UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - NÍVEL DOUTORADO

Leo Victorino da Silva

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: VIVÊNCIA BASEADA EM COLABORAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sorocaba, SP
2021

Leo Victorino da Silva

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: VIVÊNCIA BASEADA EM COLABORAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Texto apresentado para Defesa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta

Ficha Catalográfica

Silva, Leo Victorino da

S581d Desenvolvimento profissional docente: vivência baseada em colaboração de professores da educação superior / Leo Victorino da Silva. – 2021.

122 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021.

1. Professores universitários – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Educação (Educação permanente). 4. Ensino superior. 5. Profissões – Desenvolvimento. I. Pimenta, Maria Alzira de Almeida, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Elaborada por Regina Célia Ferreira Boaventura – CRB-8/6179.

Leo Victorino da Silva

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
VIVÊNCIA BASEADA EM COLABORAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 15/12/2021

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Sorocaba

Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba

Profa. Dra. Ana Letícia Losano
Universidade de Sorocaba

Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende
Universidade de Uberaba

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba

Dedico esse trabalho à minha família, que tanto me inspira e me encoraja. Maria Isabela, minha filha; Talita, minha esposa; Ludgero e Cássia, meus pais; Paula, minha irmã; e Sônia e Alcides (em memória), meus avós.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento a Deus em primeiro lugar.

Agradeço aos professores do PPGE da Uniso, pela generosidade em compartilhar tanto.

Agradeço aos amigos do Programa, em especial a Marinete Martins, Ana Carolina e Rafael Bunhi pela parceria.

Agradeço aos membros das bancas de qualificação e defesa, por me ajudarem a lapidar esse trabalho.

Agradeço à Universidade de Sorocaba e à Fundação Dom Aguirre, nas pessoas do magnífico Reitor Prof. Dr. Rogério Augusto Profeta, do Pró-reitor de Graduação e Assuntos Estudantis, Prof. Dr. Fernando de Sá Del Fiol, do Pró-reitor de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação, Prof. Dr. José Martins de Oliveira Jr.; e a Sra. Helenice de Barros, Administradora Geral da Fundação Dom Aguirre.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Maria Alzira A. Pimenta, por tanta paciência e tanto encorajamento. Obrigado por não desistir de mim e desse trabalho.

Agradeço aos professores da Uniso que voluntariamente participaram desta pesquisa.

E estendo os agradecimentos a todos que direta ou indiretamente colaboraram para que esse trabalho pudesse ser concluído.

“No te puedo enseãr tu camino, pero quizá te
sirva si te muestro cómo he andado el mío.”
Jordi Escartín

RESUMO

O presente estudo trata do Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior a partir de uma intervenção baseada em colaboração. A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da Educação Superior, porém a maioria dos professores possui lacunas na sua formação pedagógica e atuação docente, demonstrando dificuldades na adoção e utilização de metodologias, estratégias e materiais de apoio. Ao mesmo tempo, práticas inovadoras e exitosas de docentes se limitam às suas salas de aulas isoladas do restante da comunidade acadêmica. Assim, essa pesquisa buscou investigar qual a correlação entre colaboração e o desenvolvimento profissional docente na Educação Superior. O objetivo principal da pesquisa foi propor um programa de desenvolvimento profissional docente baseado em colaboração, para professores da Educação Superior. Para isso, foram realizados os seguintes procedimentos: uma coleta de dados diagnóstica com um grupo de professores universitários de diferentes áreas; uma vivência de um modelo de desenvolvimento profissional docente baseado em colaboração; e, por fim, uma coleta de dados a respeito da evolução sobre os conceitos: Motivação, Objetivos, Didática, Avaliação e Reflexão sobre a prática. Os resultados revelam que os docentes do Ensino Superior, em sua maioria, carecem de formação pedagógica; desconhecem conceitos básicos para competência docente e as práticas e estratégias de aula de outros professores; o modelo proposto pode estimular a colaboração entre professores para inovarem suas práticas de ensino-aprendizagem, desenvolver conceitos básicos para atuação docente, e estimular a reflexão sobre suas práticas.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; competência pedagógica; colaboração; prática reflexiva; educação superior.

ABSTRACT

The present study deals with Teacher Professional Development in Higher Education from an intervention based on collaboration. The training of university professors, in the sense of scientific and pedagogical qualification, is one of the basic factors of the quality of Higher Education, but most professors have gaps in their pedagogical training and teaching performance, demonstrating difficulties in the adoption and use of methodologies, strategies and support materials. At the same time, innovative and successful practices of professors are limited to their classrooms isolated from the rest of the academic community. Thus, this research sought to investigate the correlation between collaboration and teacher professional development in Higher Education. The main objective of the research was to propose a collaborative-based teacher professional development program for higher education teachers. For this, the following procedures were carried out: a diagnostic data collection with a group of university professors from different areas; an experience of a model of teacher professional development based on collaboration; and, finally, a collection of data regarding the evolution of the concepts: Motivation, Objectives, Didactics, Evaluation and Reflection on the practice. The results reveal that higher education teachers, for the most part, lack pedagogical training; they are unaware of basic concepts for teaching competence and the classroom practices and strategies of other teachers; the proposed model can encourage collaboration between teachers to innovate their teaching-learning practices, develop basic concepts for teaching, and stimulate reflection on their practices.

Keywords: teacher professional development; pedagogical competence; collaboration; reflective practice; college education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Comparação Pedagogia x Andragogia 49
Quadro 2 - Você formula os objetivos das suas disciplinas: 59
Quadro 3 - Você formula os objetivos das suas aulas: 59
Quadro 4 - A(s) estratégia(s) que considera mais adequada(s) ao processo de ensino aprendizagem em sua disciplina é (são) 62
Quadro 5 - A respeito da orientação e acompanhamento da organização e sistematização de conhecimentos dos estudantes 63
Quadro 6 - Sobre sua atuação docente 68
Quadro 7 - Levantamento de indicadores da questão D2.1 71
Quadro 8 - Exemplo de indicadores do mesmo participante 72
Quadro 9 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão D2.1 72
Quadro 10 - Levantamento de indicadores da questão D3.1 73
Quadro 11 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão D3.1 74
Quadro 12 - Quadro de indícios para questão D3.1 74
Quadro 13 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão S3 74
Quadro 14 - Levantamento de indicadores da questão D4.1 75
Quadro 15 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão D4.1 76
Quadro 16 - Quadro de indícios para questão D4.1 76
Quadro 17 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão S4 77
Quadro 18 - Levantamento de indicadores da questão D5.2 77
Quadro 19 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão D5.2 78
Quadro 20 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão S5 78
Quadro 21 - Quadro de indícios para questão S5 79
Quadro 22 - Levantamento de indicadores da questão S 79
Quadro 23 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão S 80
Quadro 24 - Quadro de indícios para questão S5 80

Gráfico 1 - O que te motiva em sua carreira docente? 56
Gráfico 2 - Para você, a principal motivação dos estudantes está relacionada: 56
Gráfico 3 - Você motiva seus estudantes: 57
Gráfico 4 - Você utiliza os objetivos em suas práticas pedagógicas para: 60
Gráfico 5 - Você seleciona as estratégias para apresentar os conteúdos de suas

disciplinas através de: 61
Gráfico 6 - Sobre o papel da interação professor-estudante na aprendizagem 62
Gráfico 7 - A função da avaliação no processo ensino aprendizagem é 64
Gráfico 8 - O que você considera em relação aos resultados de seus estudantes nas avaliações 65
Gráfico 9 - Na elaboração das avaliações, você observa como dificuldades 65
Gráfico 10 - Utiliza como instrumentos de avaliação 66
Gráfico 11 - Você define critérios de avaliação: 66
Gráfico 12 - Seus critérios de avaliação são 67
Gráfico 13 - Em relação à avaliação, selecione o que você mudaria no processo de ensino aprendizagem 67
Gráfico 14 - Você avalia sua estratégia de aula 69
Gráfico 15 - Você reflete sobre sua atuação docente 69

Figura 1 - Dados Tabulados no Microsoft Excel 54
Figura 2 – Software RStudio 55
Figura 3 – Modelo baseado em colaboração proposto para Desenvolvimento Profissional Docente 87

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **13**

1 INTRODUÇÃO **15**

Uma temática relevante **18**

2 OS FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E DA COLABORAÇÃO **24**

2.1 A Educação **24**

2.2 Ser Professor **26**

2.2.1 Profissionalização docente na Educação Superior 27

2.2.2 Competências docentes do professor universitário 31

2.3 Desenvolvimento Profissional Docente da Educação Superior **32**

2.4 A Colaboração entre professores **36**

3 A METODOLOGIA E A INTERVENÇÃO **39**

3.1 A Uniso e as oportunidades para o Desenvolvimento Profissional Docente **39**

3.2 A seleção dos participantes **41**

3.3 Intervenção: primeiro encontro **42**

3.3.1 Dinâmica proposta 43

3.4 Intervenção: Segundo encontro - Motivação **45**

3.5 Intervenção: Terceiro encontro - Objetivos pedagógicos **46**

3.6 Intervenção: Quarto encontro - Estratégias **48**

3.7 Intervenção: Quinto encontro - Avaliação **49**

3.8 Intervenção: Sexto encontro - Reflexão sobre a prática **51**

3.9 Intervenção: Sétimo encontro - Documentação e Coleta de dados **51**

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS **52**

4.1 O perfil dos professores participantes **52**

4.2 Análise das questões objetivas e questões escala Likert **53**

4.2.1 Motivação 55

4.2.2 Objetivos Pedagógicos 58

4.2.3 Estratégias 60

4.2.4 Avaliação 63
4.2.5 Reflexão sobre a prática 68
4.3 Análise das perguntas abertas 70
4.3.1 Motivação 71
4.3.2 Objetivos pedagógicos 73
4.3.3 Estratégias 75
4.3.4 Avaliação 77
4.3.5 Considerações sobre a participação no DPD 79
5 MODELO DE UM MÉTODO PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 82
5.1 Discussão dos resultados 82
5.2 Modelos em Educação 84
5.3 Modelo proposto 86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 89
REFERÊNCIAS 92
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 96
APÊNDICE B – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 97
APÊNDICE C – MODELO DE DOCUMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE ENSINO 103

APRESENTAÇÃO

A Educação esteve em evidência em toda minha vida. Neto de professora, recebi desde cedo, em casa, os ensinamentos sobre o papel da escola, o respeito à figura do professor, além de prevalecer a importância de minha dedicação aos estudos para um futuro com dignidade.

