeto da pedagogia universitária**. 2015.106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Passo Fundo, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/594/1/2015AlcidianePasinato.pdf>. Acesso em 31 ago. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUIRINO, Raquel. Coordenação pedagógica: saberes e práticas. In: TONINI, Adriana M., OLIVEIRA, Breyner R. **Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores**. Editar, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/1/Livros./02_10_2015_Coordenacao_Pedagogica_e_Formacao_Continuada_de_Professores.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

RAMAL, Andrea. **Após bullying sofrido por menino, Andrea Ramal propõe reflexão sobre a escola**. 2017 Disponível em: <http://andrearamal.com.br/apos-bullying-sofrido-por-menino-andrea-ramal-propoe-reflexao-sobre-escola/>. Acesso em 03 mar. 2020.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Autoestima: relação professor e aluno. In: RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine Turk (Orgs.). **Aprender e ensinar**: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

RECINELLA, Roberto. **Aprender a aprender sempre será um desafio neste novo milênio**. 2011. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/aprender-a-aprender-sempre-sera-um-desafio-neste-novo-milenio> Acesso em: 18 mai. 2020.

RIBEIRO, Amarolina. Partes de um rio. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/partes-um-rio.htm>. Acesso em: 31 mai. 2020.

SALLES, Giovanni Vinícius. **Práticas pedagógicas inovadoras como elemento estruturante da cultura de inovação na gestão de uma instituição de ensino superior**. 2015. 161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Centro Universitário UNA. Belo Horizonte, p. 161. 2015. Disponível em: <http://www.mestradoemadm.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Giovanni-Vinicius-Sales.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008.

SARTORI, Glauber. Formação pedagógica continuada no ensino superior: uma experiência de intervenção. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SCHNEIDER, Michelle. **O profissional do futuro**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=9G5mS_OKT0A. Acesso em: 5 jul 2018.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Site da Universidade A. UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES. Disponível em: <http://www.univates.br>. Acesso em: 21 dez. 2019.

Site da Universidade B. UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS. Disponível em: <https://www.ucs.br/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

SOUSA, Gabrielle Barbosa de. **Formação continuada de professores do Ensino Superior: composição organizativa da identidade docente**. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13058/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Gabrielle%20Sousa.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, v. 21, 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Claudia Maria Francisca. **Inovar é preciso: concepções de inovação em educação**. 2011. Disponível em:

<http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf> Acesso em dez 2020.

TISSENBAUM, Andrea. **Minerva Schools: uma proposta de educação superior inovadora**. 2016. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-da-tissen/minerva-schools-uma-proposta-de-educacao-superior-inovadora/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

PDI IES A. **Plano de Desenvolvimento Institucional - UNIVATES**. Univates: Lajeado, 2015.

UNIVERSIDADE DO PORTO. **Inovação Pedagógica** [2018]. Disponível em: <https://inovacaopedagogica.up.pt/42-2/formacao/cursos/>. Acesso em: 19 jul. 2018.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: Anais IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 21 mai. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZORDAN, Roselane. **O exemplo do chaveiro**. In: Formação continuada para professores da rede municipal. Lajeado, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI UNIVATES
Programa de Pós-Graduação em Ensino
Doutorado em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCL)

A presente pesquisa, cujo título é “As pororocas e o ensino inovador nas aulas do Ensino Superior”, é desenvolvida pela doutoranda Aline Rodrigues, aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates. O foco deste trabalho é investigar as contribuições que o ensino inovador tem nos processos de ensino, no Ensino Superior. Para isso, serão desenvolvidas as seguintes ações:

- Levantamento das atividades de formação pedagógica continuada oferecidas pelo setor de apoio pedagógico;
- Nomeação dos professores que participaram destas formações continuadas e que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras;
- Verificação, através de entrevistas semiestruturadas, de como as práticas pedagógicas destes professores fizeram a diferença no Ensino.

Os dados coletados para esta pesquisa serão obtidos através de entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos e professores, de duas Universidades gaúchas. Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para a elaboração da tese e para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui devidamente informado(a) sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos e instrumento de coleta de dados que serão utilizados, já citados neste termo.