Tão jovem, no entanto, jamais orientei meus passos em direção à carreira profissional na área educacional. O acaso desse destino começou quando ingressei no curso de Bacharelado em Ciência da Computação na Universidade de Sorocaba - Uniso, em 2004. Ainda que naquele momento eu já atuasse como instrutor de informática, escolhi o curso influenciado apenas pelo interesse na área de tecnologia.

No terceiro semestre do curso, em maio de 2005, pleiteei e consegui uma vaga de estágio no Setor de Educação a Distância - SEAD da Uniso, para diagramar materiais didáticos a serem utilizados pelos professores nas disciplinas ofertadas na modalidade EaD. Eu não imaginava, mas ali surgia uma oportunidade muito maior do que a representada pela bolsa de estudos que ganhara com o estágio: a oportunidade de conhecer o íntimo da Educação Superior. A curiosidade e o envolvimento com meu trabalho, influenciados pelo meu supervisor e coordenador de EaD à época, professor Luiz Fernando Gomes, aproximaram-me de teorias educacionais, de discussões profundas sobre sociedade e tecnologias, de eventos na área a ponto de escolher a educação como subtema do meu trabalho de conclusão do curso de Ciência da Computação: Desenvolvimento de Ferramenta para Ensino Colaborativo de Linguagem de Programação.

Já efetivado no setor que passara a se chamar Centro de Educação e Tecnologia - CET, além de apoiar os professores na produção de material didático para suas aulas, passei, também, a dar suporte aos professores e alunos com o uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e a explorar e descobrir ferramentas que a Web 2.0 passara a oferecer com potenciais de exploração na perspectiva pedagógica. Em pouco tempo, estava ao lado do professor Luiz e da minha colega Rosi Vizentim a frente do curso de Formação de Professores para EaD, tradicional programa de formação docente da instituição.

Na busca de ampliar minha visão sobre a Educação, ingressei no Mestrado em Educação - linha de pesquisa Educação Superior do Programa de Pós-

graduação em Educação da Uniso. Minha pesquisa abordou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política pública para formação de professores da Educação Básica, sob orientação do professor Waldemar Marques. Durante esse trajeto, passei também a lecionar na Uniso disciplinas ligadas à utilização de tecnologias nas mais variadas áreas profissionais, de gestão à educação.

Ainda durante minha jornada no mestrado, com a saída do professor Luiz Fernando da universidade, a reitoria confiou a mim a Coordenação do CET, função que desempenho até os dias atuais e que me estimulou a aprofundar ainda mais e que me aproximou de grandes pesquisadores na área, através de eventos, publicações e do convívio no dia a dia. Entre essas pessoas, nesses encontros casuais, me aproximei da profa. Maria Alzira de Almeida Pimenta, orientadora dessa pesquisa, com quem passei a compartilhar minhas experiências e angústias no campo educacional, principalmente ao participar do Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação - GPESTI - coordenado por ela.

Dessas minhas experiências e angústias, surgiu o que viria a se tornar o tema dessa minha pesquisa de Doutorado: O Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Superior.

1. INTRODUÇÃO

Tratar da Educação em tempos modernos é cada vez mais complexo, dadas as mudanças sociais e tecnológicas as quais a sociedade tem passado nos últimos anos. As características de um mundo globalizado e a crescente influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), no comportamento das pessoas em quase todas as tarefas do dia, exigem delas reflexão constante e aprimoramento dos processos mais variados que sustentam o funcionamento da sociedade.

Termos como Inteligência Artificial, Indústria 4.0, cidades inteligentes, internet das coisas - e outros que remetem à nova conjuntura social e tecnológica - ditam tendências e norte ao processo evolutivo da sociedade. Assim, impactam, de forma descontrolada, os atores da educação que vivem, fora do ambiente escolar, essa realidade, e que buscam nesse espaço formativo e em outros que passaram a ser comuns – como ambientes virtuais de aprendizagem - informações, conhecimento, saberes suficientes para que vivam e convivam nesta nova realidade.

Ainda assim, há mais de 20 anos, Perrenoud (2000) propôs 10 competências[1] para os professores na “missão” de ensinar. São elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação contínua. Observa-se que as competências transcendem a prática pedagógica, pois envolvem a gestão da escola e o relacionamento com os pares e os pais.

No entanto, para que essas competências sejam desenvolvidas, faz-se necessário que alguns elementos sejam compreendidos e superados. Sobretudo, a própria percepção sobre a formação docente apresenta lacunas a serem tratadas. Portanto, há relevância de abordá-la. Vale ressaltar, também, que a formação

---

[1] Segundo Mota (2021), o conceito Competência pode ter se originado nas chaves de aprendizagem: cabeça, mãos e coração de Johann Pestalozzi, tendo sido enriquecida pela aprendizagem por experiência proposta por John Dewey e firmada pela Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin Bloom. A competência é compreendida como o uso das faculdades cognitiva, motora e atitudinal para a solução de problemas. As competências, portanto, são perceptíveis na ação e não nomináveis. O que Perrenoud (2000) parece nominar são habilidades que são necessárias para o professor ter competência.

docente é indissociável da reflexão sobre a prática e que, portanto, ambas precisam ser abordadas conjuntamente.

Ao longo dos tempos, a função docente vem ganhando complexidade e destaque nos estudos que buscam identificar fatores relevantes para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Lidar com um novo perfil de estudante, dominar as tecnologias de informação e comunicação, sobretudo as digitais, e desenvolver novas estratégias pedagógicas são exemplos das cobranças atuais sobres os professores em todas as modalidades, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Na Educação Superior, especialmente, o foco na formação humanista, na preparação dos estudantes para o trabalho e o desenvolvimento de competências foram colocados em evidência nas pesquisas e discussões que apontam os desafios dessa modalidade de ensino - ainda que possam existir outros fatores basais de grande importância que poderiam se destacar como parte das melhorias esperadas.

É conhecido que não há exigência para que os professores do Ensino Superior tenham uma formação pedagógica para atuarem. Em termos legais, apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 66 diz que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Com isso, muitos professores reproduzem estratégias de ensino a partir de suas experiências como estudantes[2] sem buscar aprimorar ou inovar suas práticas pedagógicas, seja por julgar a formação docente desnecessária, por desconhecimento de métodos, por receio etc..

Moran (2000) questionava como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada, alegando uma clara sensação de que as aulas, então convencionais, estavam ultrapassadas, além de utilizarem tempo demais para pouco aprendizado. Assim, é possível identificar diversos indícios de que a responsabilidade da atuação docente exige um preparo e um processo sistematizado de desenvolvimento profissional, com competências que respondam às necessidades de formação dos estudantes em uma sociedade em constante transformação. Contudo, poucas mudanças são observadas na escola, na prática e nas estratégias de ensino-

[2] O isomorfismo é o conceito que, proposto por Mello (2000), sugere o comportamento dos professores que carregam experiências de como ser professor a partir das experiências vivenciadas enquanto estudantes e que são exemplos para desde suas estratégias de ensino até a relação com os estudantes.

aprendizagem predominantes nas salas de aula, ainda que as formas como as pessoas produzam e consumam conteúdos e informações ou busquem soluções e resolvam problemas sejam, indiscutivelmente, diferentes.

Ao mesmo tempo, é possível encontrar, na Educação Superior, práticas de professores, em algumas disciplinas ou em algumas aulas, que têm favorecido o aprendizado dos conteúdos pelos estudantes. No entanto, essas experiências, empiricamente desenvolvidas, se isolam nas suas salas, físicas ou virtuais, e poucas vezes se tornam públicas para que outros professores se apropriem desses métodos, ressignificando-os e adaptando-os às suas realidades e necessidades. Além disso, muitas destas experiências sequer são colocadas em evidência como práticas a serem observadas e analisadas quanto à sua eficácia como estratégia de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, e dada a organização institucional educacional composta por grupos de profissionais de distintas e/ou similares áreas, esta pesquisa propôs a criação de um programa de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) (MARCELO, 2009) baseado na colaboração dos docentes de variadas áreas do conhecimento e o estímulo para que essa colaboração permeie o cotidiano do ensino superior. A ideia era promover, além da publicização e compartilhamento das práticas, oportunidade para apropriação teórica e assimilação prática de elementos pedagógicos básicos da atividade profissional docente.

Para tal, a pergunta que essa pesquisa buscou responder foi:

Qual a correlação entre um modelo de DPD baseado em colaboração e o domínio de fundamentos pedagógicos na atuação de professores da Educação Superior?

Para respondê-la, foi necessário investigar como se compõe o corpo docente da Educação Superior observado, quais são os domínios conceituais a respeito de bases teóricas pedagógicas dos professores observados, e se os professores tinham o hábito de compartilhar suas práticas pedagógicas bem ou mal sucedidas.

As hipóteses para estas inquietações eram:

- O corpo docente no ensino superior é predominantemente composto de profissionais com formação nas suas áreas de atuação, mas não com formação pedagógica;

- As concepções que os professores têm sobre aulas, papéis de professor e aluno, avaliação etc., para eles, são suficientes para exercerem a profissão docente (isomorfismo);
- Os professores desconhecem as práticas de outros professores;
- Ambientes de encontros formais, como reuniões de colegiado de curso, não são utilizados prioritariamente para reflexão sobre suas práticas;
- A implementação do programa proposto, baseado na colaboração do corpo docente, proporciona o DPD.

Uma temática relevante

A relevância da temática proposta nesta pesquisa pode ser visualizada a partir do levantamento dos trabalhos publicados nos últimos dez anos que trazem como cerne suas palavras-chave. Para esse levantamento, foram utilizadas o portal de periódicos da CAPES (http://periodicos.capes.gov.br) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (http://bdtd.ibict.br/).

A estrutura de busca utilizada considerou os seguintes termos:

- "Desenvolvimento profissional docente" ou "formação de professores",
- "Educação superior" ou "Ensino superior",
- "Professor universitário" ou "Professor do ensino superior" ou "Docente do ensino superior" e
- “colaboração".

Como produto do uso desses termos e dos conectores lógicos OR e AND, a estrutura final utilizada foi a seguinte:

("Desenvolvimento profissional docente" OR "Formação de professores") AND ("Educação Superior" OR "Ensino Superior") AND ("professor universitário" OR "professor do ensino superior" OR "docente do ensino superior") AND "Colaboração".