Fui igualmente informado(a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;

- Da garantia de que não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, portanto não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será entregue ao sujeito pesquisado e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora. A responsável pela pesquisa é a doutoranda Aline Rodrigues (aliner@universo.univates.br).

Lajeado, 15 de janeiro de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa Assinatura da pesquisadora

RG: _____ RG: _____

APÊNDICE B - Termo de Anuência assinado pelo Reitor de Ensino de cada IES**TERMO DE ANUÊNCIA**

Autorizo que a pesquisadora **Aline Rodrigues**, doutoranda devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, pertencente à Universidade do Vale do Taquari – Univates, desenvolva na IES, na qual exerço o cargo de Coordenação do Setor Pedagógico, sua pesquisa intitulada “As pororocas e o ensino inovador nas aulas do Ensino Superior”, sob orientação da professora Dra. Silvana Neumann Martins. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como a formação continuada, realizada na universidade, contribui para desencadear um ensino inovador nas aulas de professores do Ensino Superior.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usadas nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) A garantia de que não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a IES não será identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirar a minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização.

Lajeado, de de

Reitor de Ensino

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com coordenadores do setor de apoio pedagógico da IES

INSTRUMENTO DE PESQUISA:

Entrevistas aplicadas aos coordenadores do setor de apoio pedagógico das Universidades escolhidas para a pesquisa

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI UNIVATES
Programa de Pós-Graduação em Ensino
Doutorado em Ensino

Entrevista com coordenadores do setor de apoio pedagógico da IES:

Nome e Formação Acadêmica: _____

Há quanto tempo está na coordenação pedagógica nesta IES? _____

Já coordenou este setor em outra instituição de ensino? (escola, outra IES,...)

1 – Quais são as ações de formação continuada que o NAP está proporcionando aos professores da sua instituição? (Palestras, oficinas, cursos, seminários... perguntar de quanto em quanto tempo, início.)

2 – Qual é o enfoque principal destas formações pedagógicas oferecidas pelo setor de apoio pedagógico de sua instituição? (Relacionar com as informações do site e perguntar as temáticas trabalhadas – avaliação, planejamento, o ensino, a aprendizagem?)

3 – O que o NAP e você, como coordenadora da sua instituição, entendem por ensino inovador/práticas pedagógicas inovadoras?

4 – No seu entender, qual é o perfil de professor que desenvolve práticas inovadoras em suas aulas na graduação?

(Utiliza metodologias diversificadas/ativas de ensino; Faz uso das tecnologias em suas aulas; É ativo em sala de aula? Tem um aluno com características passivas; Faz associações entre teoria e prática; Utiliza apenas aulas expositivas; Tem uma relação

amigável com os alunos, dialogando com eles; Realiza avaliações diferenciadas ou somente provas; Possui a verdade absoluta; Motiva os alunos antes das aulas; Utiliza a autoridade em detrimento do autoritarismo. Estes professores servem de exemplos? Para quem?)

5 – Você acredita que as formações pedagógicas continuadas organizadas pelo NAP potencializam a prática de um ensino inovador pelos professores de sua instituição? Por quê? Como?

6 – Quais são as facilidades/dificuldades encontradas pelo NAP para a realização das formações pedagógicas propostas, em relação à participação dos professores? Além disso, o NAP consegue perceber se os professores desenvolvem as aprendizagens construídas durante as formações continuadas na sala de aula? Se sim, como? Se não, por que não consegue?

7 – Existem professores que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras em sua instituição? Se sim, você poderia apontar um nome, bem como os respectivos cursos/disciplinas de atuação? Por que você o considera inovador? (Algo mais do que a 4)

8- Como este professor é avaliado nas avaliações internas da IES? O NAP tem acesso aos resultados da aprendizagem dos alunos deste professor? Se sim, fale um pouco a esse respeito.

9- Mais alguma questão que não foi abordada?

**APÊNDICE D – Entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores
indicados pelos setores de apoio pedagógico das 2 universidades
pesquisadas**

INSTRUMENTO DE PESQUISA: Entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores indicados pelos setores de apoio pedagógico das 2 universidades pesquisadas.