No portal de periódicos da CAPES, a pesquisa foi realizada utilizando a base com usuário privilegiado para buscas (CAFE – Comunidade Acadêmica Federada),

serviço provido pela Rede Nacional de Pesquisa, e resultou 126 trabalhos apresentados nos últimos 10 anos, dos quais 125 são artigos e um livro.

Como critério de inclusão, foram considerados os trabalhos cujo resumo diz respeito à colaboração entre os membros participantes de programas de formação de professores para docência do ensino superior. Dessa forma, foram excluídos trabalhos que trazem a colaboração no âmbito da cooperação entre programas, instituições ou países para a formação docente, além do uso da perspectiva da colaboração desvinculada da forma docente.

Dos 126 trabalhos resultantes na pesquisa inicial, foram selecionadas as seguintes pesquisas publicadas com similaridade de objeto de estudo com essa tese, ou seja, trabalhos que trazem em seu cerne a temática da formação docente em consonância com ações de colaboração, em diversas perspectivas:

Tabela 1 - Revisão bibliográfica no Portal periódicos

Título	Fonte	Tipo	Parecer
Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente	Meyer, Vosgerau e Borges (2017)	Artigo	O trabalho busca identificar a existência do elemento “colaboração” nos programas de formação docente em 4 Universidades a partir da análise de conteúdos coletados em publicações e sites.
Supervisão no Ensino Superior Online: que Práticas?	Henriques, Gaspar e Massano (2018)	Artigo	A pesquisa foca na necessidade de práticas de supervisão para que a colaboração entre docentes ocorra no Ensino Superior Online.
Integração de instituições de ensino superior com sistemas municipais de saúde à luz de uma tipologia da colaboração interprofissional	Barreto *et al* (2017)	Artigo	O objetivo desse trabalho foi observar a colaboração entre diversos atores do processo formativo na formação profissional na área da saúde visando a expansão do ensino superior nessa área no CE.
Possibilidades da prática avaliativa no ensino superior: uma experiência colaborativa	Batista e Ibiapina (2016)	Artigo	O trabalho observa como a prática colaborativa entre docentes favorece a ampliação de práticas avaliativas.
Docência no ensino superior: estudo de caso em uma disciplina formativa da pós-graduação	Torsoni, Mercadante e Grando (2021)	Artigo	A pesquisa observa os estudos feitos em uma disciplina em um curso Stricto sensu que visa a formação docente. Uma das estratégias utilizadas é a construção colaborativa de ferramentas inovadoras para ensino na graduação.
Comunidade de prática no ensino superior	Pereira e Hayashi (2016)	Artigo	O artigo analisa a inserção, no ensino superior, de um recurso da gestão do conhecimento denominado Comunidade de Prática (CoP) ou Comunidade de Aprendizagem Profissional. A comunidade pode ocorrer entre professores e entre estudantes.

Fonte: elaborado pelo autor

Segundo Meyer, Vosgerau e Borges (2017), a colaboração é tão essencial para o alinhamento de crenças e ações em prol de estratégias institucionais, e a execução de projetos e a promoção de mudanças que fomentá-la e encorajá-la é uma das atribuições daqueles que atuam em centros ou programas de desenvolvimento profissional. Ainda para os autores,

> apesar de a existência de um programa de desenvolvimento profissional docente não ser suficiente para assegurar a superação das fragilidades na formação didático-pedagógica de professores universitários, é fundamental promover ações que possam contribuir para a valorização da docência universitária, bem como para o favorecimento da transparência, da colegialidade e da reflexão sobre a prática, passando do senso comum para um conhecimento profissional da docência (MEYER, VOSGERAU, BORGES, 2017 p.314).

Henriques, Gaspar e Massano (2017) afirmam que não é comum a valorização institucional da formação docente neste âmbito, recaindo sobre o indivíduo a responsabilidade do processo de formação nesta área e que em muitas instituições de ensino superior ressalta a atitude e a convicção de que o professor aprende a ensinar com a experiência que vai adquirindo no exercício do mesmo ensino.

Torsoni, Mercadante e Grando (2021) indicam que

> A possibilidade de trazer as histórias de aula para discussão em grupo possibilita aprendizagens a todos, principalmente ao futuro professor narrador, que busca com o texto uma significação para a ação pedagógica, bem como cumplicidade com o grupo, que dá voz ao estudante-professor, ouve-o, produz estranhamentos, pensa junto a ele, amplia a discussão da narrativa e o torna consumidor também das práticas contadas pelos outros participantes (TORSONI, MERCADANTE, DANTE, 2021 p.7).

Por fim, Pereira e Hayashi (2016) apresentam as comunidades de prática, também conhecidas como comunidades de aprendizagem profissional, que são formadas por pessoas engajadas em um processo de aprendizagem coletiva, compartilhando a preocupação de desenvolver algo de forma cada vez melhor, por meio da interação contínua entre seus membros

Os trabalhos encontrados confluem em direção às necessidades da formação docente e sobre os benefícios que a prática da colaboração traz na área da Educação, sobretudo da Educação Superior.

Ao se excluir a palavra-chave colaboração, alguns trabalhos sugerem proximidade com a organização proposta por esta pesquisa. O artigo “Formação docente na pós-graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte” aborda o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e as ações voltadas a formação docente como uma das ações dos programas de pós-graduação Stricto Sensu na UFRN enquanto uma política institucional. Um dos focos é apontar as articulações entre a graduação e pós-graduação da instituição (MAGALHÃES *et al*, 2017). Assim, o artigo se aproxima do contexto deste trabalho em que a pesquisa de um programa de pós-graduação stricto sensu articula ações de formação de professores da graduação, mas se difere pela perspectiva de este ser focada no desenvolvimento durante a prática por meio de um método colaborativo.

Na BDTD, os resultados surgiram com uma estrutura de busca um pouco diferente. Ao utilizar os termos "Desenvolvimento profissional docente", "Educação Superior" e "Colaboração", duas teses retornam. O trabalho de destaque encontrado apresenta propostas de “Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência: uma pesquisa-formação na cibercultura” (PEREIRA, 2019), porém evidenciando as tecnologias no processo formativo. Nele, a autora aponta que a ligação entre uma concepção libertadora de prática de ensino com o processo de emancipação dos próprios professores necessita da abertura de proposta de colaboração entre os docentes, favorecendo, assim, a sua reflexão.

O estudo de revisão bibliográfica indica a característica da formação docente mais focada na individualidade do ser em formação e sua relação com o trabalho e a colaboração como um dos elementos periféricos do DPD.

Embora existam abordagens da colaboração no processo formativo docente, essa pesquisa se diferencia por propor que o exercício da colaboração seja a característica central do processo e, enquanto são compartilhadas as práticas didáticas entre os participantes, elementos pedagógicos básicos da formação docente como os objetivos, estratégias de ensino e avaliação são desenvolvidos.

Sendo assim, a pesquisa se justificou pela baixa produção encontrada e pela necessidade de formação pedagógica com objetivos de suprir lacunas de conhecimentos pedagógicos básicos para a efetiva profissionalização docente e de estímulo para constante adaptação dos métodos de ensino aprendizagem às realidades contemporâneas – comportamentos das pessoas, tecnologias de

informação e comunicação (TIC) etc., além do desenvolvimento do hábito de reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Em se tratando de uma tese propositiva, o objetivo primário deste trabalho foi propor um modelo de formação de professores da Educação Superior para um Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional Docente baseado na colaboração. Dito de outra forma: criar um modelo de DPD baseado em colaboração.

Os objetivos secundários foram:

- Identificar: a) o perfil dos participantes da pesquisa, docentes da Educação Superior; b) as habilidades que cada participante considerava dominar para atuar como professor; c) o conhecimento que o professor compartilhava com a comunidade docente de sua IES; e o que conhecia das práticas de outros professores; e d) como o professor se apropriava de métodos de ensino aprendizagem diferentes dos que habitualmente utilizava e como avaliava suas práticas educativas;
- descrever elementos pedagógicos básicos necessários para a atuação docente;
- identificar a mudança da percepção dos professores sobre os temas elencados a partir dos dados coletados.

Para alcançar estes objetivos, a pesquisa se apoiou em pesquisa bibliográfica e estudo de campo. A coleta de dados se deu a partir da aplicação de formulários estruturados e da vivência do DPD proposto. Os professores responderam um formulário inicial, antes da intervenção (vivência de formação) que lhes foi oferecida pela universidade em que trabalham. Terminada a vivência, outro formulário foi respondido.

Este trabalho está organizado em capítulos que contemplam, na Introdução, apresentação de uma breve contextualização sobre a temática e do estado da questão referente à formação docente para a Educação Superior com suporte de práticas colaborativas.

O Capítulo 2 contempla referencial teórico apresentando as principais referências a respeito dos conceitos de Educação; o Ser Professor, sobretudo na Educação Superior; o Desenvolvimento Profissional Docente, a Formação de

Professores e a falta de formação pedagógica dos professores na Educação Superior; e a Colaboração entre professores.

O Capítulo 3 apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, para tanto são descritas: a técnica de coleta de dados e a intervenção vivenciada baseada em colaboração, que serviram para delinear o modelo proposto.

O quarto capítulo trata da análise dos dados coletados na intervenção, em dois momentos, no início e no final do processo. Foram utilizados o Microsoft Excel, RStudio e a linguagem R com bibliotecas para tratamento de dados Likert e plotagem de gráficos; e o paradigma indiciário para análise das perguntas abertas.

O Capítulo 5 apresenta a discussão dos resultados e o modelo formativo desenvolvido a partir da intervenção e proposto como referencial colaborativo para o DPD.

Nas considerações finais, são apresentadas as contribuições do modelo, baseado em cooperação, para que os docentes possam superar a fragilidade na formação pedagógica. São elas, especialmente, favorecer a troca de experiências e propiciar os diálogos com elementos basais dos diversos conceitos estudados.

2. OS FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E DA COLABORAÇÃO

Para sustentação dessa tese, faz-se necessário que alguns conceitos básicos sejam compreendidos e apresentados. A percepção sobre a Educação, sua função e em que contexto ela se insere atualmente, sobretudo a Educação Superior, bem como reconhecer o papel do professor enquanto exercício profissional de atores de grande importância no desenvolvimento de competências dos estudantes universitários é essencial para identificar o que já se sabe a respeito do processo de desenvolvimento desses profissionais e sua relevância.

2.1. A Educação

O contexto principal desta pesquisa se encontra naquilo que Charlot (2001) considera como um direito universal do ser humano, a Educação, e que, para seu efetivo papel e objetivo, deve se apoiar em um tripé de responsabilidades: a Humanização, a Socialização e a Subjetivação/Singularização.

No âmbito da Humanização, busca-se a preocupação com o acesso à herança da humanidade em termos culturais, artísticos, científicos etc.. Permitir que os estudantes tenham contato e aprendam como a humanidade se formou e o que o garante como um ser humano parece natural e fácil em época de infinitas fontes de informação, mas surge como complexa tarefa, dada a necessidade de reflexão mais aprofundada e capacidade de síntese a respeito das informações consumidas ignoradas neste processo.

No que tange à Socialização, Charlot (2001) sugere, além da vivência, a convivência, também objeto de estudo da Ética, que propõe as ações dos seres humanos a partir da existência do outro. A educação efetiva necessita da real compreensão da vida em sociedade e da habilidade de socializar. No entanto, pouco se desenvolve, pedagogicamente e efetivamente, para essa finalidade. Os trabalhos em grupo, por exemplo, sugerem práticas sociais, que se materializam por uma estratégia simplista para diminuir o trabalho docente.

Por fim, o autor propõe a subjetivação ou singularização, ou seja, a capacidade de o indivíduo refletir sobre a própria existência a partir da vida em sociedade. Tal capacidade pressupõe a habilidade de síntese do mundo e autocrítica de sua existência o que possibilitaria o desenvolvimento de seres singulares em sua

plenitude, apesar da cultura de massificação predominante na sociedade e na escola.

A busca por compreender o significado da Educação em nossa sociedade já havia sido tratada, anteriormente, por Edgar Morin (2000), a pedido da Unesco, quando produziu “Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro”. Nessa obra, o autor indica a necessidade de cada pessoa enfrentar os não saberes. Ele elenca os “buracos negros” existentes na Educação, a começar pelo próprio conhecimento. Ensina-se conhecimentos, mas não o que é conhecimento e, em segundo, o não ensinar as condições de um conhecimento pertinente, a contextualização do conhecimento.

Morin (2000) segue sua argumentação apontando a identidade humana como terceiro aspecto relevante no processo educacional, uma vez que, ao viver em sociedade, esta imprime em cada ser peculiaridades e condições que não devem ser desconsideradas durante o processo educacional. O quarto aspecto sugere a pouca preocupação com o desenvolvimento da compreensão das pessoas em relação aos outros, considerando empatia e identificação do próximo. O aspecto seguinte diz respeito a incerteza, uma vez que se ensina somente as certezas. “O homem [...] conseguiu chegar a consciência e a inteligência, mas não somos a meta da evolução, fazemos parte desse processo” (MORIN, 2000, p.9). O sexto aspecto, evidente nos dias de hoje, trata da condição planetária, impulsionada pela globalização, interligando toda a humanidade.

Por fim, o último aspecto é chamado por Morin de antropo-ético. Para o autor, “A antropo-ética tem um lado social que não tem sentido se não for na democracia, porque na democracia o cidadão deve se sentir solidário e responsável e permite uma relação indivíduo-sociedade” (MORIN, 2000, p.12).

Nota-se uma proximidade muito grande entre os elementos propostos por Charlot e por Morin, que abordam desde o acesso à informação até a construção do ser singular.

Assim, a Educação se desenvolveu, ao longo dos anos que sucederam a publicação desta obra pelo autor, em direção aos aspectos apontados e não encontrou soluções para todos eles, ainda que alguns autores se dediquem a explorar e analisar os aspectos contemporâneos da Educação, em permanente busca por respostas.

2.2. Ser Professor

Imbernón (2016) afirma que os professores, desde os que trabalham com crianças pequenas, que requerem necessidades básicas, até os demais que se encontram nessa profissão, lidam com uma ressignificação da atuação do “mestre” para uma estrutura social, científica e educativa acelerada por outros fatores sociais. O autor, no entanto, considera não ser possível entender a educação de hoje sem olhar para a educação de ontem.

Para isso, Imbernón (2016) observa que a mudança, quando a escolarização passa a ser obrigatória e universal, mesmo que infelizmente não exista em alguns países até hoje, exigiu grande esforço dos professores no século XX. A heterogeneidade dos estudantes a partir desse momento passa a exigir, dos professores, constantes adaptações em suas formas de ensinar, organizar o processo educativo, incluir novas tecnologias etc. Da função instrucional, passou-se a uma função de agente social.

No Brasil, especificamente, Pinto (2016) relata a trajetória da função docente orientada pelos padrões portugueses, baseada na didática de São Tomé de Aquino para a educação jesuítica. O autor também destaca a inexistência da formação de professores ainda durante o período influenciado pelos princípios iluministas, o que prolongaria aos tempos do Brasil Império em que ainda predominava a não atratividade à carreira docente.

No final do século XIX, com a reforma da instrução pública em São Paulo, a Escola Normal, responsável pela formação didático-pedagógica, passa por uma revisão visando a melhor preparação dos professores frente aos modernos processos pedagógicos.

Saviani (2009, *apud* PINTO, 2016) explicita que apenas no período republicano passa-se a repensar conteúdos curriculares, bem como focar nos exercícios práticos de ensino, destacando a preocupação com o desempenho dos docentes frente a suas atuações profissionais.

Gatti (2010) afirma que a preocupação com o ensino secundário, correspondente aos anos finais do fundamental e ao ensino médio surge apenas no início do século XX. Antes disso, esse ofício era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. A regulamentação da Pedagogia, apenas em 1939, viria a habilitar profissionais à atuação no ensino secundário.

Vale observar que os movimentos voltados à reformulação do curso de Pedagogia em 1986, ou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, focam as exigências da formação docente nas áreas disciplinares, ainda que mantenham padrões, desde o início do século XX, e continuam a desconsiderar a formação do professor da Educação Superior.

Portanto, esta pesquisa entende que discutir a profissionalização da carreira docente do Ensino Superior ainda carece de referências substanciais que embasem um planejamento da proposta pedagógica predominante nos dias atuais (IMBERNÓN, 2016). Da mesma forma, surgem modismos e práticas exitosas, não comprovadas cientificamente, pedagogicamente apoiados por discursos com fundamentos frágeis sobre o processo educacional.

Segundo Franco (2009 p.13), no entanto, “os saberes pedagógicos são, muitas vezes compreendidos pelos docentes, como sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológicos”, simplesmente. A autora afirma que os saberes da docência não podem findar na teoria, mas devem fundamentar-se no próprio exercício da prática.

Assim, a discussão a respeito do Ser professor precisa estar além do que Franco (2009) define por fazer, orientando-se pelo saber. Para a autora, o fazer é o exercício da ação prática, mecânica, linear e repetitiva, enquanto o saber “implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade” (FRANCO, 2009 p.14).

2.2.1. Profissionalização docente na Educação Superior

A questão do ser professor na Educação Superior no Brasil, segundo Morosini (2000), tem sido tratada de forma obscura, e a própria legislação no que se refere à formação didática dos professores universitários é tratada a partir do silêncio. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996 não aborda aspectos ligados à formação docente do ensino superior, diferentemente do que acontece na educação infantil, ensinos fundamental e médio. O art. 61 dessa lei que traz em seus incisos:

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”.
> [...]
> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de

> ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017);
> V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Ainda em relação à educação básica:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Outros aspectos relacionados à formação docente constam na referida Lei, inclusive contemplando a educação superior, embora que de forma superficial:

> Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.
>
> Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Além da LDB, o Parecer do Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Superior – CNE/CES nº 499 de 1999, ainda vigente, considera que a atuação docente na Educação Superior pode ser exercida com a formação lato sensu. Por fim, o parecer ainda possibilita que professores com experiência profissional ligada às disciplinas possam lecionar, mesmo que sem formação em regiões com carência de programas Stricto sensu.

Nota-se que pouco é previsto legalmente, logo, a formação docente para a educação superior fica dependente dos programas stricto sensu. Os programas stricto, por sua vez, não garantem a formação dos professores para a docência no ensino superior. O próprio instrumento de avaliação de programas de Pós-graduação stricto sensu, hospedado na plataforma Sucupira e sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, considera a formação docente em apenas um quesito. Entre os itens de avaliação referentes ao quesito Proposta do Programa, o item 1.4 sugere a “Definição clara da proposta do Programa como acadêmico, voltado para o desenvolvimento da

pesquisa e formação de pesquisadores e professores para o ensino superior", ainda que esse item tenha peso de apenas 10% no quesito.

> Desde a implantação da pós-graduação no Brasil nos moldes definidos pelo Parecer CFE 977/1965, a pós-graduação stricto sensu avançou no sentido do seu crescimento numérico e no desenvolvimento de um sistema de avaliação que recebeu aprovação da comunidade acadêmica nacional e internacional. No momento, a metaavaliação procedida pela CAPES nos mostra que atingimos os objetivos previstos no referido Parecer no que diz respeito à formação de pesquisadores e incremento da produção científica brasileira e sua internacionalização. Por outro lado, há o reconhecimento do gap na formação de professores para o sistema de educação brasileiro e na qualificação de técnicos e trabalhadores intelectuais (CAPES, 2004).

Em paralelo ao contexto de formação baseado em modismos e supostas práticas exitosas, Masetto (2013) apresenta um cenário em que a ênfase da Educação Superior se coloca na apresentação de aspectos teóricos e na habilidade de transmissão de conhecimentos tidos como básicos para a formação profissional do indivíduo.

Esse padrão viria a ser rapidamente superado por uma visão mais complexa sobre o processo de formação do indivíduo que, em posse de conhecimento de diversas áreas, possa oferecer soluções mais complexas e eficazes para os problemas atuais.

Imberbón (2016) indica que, nas últimas décadas, muitos programas de formação do professorado da Educação Superior vêm sendo realizados. Alguns com pautas que o autor declara serem mais tradicionais e outros com novas propostas e reflexões sobre o tema. Imbernón ainda enfatiza que, independentemente das características da formação, predominam, na Educação Superior, programas de curta duração para essa finalidade, assim como a proposta desta pesquisa.

Isaia e Bolzan (2009) elencam quatro movimentos em direção à docência por uma pessoa: preparação para a docência, entrada na carreira, influência da pós-graduação e autonomia docente. Ainda que esses quatro movimentos possam representar o ponto de partida para o que virá a se tornar a profissão da pessoa, um deles se evidencia: a entrada na carreira. Os autores apontam que essa inserção na docência superior é caracterizada pela passagem de profissionais em suas áreas para professores em formação. Por fim, destacam a capacidade de professores iniciantes adaptarem-se às condições ambientais proporcionadas no meio universitário além das diversas dificuldades específicas e variadas, na perspectiva

mais particular do próprio professor, sobretudo quando não existem uma política clara de acolhimento e iniciação desses novos professores.