Universidade do Vale do Taquari - Univates
Programa de Pós-Graduação em Ensino
Doutorado em Ensino

Prezado(a) professor(a): o foco deste trabalho é verificar se a formação continuada promovida pelo setor de apoio pedagógico da universidade propicia que seja desenvolvido um ensino inovador na prática docente. Para tanto, serão coletadas informações por meio de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Superior de duas universidades comunitárias do Rio Grande do Sul. A sua participação é fundamental para o sucesso desta pesquisa, pois os dados levantados contribuirão para a tese de doutorado em Ensino, realizado na UNIVATES, pela doutoranda Aline Rodrigues. Cabe ressaltar que as informações coletadas serão tratadas com extremo sigilo, não sendo divulgados nomes de entrevistados. Muito obrigada.

Curso de formação: _____

Ano de formação: _____ Sexo: F () M ()

Tempo em que atua na universidade: _____

Curso(s) e disciplina(s) de atuação: _____

1- Você participa de formações continuadas realizadas pelo setor de apoio pedagógico da sua universidade? Se sim, com que frequência? De quantas já participou? Qual(is) enfoque(s) fizeram com que você refletisse sobre o seu fazer pedagógico? Por quê?

2- Os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas, realizadas na sua IES, propiciaram que você desenvolvesse um ensino inovador? Em caso afirmativo, discorra sobre.

3- Nas formações continuadas de que você participou, propostas pelo setor do apoio pedagógico da sua IES de atuação, foi contemplada a temática do Ensino Inovador? De que maneira?

4- Você se considera um professor que planeja e desenvolve um ensino inovador em suas aulas? Se sim, discorra sobre três práticas, ao menos.

5- Quais são os autores que embasam o seu fazer pedagógico, norteando a realização de um ensino inovador em suas aulas?

6- Como você considera a sua relação com os alunos? Você realiza acolhimento? Observa se necessita de monitoria? Você acredita que um ensino inovador aproxima professor e aluno? Justifique suas respostas.

7- Após responder as questões sobre a temática “ensino inovador”, na sua opinião, poderíamos dizer que a imagem abaixo pode ser uma representação do mesmo? Por quê? O que poderia ser incorporado?



O que mais gostaria de abordar que não foi contemplado?

ANEXOS

ANEXO A - E-mail recebido sobre a utilização do nome do COMUNG na tese

Fwd: A/C Silvane

1 mensagem

ALINE RODRIGUES aliner <aliner@universo.univates.br>
Para: absoluta9 <absoluta9@univates.br>

10 de outubro de 2018 14:03

----- Forwarded message -----

From: Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG <comung@comung.org.br>

Date: qua, 20 de dez de 2017 às 11:07

Subject: Re: A/C Silvane

To: ALINE RODRIGUES aliner <aliner@universo.univates.br>

Olá Aline, tudo bem?

Com relação às Instituições, o contato é diretamente com estas, o Comung não tem interferência.

Quanto a utilizar o nome do Consórcio, sem problemas, há dissertações, artigos já publicados que também fizeram referência ao conjunto de ICES do RS.

Desejamos sucesso e um ótimo trabalho!

Abençoado Natal e um 2018 cheio do que desejar!!

Atenciosamente,

Viviane Born

Assistente do Comung

51 3516 9011 / 51 99878 8252

viviane@comung.org.br

Av. Ipiranga, 7464. Sala 511. PoA/RS

ANEXO B – Oficinas organizadas pelo setor de apoio pedagógico da Universidade B para os professores da IES como abertura do ano letivo de 2019

Trabalho Discente Efetivo (TDE I) - Contexto e Teoria

Dias 18 e 19 de fevereiro de 2019

Segunda-feira, das 14h às 16h, e terça-feira, das 17h às 19h, no Bloco J, sala 304 - Campus-Sede.

Carga horária de 6 horas.

Ministrantes: Nilva Lúcia Rech Stédile e Susana Elisabeth Neumann - UCS

Objetivos

Promover o entendimento, por parte dos docentes da UCS, sobre a necessidade de:

- diversificar e flexibilizar as atividades acadêmico-pedagógicas dos cursos de graduação;
- fomentar condutas que auxiliem os estudantes a adquirir as capacidades de aprender a aprender;
- desenvolver habilidades metacognitivas, superando a concepção de que a formação acadêmica limita-se ao espaço físico da sala de aula e à presença do professor;
- possibilitar ao estudante o exercício e a vivência prática das teorias aprendidas no decorrer da trajetória formativa;
- relacionar os conteúdos estudados nos componentes curriculares, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências que compõem o perfil profissional do egresso;
- proporcionar situações que desenvolvam no estudante autonomia, resolução de problemas, autogestão, planejamento, visando promover a construção de competências profissionais.

· [Formulário de Inscrição](#)

Trabalho Discente Efetivo (TDE II) - Planejamento e Prática

Carga horária de 6 horas.

Objetivos

Promover o entendimento, por parte dos docentes da UCS, da necessidade de:

- Diversificar e flexibilizar as atividades acadêmico-pedagógicas dos cursos de graduação.
- Fomentar condutas que auxiliem os estudantes a adquirir as capacidades de aprender a aprender. Desenvolver habilidades metacognitivas, superando a concepção de que a formação acadêmica limita-se ao espaço físico da sala de aula e à presença do professor.
- Possibilitar ao estudante o exercício e a vivência prática das teorias aprendidas no decorrer da trajetória formativa.
- Relacionar os conteúdos estudados nos componentes curriculares, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências que compõem o perfil profissional do egresso.
- Proporcionar situações que desenvolvam no estudante autonomia, resolução de problemas, autogestão, planejamento, visando promover a construção de competências profissionais.

Turma A - Dias 20 e 21 de fevereiro de 2019

Quarta e quinta-feira, das 14h às 16h30min, no Bloco J, sala 316 - Campus-Sede.

Ministrantes: Nilva Lúcia Rech Stédile e Susana Elisabeth Neumann - UCS

· [Formulário de Inscrição](#)

Turma B - Dias 21 e 22 de fevereiro de 2019

Quinta-feira, das 14h às 16h30min e sexta-feira, das 9h às 11h30min, no Bloco J, sala 315 - Campus-Sede.

Ministrantes: Andréia Morés e Daniel Eduardo Reimann - UCS

· [Formulário de Inscrição](#)

Uso da Wikipedia como Ferramenta de Ensino na Área das Exatas

Carga horária de 2 horas.

Ministrante: Karen Fiuza - UCS

Objetivo

Instrumentalizar professores para o uso crítico da plataforma Wikipedia: a enciclopédia livre que todos podem editar, na construção de conhecimento na área das Exatas e participação em uma comunidade colaborativa para o conhecimento livre.

Turma B - Dia 19 de fevereiro de 2019

Terça-feira, das 17h às 19h, no Bloco J, sala 301 - Campus-Sede.

· [Formulário de Inscrição](#)

Turma C - Dia 20 de fevereiro de 2019

Quarta-feira, das 14h às 16h, no Bloco J, sala 301 - Campus-Sede.

· [Formulário de Inscrição](#)

Turma E - Dia 22 de fevereiro de 2019

Sexta-feira, das 9h30min às 11h30min, no Bloco J, sala 301 - Campus-Sede.

· [Formulário de Inscrição](#)

Ferramentas Google

Carga horária de 6 horas (3 horas presenciais e 3 horas a distância).

Ministrante: [Claudia Mara Sganzerla](#) - UCS

Objetivo

Conhecer as possibilidades de interação e construção de aprendizagem, através do uso das ferramentas Google incorporadas ao Portal UCSVirtual.

Turma A - Dia 18 de fevereiro de 2019

Segunda-feira, das 13h30min às 16h30min, no Bloco J, sala 305 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma B - Dia 19 de fevereiro de 2019

Terça-feira, das 16h às 19h, no Bloco J, sala 305 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma D - Dia 21 de fevereiro de 2019

Quinta-feira, das 16h às 19h, no Bloco J, sala 305 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma E - Dia 22 de fevereiro de 2019

Sexta-feira, das 9h às 12h, no Bloco J, sala 305 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

Leitura Orientada: Uma Estratégia Para Ensinar e Aprender

Carga horária de 2 horas.

Ministrante: [Ana Lúcia Buogo](#) - UCS

Objetivos

- Desencadear a reflexão sobre a importância e função da leitura no ensino superior.
- Instrumentalizar os professores para o desenvolvimento do trabalho de orientação de leitura no ensino superior.