Os docentes, portanto, exercem papéis de materialização de conceitos e informações disponíveis aos diversos tipos de usuários e consumidores de informação, conectados ou não, a partir, principalmente, de suas próprias concepções e de seu próprio esforço.

Nesse contexto, segundo Masetto (2013), além de formar profissionais especialistas em realizar técnicas específicas de determinadas áreas, os docentes passam a assumir responsabilidade de desenvolver competência para solucionar problemas, enquanto um cidadão, contribuindo para construção de uma sociedade mais justa. O professor, para isso, deverá ter consciência das diretrizes curriculares nacionais (DCN) em que atuará, estar ciente das propostas previstas no(s) projeto(s) pedagógico(s) do(s) curso(s) em que vai lecionar e das competências a serem apresentadas pelos egressos desse(s) curso(s), além de atender as propostas pedagógicas da instituição.

Masetto (2013) ainda afirma que “a relação do professor com o saber, na condição de especialista em um assunto, é diferente da relação com esse mesmo saber na condição de docente”. As competências a serem desenvolvidas em um curso devem estar explicitadas no projeto pedagógico do curso e ser referência ao professor. O que predomina, no entanto, são currículos conservadores que não atendem às necessidades sociais de constituição atitudinal dos indivíduos em formação nem às exigências do mercado. O conservadorismo dos currículos se revela a partir da manutenção de conteúdos a serem trabalhados em um espaço de tempo, ao invés de se focalizar conhecimentos, habilidades e atitudes[3] necessárias para a formação de profissionais preparados para resolver problemas e tomar decisões.

Vale, nesse contexto, resgatar as premissas básicas da educação propostas por Charlot (2001) e Morin (2000) em que os estudantes, em posse de toda produção científica até a atualidade – Humanização, possam propor – Singularização modelos de desenvolvimento social de si e de seus agentes – Socialização, ao incorporar o conhecimento à sua vivência.

---

[3] Segundo Mota (2021 p.50), “a Teoria do CHA propõe que a competência resulta da associação de conhecimentos, habilidades e atitudes na resolução de um problema”.

2.2.2. Competências docentes do professor universitário

Perrenoud (2000, p. 15) sugere que competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Zabalza (2006, p.70) toma o conceito de competência como um “construto molar que nos ajuda a referir o conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos precisam para desenvolver algum tipo de atividade”[4]. Por fim, Masetto e Gaetta (2013) compilam as ideias afirmando que

> competência sempre tem a ver com um conjunto de saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades que nos tornam aptos a tomar decisões de forma correta, pertinente e criativa em nossa vida pessoal, familiar, profissional, social e cidadã.

Ainda com possibilidades variadas de definições desse conceito, que se sobrepõem ou se complementam, trazer o olhar do **ser competente** no âmbito de qualquer profissão é um trabalho árduo e arriscado. Primeiramente, pelo conjunto de fatores que podem estar envolvidos e na própria compreensão que se pode ter sobre cada ofício e, em segundo lugar, pelas diversas peculiaridades temporais, geográficas, políticas, econômicas, culturais, entre outras, que impactam diretamente esses mesmos ofícios. Como era de se esperar, ao falar de competência docente, enfrenta-se a mesma complexidade.

Goergen (2000, p.2) afirma que:

> Não dispomos de princípios transcendentais ou supra-históricos dos quais podemos derivar as qualidades que um professor deve ter para um desempenho competente de sua profissão. As qualidades necessárias para um bom desempenho docente devem ser definidas a partir e no interior das tensões socioculturais de cada época.

Para o autor, o desenvolvimento das competências tão pouco pode ser uma resposta mecânica às exigências socioeconômicas, mas basear-se entre a realidade, representada pelo **ser** e a utopia, representada pelo **dever ser** (GOERGEN, 2000). Essa utopia não é uma receita pronta, mas uma possível perspectiva do que pode ser melhor, mesmo que ainda não seja. Assim, é possível deduzir que falar de competência, aos olhos do autor, não é descrever um ponto de

---

[4] Segundo o dicionário Michaelis, construto é um “conceito ou construção teórica, puramente mental, elaborada ou sintetizada com base em dados simples, a partir de fenômenos observáveis, que auxilia os pesquisadores a analisar e entender algum aspecto de um estudo ou ciência.”

chegada que possa ser medido ou comparado, mas vivenciar o caminho até um ponto de chegada desconhecido.

Refletindo sobre a competência docente, por exemplo, Goergen (2000, p.3) propõe não abordar temas como “dar aula, dominar conteúdos, ter sensibilidade didática, administrar uma classe, avaliar etc.”, visto que, para ele, essas “competências” não são mais suficientes, mas sugere temas como “competência de lidar com o provisório, o erro, a ilusão, competência rejuntiva, competência comunicativa, competência sensitiva e ecológica”[5]. Assim, a ideia competência assume diversas perspectivas, ora mais pragmáticas, ora mais subjetivas.

Zabala e Arnau (2010), ao analisarem o surgimento do termo competência no discurso acadêmico, sugerem que se trata de uma resposta às estratégias de ensino serem frequentemente reduzidas a processos de memorização em detrimento das que poderiam estimular a capacidade do indivíduo de aplicar os conhecimentos na vida real. O autor enfatiza a ligação do conceito ao âmbito empresarial e o sentido permanente de representar a pessoa capaz de realizar de forma eficiente uma tarefa.

Por fim, considerar a competência pedagógica recai sobre o próprio esforço da escola para desenvolver competência nos estudantes independente da área de atuação o saber por saber e a distância entre teoria e prática; o processo formativo visando a próxima etapa do próprio processo; currículos voltados ao conteúdo, entre outros.

2.3. Desenvolvimento Profissional Docente da Educação Superior

Compreendido o contexto educacional em que a atuação docente se encontra, bem como os ofícios do “ser professor”, esta pesquisa apresenta o foco de sua aplicação prática, sobretudo por intermédio de intervenção descrita na seção da metodologia da pesquisa: o DPD.

---

[5] Goergen (2000) sugere que uma carga grande de subjetividade interpretativa está nas entrelinhas da linguagem utilizada para a disseminação do conhecimento e, portanto, possíveis de erros e ilusões. A competência rejuntiva, em resposta à cultura da inteligência parcelada, disjuntiva rompe o complexo do mundo; o ser humano pode construir sentido conjuntamente. O homem como fruto da comunidade é a defesa à necessidade de se desenvolver a competência comunicativa: “a comunidade resulta do agir e do falar em conjunto”. Por fim, a competência sensitiva e ecológica busca evidenciar a necessidade do lúdico, do poético, do imaginário, além de “entender a condição humana na perspectiva de seu mundo, de seu ambiente, de sua cultura, mas precisam compreender também a condição na nova perspectiva mais ampla, planetária”.

Em relação à temática, vale ratificar a delimitação da pesquisa na atuação docente na Educação Superior, observada a premissa de professores sem uma formação pedagógica inicial, ao menos legalmente exigida, para atuação em salas de aula. Vale observar ainda que, para muitos profissionais de variadas áreas, a experiência em suas carreiras específicas assegura a capacidade de atuação como professores de futuros profissionais, mesmo que lhes falte conhecimento sobre teorias e bases para atuação docente efetiva e profissional. A partir disso, surge a importância da identificação dos saberes correspondentes as fases que passam os indivíduos que optam pela carreira docente. De acordo com Isaia, Maciel e Bolzan (2011, p.429),

> Os primeiros anos de docência representam o momento de aprendizagem do ofício de ensinar e, especialmente, o contato com os estudantes na aula universitária. Significam também um momento ímpar para a constituição das bases de socialização profissional, ou ainda, o embrião para o profissionalismo interativo.

Esse período representa o início do DPD, que, segundo Marcelo García (2009, resumo), trata-se de:

> um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.

Tal definição, portanto, assume que o processo formativo do professor se dá pela vivência do indivíduo na função docente e pelas interrelações experienciadas ao longo de sua atuação profissional, e não tem relação direta com a formação inicial, em cursos de licenciatura, por exemplo, ou com a formação continuada, que compreende a continuação do processo formativo.

O DPD ainda se configura como um processo a longo prazo a partir da integração das experiências e oportunidades sistemicamente planificadas. O autor ainda ressalta a necessidade da busca de identidade profissional ao definirem a si mesmos. Carlos Marcelo (2009) defende o termo “desenvolvimento” pela ideia de evolução e continuidade que a expressão pressupõe.

Imbernón (2016) ratifica o uso do conceito de desenvolvimento profissional, visto que a equiparação deste com o conceito de formação traria a leitura de um processo muito restritivo, além de desprezar elementos inerentes à carreira

profissional docente em detrimento apenas a conteúdos ligados ao desenvolvimento pedagógico ou ao conhecimento cognitivo. Por fim, a formação se legitimará "quando contribuir para esse desenvolvimento profissional do professorado no âmbito do trabalho, não quando tentar ocultar uma profissão castigada pela burocracia e por certificações" (IMBERNÓN, 2016, p.185).

Logo, considerar o DPD no âmbito da Educação Superior, é assumir as hipóteses de que (a) nem todos os professores desse nível de ensino passaram por uma formação pedagógica inicial; (b) a formação do professor se inicia antes mesmo do início da atuação profissional e ocorre, também, em ambientes externos aos de formação; (c) o processo de formação pedagógica não se encerra; (d) o DPD envolve elementos além das competências pedagógicas e aspectos cognitivos; e, por isso, vale proporcionar a experiência reflexiva em busca da construção do "eu profissional" com todas as responsabilidades que a função docente venha a exigir.