Turma A - Dia 18 de fevereiro de 2019

Segunda-feira, das 14h às 16h, no Bloco J, sala 302 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma B - Dia 19 de fevereiro de 2019

Terça-feira, das 17h às 19h, no Bloco J, sala 302 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma C - Dia 20 de fevereiro de 2019

Quarta-feira, das 14h às 16h, no Bloco J, sala 302 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma E - Dia 22 de fevereiro de 2019

Sexta-feira, das 9h30min às 11h30min, no Bloco J, sala 302 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

Produção de Apresentações com Narração em Áudio (Windows e Mac)

Carga horária de 4 horas.

Ministrantes: [Elisa Boff](#) e [Lucas Fürstenau de Oliveira](#) - UCS

Objetivo

Instrumentalizar o professor para a criação de apresentações de slides com áudio sincronizado nas plataformas Windows e/ou Mac.

Turma A - Dia 18 de fevereiro de 2019

Segunda-feira, das 14h às 16h, no Bloco J, sala 423 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma C - Dia 20 de fevereiro de 2019

Quarta-feira, das 14h às 16h, no Bloco J, sala 423 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma D - Dia 21 de fevereiro de 2019

Quinta-feira, das 17h às 19h, no Bloco J, sala 423 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma E - Dia 22 de fevereiro de 2019

Sexta-feira, das 9h30min às 11h30min, no Bloco J, sala 423 - Campus-Sede

- [Formulário de Inscrição](#)

OBS: Para a participação nessa oficina o professor deve trazer seu notebook, tablet ou similar.

Iniciação Para Coordenadores de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu

Dias 18 e 19 de fevereiro de 2019

Segunda-feira, das 14h às 16h, e terça-feira, das 17h às 19h, no Bloco J, sala 307 - Campus-Sede.

Carga horária de 4 horas.

Ministrantes: [Fabiano Larentis](#), [Leonardo Roth](#) e [Silvana Regina Ampessan Marcon](#) - UCS

Objetivo

Preparar o futuro coordenador para compreender a amplitude de sua função, que se estende desde o ambiente organizacional, atenção às políticas de educação até o desenvolvimento de equipes motivadas e focadas na busca de qualificação dos alunos na temática específica do curso.

- [Formulário de Inscrição](#)

Aprendizagem Significativa

Carga horária de 6 horas.

Ministrante: [Alexandre Cortez Fernandes](#) - UCS

Objetivos

- Fornecer um espaço para diálogo acerca dos diferentes processos de aprendizagem significativa.
- Instrumentalizar os docentes para a aplicação da aprendizagem significativa nos TDEs.

Turma A - Dias 18 e 19 de fevereiro de 2019

Segunda-feira, das 13h30min às 16h30min e terça-feira, das 16h às 19h, no Bloco J, sala 308 - Campus-Sede.

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma B - Dias 20 e 21 de fevereiro de 2019

Quarta-feira, das 13h30min às 16h30min e quinta-feira, das 16h às 19h, no Bloco J, sala 308 - Campus-Sede.

Mineração de Texto: Ferramentas Para Análise de Produções Textuais Acadêmicas

Carga horária de 3 horas.

Ministrante: [Simone de Oliveira](#) - UCS

Objetivo

Instrumentalizar o professor no uso de ferramentas de mineração de texto para análise das produções acadêmicas oriundas de atividades de TDE.

Turma B - Dia 19 de fevereiro de 2019

Terça-feira, das 16h às 19h, Bloco J, sala 312 - Campus-Sede.

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma C - Dia 20 de fevereiro de 2019

Quarta-feira, das 13h30min às 16h30min, no Bloco J, sala 312 - Campus-Sede.

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma D - Dia 21 de fevereiro de 2019

Quinta-feira, das 16h às 19h, no Bloco J, sala 312 - Campus-Sede.

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma E - Dia 22 de fevereiro de 2019

Sexta-feira, das 9h às 12h, no Bloco J, sala 312 - Campus-Sede.

- [Formulário de Inscrição](#)

Construção de Questões Objetivas para Exercícios e para Avaliações - Modalidade EAD

De 18 a 22 de fevereiro de 2019

Carga horária de 3 horas.

Ministrante: [Lucas Fürstenau de Oliveira](#) - UCS

Objetivo

Capacitar professores para construção de questões objetivas para uso em exercícios ou em avaliações.

- [Formulário de Inscrição](#)

Degustando a Língua Alemã

Dia 18 de fevereiro de 2019

Segunda-feira, das 14h às 16h, no Bloco C, Cozinha Experimental do CETEC - Campus-Sede.

Carga horária de 2 horas.

Ministrantes: [Janice Mayer](#) e [Kátia Cilene Rosemann Müller](#) - Professores do Programa UCS Línguas Estrangeiras.

Objetivos

- Realizar o preparo e degustação da apfelstrudel.
- Oferecer aos participantes a oportunidade de conhecer e praticar fórmulas de cumprimentos em língua alemã, apresentação de aspectos culturais ligados à receita que será preparada, além de vocabulário específico envolvendo os ingredientes e o modo de fazer.

- [Formulário de Inscrição](#)

Degustando a Língua Italiana

Dia 19 de fevereiro de 2019

Terça-feira, das 17h às 19h, no Bloco C, Cozinha Experimental do CETEC - Campus-Sede.

Carga horária de 2 horas.

Ministrantes: Elisa Maria Sachett e Mirjam Fabiani Giaretta - Professoras do Programa UCS LE.

Objetivos

- Realizar o preparo e degustação do tiramisú.

- Oferecer aos participantes a oportunidade de conhecer e praticar fórmulas de cumprimentos em língua italiana, apresentação de aspectos culturais ligados à receita que será preparada, além de vocabulário específico envolvendo os ingredientes e o modo de fazer.

· [Formulário de Inscrição](#)**Língua, Cultura e Gastronomia Chinesa**

Dia 20 de fevereiro de 2019

Quarta-feira, das 14h às 16h, no Bloco J, sala 303 - Campus-Sede.

Carga horária de 2 horas.

Ministrante: Hu Dandan - Professor do Programa UCS LE.

Objetivos

- Realizar o preparo e degustação do jiaozi.

- Oferecer aos participantes a oportunidade de conhecer e praticar fórmulas de cumprimentos em língua chinesa, apresentação de aspectos culturais ligados à receita que será preparada, além de vocabulário específico envolvendo os ingredientes e o modo de fazer.

Degustando a Língua Inglesa - Turma 1

Dia 18 de fevereiro de 2019

Segunda-feira, das 14h às 16h, no Bloco J, sala 303 - Campus-Sede

Carga horária de 2 horas.

Ministrante: [Magda Mônica Cauduro Custodio](#) - UCS**Objetivos**

- Realizar o preparo e degustação do vegetable dip.

- Oferecer aos participantes a oportunidade de conhecer e praticar fórmulas de cumprimentos em língua inglesa, apresentação de aspectos culturais ligados à receita que será preparada, além de vocabulário específico envolvendo os ingredientes e o modo de fazer.

· [Formulário de Inscrição](#)**Degustando a Língua Inglesa - Turma 2**

Dia 22 de fevereiro de 2019

Sexta-feira, das 9h30min às 11h30min, no Bloco C, Cozinha Experimental do CETEC - Campus-Sede.

Carga horária de 2 horas.

Ministrante: [Magda Mônica Cauduro Custodio](#) - UCS**Objetivos**

- Realizar o preparo e degustação da apple pie.

- Oferecer aos participantes a oportunidade de conhecer e praticar fórmulas de cumprimentos em língua inglesa, apresentação de aspectos culturais ligados à receita que será preparada, além de vocabulário específico envolvendo os ingredientes e o modo de fazer.

Degustando a Língua Francesa

Dia 20 de fevereiro de 2019

Quarta-feira, das 14h às 16h, no Bloco C, Cozinha Experimental do CETEC - Campus-Sede.

Carga horária de 2 horas.

Ministrantes: Ana Caroline Guarnieri e Patricia Paula Possapp Cesa - Professoras do Programa UCS Línguas Estrangeiras.

Objetivos

- Realizar o preparo e degustação da madeleines.

- Oferecer aos participantes a oportunidade de conhecer e praticar fórmulas de cumprimentos em língua francesa, apresentação de aspectos culturais ligados à receita que será preparada, além de vocabulário específico envolvendo os ingredientes e o modo de fazer.