Para Schon (1988), vivemos no meio de um ciclo da reforma educativa, carregado de discursos de culpas equivocadamente atribuídas a vítimas destas mudanças. Questões como as que se referem a competências a serem desenvolvidas por alunos, eficácia na atuação docente em relação a saberes e saber-fazer e como formar e preparar professores com capacidades que atendam às novas realidades impostas pela sociedade nem sempre encontram espaços de discussão no meio educacional, instaurando-se "um conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-acção dos professores e alunos" (SCHON, 1988, p.1). Schon eleva sua crítica sobre a pouca reflexão na formação profissional em todas as áreas formativas. Complementando a visão de Schon (1988), Imbernón (2009) também afirma que

> Já não podemos entender a formação permanente apenas como a atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

Segundo Carlos Marcelo (2009, p.10-11), o DPD contribui para que "o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos" seja alcançado, ao considerar suas características:

> 1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
> 2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
> 3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
> 4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
> 5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
> 6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
> 7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Nota-se, portanto, a predominância de um modelo de desenvolvimento que não aborda apenas o desenvolvimento do indivíduo, mas de toda instituição onde esse professor atua. Além disso, prevê a aplicação de uma estrutura planificada e coesa, sem desconsiderar as concepções prévias dos professores em desenvolvimento, permitindo o exercício reflexivo durante toda atuação profissional. Afinal, o professor munido de experiências vividas assimila seus saberes às reflexões surgidas no exercício profissional ou propostas nos espaços de formação.

Outra observação que se faz necessária é que não existem indícios de que os professores oriundos dos magistérios ou das licenciaturas, ou seja, que têm formação pedagógica, tenham formação adequada para docência universitária. Ainda que a tenha, questiona-se se essa formação é garantia de que o exercício e a prática profissional terão diferença significativa comparada aos que não têm.

Vale, também, destacar que existem diferenças entre o DPD e a Formação de Professores. Enquanto a Formação de Professores representa ações direcionadas a fins específicos da trajetória docente, contemplando saberes ou habilidades necessárias à sua atuação, o DPD representa um processo contínuo e infindável de desenvolvimento e de reconhecimento que, enquanto uma profissão, a docência deve ser constantemente aprimorada em face das mudanças de cenários onde está inserida.

Para maiores detalhes sobre esse aspecto, em subseção específica, é tratada a ênfase na concepção do DPD como um processo colaborativo, premissa da intervenção proposta nesta pesquisa.

2.4. A Colaboração entre professores

A colaboração se faz presente na vida profissional dos professores da Educação Superior desde o início da atividade docente. Isaia e Maciel (2010) apontam que o começo da carreira docente, baseia-se em decisões coletivas e também se sustenta em culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa que direciona os benefícios mais particulares dos indivíduos aos mais institucionais. Mas afinal: que colaboração é essa?

A origem da palavra colaborar remete ao latim *colaborare*, e a junção, portanto do prefixo *co*, de juntos com o termo *laborare*, ou trabalho. No entanto, o significado **trabalhar junto** introduz de forma superficial o seu real sentido.

No tocante ao sentido expressivo que o termo pode adotar, vale se apoiar nas documentações que colocam o sinônimo “cooperar” em estudos no campo da sociologia. Kimball Young (1934, p. 368 *apud* BALDUS; WILLEMS, 1939, p. 67) define a cooperação como:

> uma forma de interação entre duas ou mais pessoas em razão de um fim comum, de maneira que a ação empreendida beneficie todos os participantes. Baseada na solidariedade preexistente no grupo, a cooperação toma feições de espontaneidade, representando, em parte, a organização grupal. Como pode haver cooperação entre componentes do mesmo grupo em razão do fim comum (cooperação intragrupal), a cooperação entre grupos parciais para consecução dos fins comuns do grupo total (Estado, nação) afigura-se como fenômeno coordenado ao primeiro (cooperação intergrupal).

Wiese (1924, p.159 *apud* BALDUS; WILLEMS 1939, p. 67) ainda aponta para a seguinte tipologia da cooperação: 1) temporária ou contínua; 2) coercitiva ou espontânea; e 3) das forças físicas e técnicas (econômica), volitiva, pela organização da vontade moral, ou intelectual, nas línguas e lendas, nos mitos e provérbios etc..

No âmbito educacional, em paralelo à observação dos benefícios da colaboração nas demais esferas sociais (empresarial, econômica, política etc.), ações orientadas para essa forma de abordagem de desenvolvimento profissional passam a ser aplicadas. Masetto e Gaeta (2013) indicam a importância de atuar em equipe no meio acadêmico, visto que a própria aprendizagem se dá pela atuação das várias pessoas envolvidas no processo. No entanto, os autores listam várias condições que contribuem para o trabalho individualizado:

- O fato de a atuação docente ser predominantemente sozinho, em sala de aula, com seus estudantes apenas;
- Falta de estímulo para que os professores conheçam as ementas das disciplinas de outros professores do curso e a consequente não existência de integração curricular dentro dos cursos;
- Práticas pedagógicas isoladas em cada disciplina e desconectadas do contexto do curso;
- Organização da oferta das aulas baseada mais de acordo com questões administrativas;
- Predominância da atuação docente de acordo com as horas de atividade em sala de aula, não se estendendo esse tempo para outras atividades;
- Reuniões entre docentes mais focadas em questões administrativas ou de conteúdo do que sobre a atuação docente;
- Intervalos curtos com pouco tempo para tratar de questões didáticas ou falta de costume de se falar sobre isso; e
- Receio de se falar sobre os problemas encontrados em sala de aula ou de expor suas fragilidades.

Para reverter essas condições, a gestão da IES precisa promover um ambiente que possibilite as ações de coletividade em detrimento ao isolamento gerado por elas.

Imbernón (2009) cita o acesso à escolarização, à urbanização, às tecnologias de comunicação, entre outros fatores, que levaram a instituição escolar a contemplar uma nova característica amparada pela coletividade. De forma mais específica, o autor reconhece que o ensino se transformou em um trabalho imprescindivelmente coletivo, ainda que “essa escola do tipo ‘caixa de ovos’ propicie uma cultura individualista, uma cultura do isolamento” (2009, p. 58). Vale, no entanto, destacar que “não se pode confundir a colaboração com processos forçados, formalistas ou a adesão a modas que costumam ser mais nominais e atraentes que processos reais de colaboração” (IMBERNÓN, 2009, p. 59).

Masetto e Gaeta (2009) também apontam que, ao deixar o isolamento predominante da atuação docente, os resultados contemplam desde a possibilidade de se promover interdisciplinaridade até inserir práticas inovadoras. O professor passa a entender que “pode auxiliá-lo a identificar suas forças e fraquezas, dirimir dúvidas, suprir necessidades, socializar conhecimentos e ações pedagógicas, avaliar seu desempenho, transformar suas ações pedagógicas” (MASETTO; GAETA, 2009, p. 61).

Portanto, esta tese assume a colaboração como a condição propiciada pela instituição e demandada pelos docentes que a ela pertencem. Em um ambiente colaborativo, a partilha de práticas pedagógicas e de outros elementos da atuação docente torna-se habitual, em busca de solução para os problemas, ampliação do repertório de estratégias didáticas, comunhão de práticas exitosas, enfim, do DPD.

3. A METODOLOGIA E A INTERVENÇÃO

Para a coleta de dados, a pesquisa propôs uma intervenção com professores universitários de uma universidade comunitária do município de Sorocaba: a Universidade de Sorocaba. Como a pesquisa envolveu seres humanos e houve coleta de dados, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa em 26 de agosto de 2019, sob o CAAE 19841019.4.0000.5500, obtendo o parecer favorável número 3575775 publicado em 15 de setembro de 2019. Antes disso, o instrumento principal de coleta de dados foi encaminhado para cinco professores doutores com a finalidade de validação do instrumento.

A seguir, são apresentados o contexto da pesquisa e os procedimentos utilizados para as diversas etapas do processo metodológico.

3.1. A Uniso e as oportunidades para o Desenvolvimento Profissional Docente

Antes da apresentação dos procedimentos, vale uma breve contextualização da pesquisa na universidade em que ela aconteceu.

A Universidade de Sorocaba – Uniso é uma universidade qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior - ICES reconhecida pelo Ministério da Educação em 1994 e recredenciada em 2012. Enquanto uma universidade comunitária, a Uniso atende às seguintes características:

> I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público;
> II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;
> III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:
> a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;
> b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;
> c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;
> IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º;
> V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere.
> § 1º A outorga da qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei.
> § 2º Às Instituições Comunitárias de Educação Superior é facultada a qualificação de entidade de interesse social e de utilidade pública mediante o preenchimento dos respectivos requisitos legais.

> § 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico.
> § 4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade (BRASIL, 2013).

Segundo Pinto (2016), a Uniso é uma instituição que apresenta quatro características primordiais: é comunitária, é regional, não é confessional e é de qualidade. Não é estatal por não ter sido criada nem ser mantida pelo estado, tampouco particular por não pertencer a uma pessoa, família, igreja, ou a um grupo econômico, mas é comunitária pois cabe à comunidade e seus representantes a sua administração; é regional por atender aos 26 municípios pertencentes à Região Metropolitana de Sorocaba; não é confessional pois não se classifica como uma universidade católica, mas que segue os princípios cristãos; e, por fim, é de qualidade por prezar pela manutenção e melhoria de sua qualidade identificada em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional e – PDI e em seu Projeto Pedagógico Institucional – PPI, validados por avaliações externas e internas.

No que tange ao DPD, na Uniso, vários programas e ações foram desenvolvidos, principalmente nos últimos 20 anos. Foi proposto, inicialmente o Programa de Formação Continuada de Professores, em 2003. O programa envolvia ações como fóruns de graduação realizadas, antes do início dos semestres letivos, momento em que os professores eram provocados a discutir questões pedagógicas em grupos.

Outra ação de formação docente oferecida na universidade foi o Curso de Formação de Professores para Educação a Distância, sob responsabilidade do Centro de Educação e Tecnologia. Este setor é responsável por pesquisas de inclusão de tecnologias contemporâneas no âmbito educacional, além da gestão das atividades da modalidade de ensino não presencial. O curso, oferecido em 18 edições desde 2003, abordava assuntos inerentes à prática pedagógica, como teorias de aprendizagem, além de conceitos diretamente ligados à EaD, como o processo de desenvolvimento de Material Didático, atividades de tutoria e utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e de ferramentas da *Web* 2.0.

Outro programa institucional voltado para o desenvolvimento docente foi o PAD – Programa de Aperfeiçoamento Docente. Esse programa consiste em oferecer oficinas temáticas a respeito de temas experienciados a serem compartilhados pelos

professores da instituição. Os temas abordados foram: Comunicação; Planejamento didático; Uso de Tecnologias, dentre outros.

Em 2014, deram início às formações docentes em Metodologias Ativas de ensino e aprendizagem. Foram ofertadas oficinas sobre *Team Based Learning* – TBL, *Problem Based Learning* – PBL, *Project Based Learning* – PrBL, Sala de aula invertida, Mapas mentais etc..