· [Formulário de Inscrição](#)**Língua, Cultura e Gastronomia Japonesa**

Dia 21 de fevereiro de 2019

Quinta-feira, das 17h às 19h, no Bloco J, sala 303 - Campus-Sede.

Carga horária de 2 horas.

Ministrante: Keiko Ono - Professor do Programa UCS LE.

Objetivos

- Realizar o preparo e degustação do oniguirri.

- Oferecer aos participantes a oportunidade de conhecer e praticar fórmulas de cumprimentos em língua japonesa, apresentação de aspectos culturais ligados à receita que será preparada, além de vocabulário específico envolvendo os ingredientes e o modo de fazer.

Degustando a Língua Espanhola

Dia 21 de fevereiro de 2019

Quinta-feira, das 17h às 19h, no Bloco C, Cozinha Experimental do CETEC - Campus-Sede.

Carga horária de 2 horas.

Ministrantes: Jovanna Obando, [Simone Viapiana](#) e [Valéria Armani](#) - Professores do Programa UCS Línguas Estrangeiras.**Objetivos**

- Realizar o preparo e degustação do guacamole.
- Oferecer aos participantes a oportunidade de conhecer e praticar fórmulas de cumprimentos em língua espanhola, apresentação de aspectos culturais ligados à receita que será preparada, além de vocabulário específico envolvendo os ingredientes e o modo de fazer.

- [Formulário de Inscrição](#)

UCS.Tec I: Contexto e Princípios Curriculares

Dia 19 de fevereiro de 2019

Terça-feira, das 14h às 16h, no Bloco J, 314 - Campus-Sede.

Carga horária de 2 horas.

Ministrante: Susana Elisabeth Neumann

Objetivo

Oferecer um espaço de discussão e reflexão sobre o contexto e os princípios curriculares que norteiam os Cursos Superiores de Tecnologia UCS.Tec.

- [Formulário de Inscrição](#)

UCS.Tec II: Planejamento e Prática

Dia 20 de fevereiro de 2019

Quarta-feira, das 9h30min às 11h30min, no Bloco J, 314 - Campus-Sede.

Carga horária de 2 horas.

Ministrante: Susana Elisabeth Neumann

Objetivo

Oferecer um espaço de discussão e reflexão para o planejamento das atividades de integração curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia UCS.Tec.

- [Formulário de Inscrição](#)

Discutindo o Instrumento de Avaliação - INEP/MEC

Dia 19 de fevereiro de 2019

Terça-feira, das 14h às 16h, no Bloco J, 422 - Campus-Sede.

Carga horária de 2 horas.

Ministrantes: [Claudia Mara Sganzerla](#) e [Simone de Oliveira](#) - UCS**Objetivo**

Oportunizar aos participantes uma reflexão acerca do novo instrumento de avaliação (autorização - reconhecimento e renovação de reconhecimento para curso da modalidade presencial e EaD).

- [Formulário de Inscrição](#)

Elaboração de TDEs Interdisciplinares

Carga horária de 3 horas.

Ministrante: [Valquíria Villas Boas Gomes Missell](#) - UCS**Objetivo**

Proporcionar momentos de planejamento de TDEs Interdisciplinares para os pares que atuarão em unidades de aprendizagem que ocorrem no mesmo semestre letivo.

Turma A - Dia 19 de fevereiro de 2019

Terça-feira, das 14h às 16h45min, no Bloco J, sala 312 - Campus-Sede.

- [Formulário de Inscrição](#)

Turma B - Dia 22 de fevereiro de 2019

Sexta-feira, das 9h às 11h45min, no Bloco J, sala 317 - Campus-Sede.

- [Formulário de Inscrição](#)

Taxonomia de Bloom

Dia 20 de fevereiro de 2019

Quarta-feira, das 9h às 11h45min, no Bloco J, 313 - Campus-Sede.

Carga horária de 3 horas.

Ministrantes: [Nilva Lúcia Rech Stédile](#), [Silvana Regina Ampessan Marcon](#) e [Valquíria Villas Boas Gomes Missell](#) - UCS**Objetivo**

Proporcionar momentos de reflexão para o professor estabelecer objetivos de seu ensino e resultados de aprendizagem de seus estudantes, bem como conceber processos avaliativos utilizando a Taxonomia de Bloom revisada.

- [Formulário de Inscrição](#)



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09