Em paralelo às propostas institucionais de desenvolvimento docente, algumas ações foram realizadas por iniciativa de alguns cursos e colegiados. No ano de 2018, o colegiado do curso de Medicina Veterinária, por exemplo, promoveu, em conjunto com o Programa de Pós-graduação em Educação, o desenvolvimento profissional dos professores utilizando o método do *Self-Study* e Autoscopia (PIMENTA; PORTO; SILVA, 2018).

Ainda em 2018, no final do ano, a Uniso lança o SUMMIT, um evento semestral de encerramento das atividades do período letivo em que os coordenadores dos cursos da universidade compartilham experiências exitosas que ocorreram durante as aulas, projetos, eventos etc.

No ano seguinte, em 2019, um novo programa surge com a proposta de aproximar os docentes para troca de experiências: o *Hands On*, em que professores se utilizam da metodologia *design thinking*[6] para a realização de projetos e discussões palpáveis a partir da formação de grupos multidisciplinares.

Por fim, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, em função da Pandemia do COVID-19, em 2020, diversas ações de formação de professores foram realizadas na instituição, principalmente para capacitação do corpo docente para atuação nas plataformas digitais durante o período de isolamento social.

Nota-se que diversas ações no âmbito do DPD foram realizadas, inclusive baseadas em colaboração.

3.2. A seleção dos participantes

O processo de seleção dos participantes iniciou-se com um convite para um curso de formação docente e para participação desta pesquisa de doutorado, encaminhado a todos os docentes da graduação em atividade no segundo semestre

[6] Segundo Brown (2009), *Design thinking* é uma abordagem antropocêntrica para inovação que usa ferramentas dos designers para integrar as necessidades das pessoas, as possibilidades da tecnologia e os requisitos para o sucesso dos negócios.

de 2019, na Uniso. Inicialmente, foram ofertadas 40 vagas, distribuídas em duas opções de turmas: às segundas-feiras, das 14h às 16h30 ou aos sábados, das 8h30 às 11h. Para o processo de inscrição foi utilizado o formulário do Google – *Google Forms*. O número mínimo de inscritos por grupo era de 8 professores.

No período de 20 horas a partir do convite, 36 professores se inscreveram para participar da formação. Destes, 25 se inscreveram para o grupo às segundas-feiras e 11 se inscreveram para o grupo aos sábados. Apesar da oferta inicial limitada a 20 vagas por turma, todos inscritos foram aceitos.

Ao realizar o contato para o primeiro encontro do grupo às segundas-feiras, dois professores se manifestaram impossibilitados de participarem deste encontro. Um dos professores solicitou cancelamento de sua inscrição e outro solicitou reposição do primeiro encontro no grupo aos sábados.

Além dos professores inscritos, cinco estudantes da disciplina de Didática no Ensino Superior do Programa de Pós-graduação em Educação da Uniso, níveis mestrado e doutorado, participaram do grupo às segundas-feiras e uma estudante do Programa de Pós-graduação em Ciências Farmacêuticas da Uniso, nível mestrado, participou do grupo aos sábados. Com exceção da estudante de mestrado em Ciências Farmacêuticas, todos os demais estudantes também atuavam como docentes. Para a análise, foi decidido manter as respostas da estudante, visto que estava em formação para docência.

3.3. Intervenção: primeiro encontro

O primeiro encontro tratou de acolher os inscritos e apresentar a proposta de DPD baseado em colaboração, além da pesquisa, dos objetivos e dos métodos utilizados. Após isso, os participantes foram questionados sobre o interesse de participação da pesquisa como sujeitos. Todos aceitaram e foram orientados a lerem e, em caso de concordância, preencherem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A).

Após a devolução do termo, iniciou-se a aplicação do instrumento de coleta de dados inicial (Apêndice B). Esse instrumento correspondeu a uma avaliação diagnóstica a respeito dos conceitos e olhares sobre os elementos a serem abordados durante a formação: Motivação, Objetivos, Estratégias de Ensino, Avaliação e Reflexão sobre a prática.

O processo da primeira coleta de dados, realizado em laboratório de informática, diretamente nos formulários desenvolvidos no Google *Forms*, teve duração de uma hora no grupo de segunda-feira e 45 minutos no grupo aos sábados.

Durante a avaliação, dois professores se manifestaram em relação à interpretação das questões.

Após a coleta de dados, antes do encerramento do encontro, cada professor se apresentou aos demais, falando seu nome, curso em que leciona e área de suas disciplinas. Foi solicitado, então, que formassem grupos com 5 professores, preferencialmente de áreas distintas para os trabalhos ao longo da formação. Após os grupos serem formados, encerrou-se o primeiro encontro.

3.3.1. Dinâmica proposta

Segundo Imbernón (2009), para romper o individualismo predominante na carreira docente, é necessária formação permanente dos professores. O autor destaca:

> Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (IMBERNÓN, 2009, p.59).

O propósito é que o professor interiorize o processo formativo reconhecendo-o como parte do desenvolvimento profissional, construído por meio do diálogo e não de ideais impostos. Além disso, Imbernón (2009, p.60) sugere:

> Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo. [...] em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação.

Partindo dessas ideias, a dinâmica proposta na intervenção se caracteriza pela documentação e pelo compartilhamento de estratégias de ensino já experienciadas pelos docentes participantes da pesquisa. Cada professor deve selecionar uma estratégia de aula já utilizada e documentá-la para compartilhamento e discussão durante os encontros de formação.

Ao compor os documentos, os docentes foram orientados a registrar o curso e a disciplina em que a estratégia foi aplicada, além do tema da aula. Além disso, essas foram outras sugestões de elementos a compor essa documentação: Como planejou a estratégia? Como aplicou? Quais materiais utilizou? Como o professor participou? Como os estudantes participaram? O que deu certo a partir da percepção do professor? O que deu errado? Como o professor avalia essa estratégia? O professor teve retorno dos estudantes sobre essa aula?

A perspectiva era que cada professor, ao selecionar uma estratégia já utilizada, além de compartilhar com os demais participantes do grupo, pudesse refletir, comprometidamente pela proposta da dinâmica, sobre os conceitos pedagógicos básicos contemplados na formação: Motivação, Objetivos, Estratégias de ensino e aprendizagem, Avaliação e Reflexão sobre a prática. Os conceitos foram selecionados por corresponderem a elementos das competências e saberes pedagógicos e cada um foi abordado em um encontro. Vale observar que a seleção atende à preocupação de não ser abordada apenas sob a ótica prática e tecnicista. De acordo com Franco (2009 p.21),

> Quando falamos em conhecimentos que se organizam a partir das teorizações sobre os saberes da prática, não estamos nos referindo a conhecimentos praticistas, pragmáticos, mas estamos realçando que os conhecimentos teóricos devem ser elaborados com a finalidade de melhor compreender e especificar articulações entre a teoria e a prática.

Antes de cada encontro, foi encaminhado um texto referente ao tema a ser abordado nele, seguindo um cronograma previamente definido e apresentado.

Em cada encontro, foi realizada uma introdução utilizando-se uma exposição sobre o tema da semana e os objetivos de trabalho do dia, com duração de aproximadamente 25 minutos. Após essa apresentação, cada grupo se reunia durante uma hora, debatendo o tema do dia, baseando-se nos conhecimentos prévios de cada integrante, além das leituras propostas. O compromisso do grupo era analisar cada estratégia documentada de forma a refletir se o tema da semana fora contemplado ao planejar as aulas. Por fim, cada grupo selecionava uma estratégia para ser apresentada para os demais grupos focando na discussão da semana. Os grupos que se sentissem a vontade, poderiam registrar suas discussões e entregar ao pesquisador.

3.4. Intervenção: Segundo encontro - Motivação

O segundo encontro abordou o primeiro tema a ser apresentado e discutido pelos professores em desenvolvimento: a Motivação. Para esse encontro, foi sugerida a leitura prévia de dois textos: Motivação e aprendizagem em contexto escolar (RIBEIRO, 2011) e Motivação no Ensino Superior: Metas de realização e Estratégias de Aprendizagem (CARDOSO; BZUNEC, 2004).

O primeiro texto apresenta um olhar sobre a Motivação no ambiente escolar, relacionando-a às teorias de aprendizagem, classificando-a e discutindo as diferenças dos fatores externos e internos que influenciam na motivação de um indivíduo e posteriormente desse indivíduo em sala de aula. O segundo texto apresenta a motivação no contexto da Educação Superior e investiga as metas de realização, uso de estratégias de aprendizagem e a percepção do ambiente de aprendizagem por parte de alunos de cursos superiores por meio de uma pesquisa com questionário Likert. O artigo também apresenta conceitos das metas aprender, ego-aproximação, ego-evitação e evitação do trabalho[7].

Nos primeiros 25 minutos do encontro, foi proposta, pelo pesquisador, uma reflexão a respeito de como a motivação influencia na aprendizagem dos estudantes. Desta forma, o pesquisador induziu os professores participantes a observarem a motivação na perspectiva da aprendizagem em detrimento da perspectiva do professor. O segundo tema de reflexão tratou da perspectiva da motivação ser intrínseca ou extrínseca. A ideia de que a motivação sempre depende do próprio sujeito e, portanto, é intrínseca foi defendida por uma docente participante e pertencente ao colegiado do curso de Psicologia, inclusive com embasamento teórico para suas colocações. A auxiliar da pesquisa interveio apresentando a definição de Educação segundo Charlot e com a reflexão: “O que me motivou a ser professor”. Outros assuntos levantados foram: os estudantes da educação superior são motivados? Quais as diferenças entre motivação da criança e do adulto?

Após a abertura e as reflexões, os grupos se reuniram para discussão e análise de como a motivação estava presente na proposta que fora pedida que

---

[7] Os autores explicam a meta aprender como a busca de novos conhecimentos, domínio dos conteúdos e apreço por desafios; a meta ego-aproximação como o objetivo de aparecer como inteligente, ou ser o primeiro da classe, ou seja, o desempenho enquanto percebido pelos outros. A ego-evitação é a busca do aluno para simplesmente não ser visto como incapaz. A evitação do trabalho é a meta em que coloca especial valor em ter sucesso acadêmico, mas desde que isso não lhe custe esforço.

apresentassem para estudo. Vale observar que alguns professores levaram a propostas documentadas em todos os encontros e outros sustentaram a mesma proposta ao longo de todos os encontros, embora não a tenham levado documentada.

Para auxiliar na discussão durante a reunião do grupo, com duração de uma hora, foram exibidas as seguintes questões aos participantes:

- Como você motivou o estudante para essa proposta?
- O que você normalmente utiliza para motivar seus estudantes?
- O que te motivou a fazer essa aula?
- Você identificou elementos de motivação intrínseca dos estudantes?
- Quais situações podem (ou poderiam) ter comprometido a motivação dos estudantes na sua proposta?
- Como você utilizou a motivação dos estudantes para conduzir a aula?

Os professores não precisavam responder a todas as perguntas, nem era obrigatório documentá-las. As questões foram feitas para nortear a discussão entre os grupos.

Após a discussão dos grupos, ficaram reservados 30 minutos para que um integrante compartilhasse os resultados da discussão em grupo. Predominou, na fala dos docentes, os aspectos ligados ao protagonismo dos estudantes nas estratégias de ensino, como fazer o estudante se movimentar, a competição por meio de gamificação, a existência de um produto da aula, nota e liberdade.

3.5. Intervenção: Terceiro encontro - Objetivos pedagógicos

Antes do terceiro encontro, foi sugerida a leitura de dois textos para os professores. O primeiro foi o Texto apresentado no II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação, por Bernard Charlot (2001), mencionado no primeiro encontro sobre a definição de Educação e o segundo foi o capítulo 10 - Ressignificando a taxonomia de Bloom, do livro “Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas”, de Vasco Pedro Moretto (2010). Nota-se que os temas abordados na proposta do desenvolvimento se interrelacionam. A mesma sugestão de leitura para esse encontro seria feita, posteriormente, ao tratar da

Avaliação, no quinto encontro. O capítulo apresenta a taxonomia de Bloom e como essa teoria sugere os diversos níveis de complexidade dos objetivos de aprendizagem: Conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, no campo do domínio cognitivo.

Durante a abertura, foram apresentadas e discutidas com os docentes participantes as diferenças entre: os objetivos do professor (de ensino) x objetivos dos estudantes (de aprendizagem); os objetivos do componente curricular x objetivos da aula x objetivos da atividade; a complexidade dos objetivos segundo Bloom. O pesquisador também abordou a teoria da taxonomia de Bloom a partir do desenvolvimento do domínio cognitivo, domínio afetivo e domínio psicomotor.

As discussões em grupo, após a abertura, foram orientadas a partir das seguintes questões propostas pelo pesquisador:

- Você estipulou, previamente, objetivos de aprendizagem para a proposta?
- Quais eram os objetivos do componente curricular?
- Quais eram os objetivos da proposta?
- Qual a correlação entre os objetivos da proposta e os do componente curricular?
- Qual(is) complexidade(s) os objetivos previam e qual (is) alcançaram?
- O que você considerou para estipular os objetivos?
- Como a dinâmica favoreceu alcançar os objetivos?
- Quando você considera os objetivos alcançados?

Durante as reuniões, o pesquisador transitou entre todos os grupos reunidos. Foi necessário enfatizar que os objetivos devem ser orientados à aprendizagem. Também se destacou, em todos os grupos, a relação dos objetivos com a avaliação.

Após as reuniões, os professores apresentaram uma proposta escolhida e a respectiva discussão sobre o tema da semana. Os elementos apresentados relacionaram os conteúdos trabalhados e a necessidade de participação nas dinâmicas propostas à discussão de objetivos.

Verificou-se que um grupo selecionou uma proposta que já havia sido apresentada no encontro anterior. O pesquisador observou a importância de que todas as propostas do grupo fossem discutidas.

3.6. Intervenção: Quarto encontro - Estratégias

O quarto encontro abordou Estratégias de ensino e aprendizagem. Como atividade prévia ao encontro, foi sugerida a leitura da seção 1.2 “As práticas pedagógicas no ensino Superior” do texto “A relação professor/aluno como prática pedagógica no Ensino Superior” (GONÇALVES, 2019). O texto apresenta como a relação entre professor e estudante impacta na prática pedagógica, considerando uma relação humanística e as decisões assumidas no planejamento de ensino e as implicações afetivas.

Além da leitura desse texto, foram indicados três vídeos que abordam como as pessoas aprendem: o primeiro sobre Jean Piaget[8], o segundo sobre Lev Vygotsky[9] e o terceiro sobre Andragogia[10].

Dessa forma, o encontro iniciou com a reflexão proposta pelos vídeos: “como as pessoas aprendem?”. Em seguida, foi apresentado um quadro (Quadro 1) com as diferenças entre a pedagogia e a andragogia, segundo Masetto e Gaeta (2003).

As reuniões sobre esse tema consistiram em detalhar mais as propostas e refletir sobre elas, e foram orientadas para as seguintes questões:

- Como você lida com as concepções prévias dos estudantes?
- Como você relaciona suas estratégias aos objetivos? Você torna essa relação explícita?
- Como você avalia sua estratégia?
- Como você planejou o tempo da estratégia?
- O que deu certo? O que deu errado?
- Quais recursos foram utilizados? Qual foi seu papel no processo?
- Como os estudantes participaram?
- Você sempre planeja suas estratégias?

---

[8] Vídeo sobre as teorias de Jean Piaget:
- Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=j_0BOJO4YEM
- Parte 2: https://www.youtube.com/watch?v=TL-_LCvtaPg
- Parte 3: https://www.youtube.com/watch?v=z-FfrQLVyN8

[9] Vídeo sobre as teorias de Lev Vygotsky:
- Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=gfOdV_MV8Ug
- Parte 2: https://www.youtube.com/watch?v=vUX3XJVPlWo

[10] Vídeo sobre Andragogia: https://www.youtube.com/watch?v=8I_0jXipUcI

Quadro 1 - Comparação Pedagogia x Andragogia

	Pedagogia	Andragogia
O aluno	É aprendiz e, como tal, dependente do que o professor tem a ensinar	É coautor e está mobilizado para a independência - autoaprendizagem
Prontidão para aprender	O estudante aprende o que a sociedade espera que ele aprenda	O estudante conhece suas necessidades e aprende aquilo que precisa aprender
O professor	O professor dirige o que deve ser aprendido, quando e como e testa se houve aprendizagem	O professor incentiva e orienta o processo de aprendizagem do estudante, aprendendo junto com ele
A experiência do estudante	Tem pouco valor. O que conta é a experiência do professor e dos estudiosos da área	Tem muito valor para o aprendizado
Currículo	O currículo é padronizado, e os conteúdos são organizados pragmaticamente	O currículo é organizado em função da aplicabilidade, e os conteúdos são organizados por objetivos
Objetivo da aprendizagem	Aquisição e domínio de temas/conteúdos que serão necessários para a aprendizagem	Aprender o que tem significado, aplicabilidade e realmente fará diferença na vida
Motivação	Os incentivos são externos: notas, aprovação, entre outros	Vontade de crescer e se aperfeiçoas. Realização pessoal
Metodologias	Os métodos didáticos estão mais centrados na atuação do professor	Experiências de aprendizagem. Exemplos: discussões, estudos de caso, resolução de problemas entre outros

Fonte: Masetto e Gaeta (2013, p. 44-45)

Questionados sobre estarem satisfeitos com o que sabem sobre o processo cognitivo, ou seja, como acontece a aprendizagem, os docentes se manifestaram de diversas maneiras:

- descobri que não sei nada sobre como se aprende;

- como sou professora há muitos anos, sei intuitivamente como aprendem;

- cada um aprende de um jeito e é difícil dar conta das variadas formas;

- minha disciplina é prática. Trazer para vida prática, pra ele ver utilidade.

Nota-se diversos posicionamentos a respeito dos conhecimentos sobre a forma como os estudantes aprendem. Predominam respostas subjetivas, ou seja, que não estão embasadas nas teorias de aprendizagem.

3.7. Intervenção: Quinto encontro - Avaliação

O penúltimo tema abordado tratou da Avaliação. Para esse tema, além de resgatar o texto utilizado no encontro dos objetivos, foi sugerida a leitura do artigo "Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades", de Sandramara M. Chaves (2003).

A introdução desse encontro abordou os principais trechos do texto sugerido: O resgate de que, tradicionalmente, se tem avaliação como uma prova escrita que

visa a retenção de conteúdo e sem compromisso com a (re)orientação do estudante no processo de aprendizagem, e sem compromisso com objetivos da disciplina, do curso ou até mesmo com objetivos profissionais do egresso.

Destacou-se, na apresentação que o objetivo da avaliação, segundo Chaves (2003), é diagnosticar a ocorrência ou não de aprendizagem e suas razões, visando o replanejamento do trabalho pedagógico e que, para tanto, o professor deve:

> coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas e afetivas dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido, atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem e tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes com base nessas informações. (p.7)

A autora também destaca que deve ser interesse dos estudantes:

> - atentar principalmente para os processos e não só para os resultados;
> - dar possibilidades aos protagonistas de se expressarem e de se avaliarem;
> - utilizar procedimentos e instrumentos variados para avaliar a aprendizagem;
> - intervir, com base nas informações obtidas via avaliação, em favor da superação das dificuldades detectadas;
> - configurar a avaliação a serviço da aprendizagem, como estímulo aos avaliados e não como ameaça;
> - contextualizar e integrar a avaliação ao processo ensino – aprendizagem;
> - definir as regras do jogo avaliativo desde o início do processo;
> - difundir as informações e trabalhar os resultados, visando retroalimentar o processo;
> - realizar meta–avaliação, paralela aos processos de avaliação propriamente ditos;
> - considerar e respeitar as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula (CHAVES, 2003, p.11).

Por fim, essa apresentação, que teve duração maior que as demais em função do interesse dos participantes sobre o tema, abordou as diferenças entre tipos de avaliações - diagnóstica, formativa e somativa; instrumentos de avaliação e critérios de avaliação.

Não foram propostas perguntas para as reuniões em grupos para essa temática. Assim, as discussões levaram a questões específicas sobre avaliação, como: qual o melhor instrumento para avaliar os estudantes?; de que forma explicito os instrumentos que utilizo para a avaliação?; como explicito os critérios de avaliação?.

Foi possível notar que alguns docentes, quando questionados sobre como avaliam, limitaram-se, apenas, a descrever os instrumentos que utilizam. Ao final do encontro, foi solicitado aos docentes que no encontro seguinte, levantassem 20 itens relacionados a atuação docente sobre os quais seria interessante refletir.

3.8. Intervenção: Sexto encontro - Reflexão sobre a prática

O último tema proposto no DPD tratou do hábito da reflexão do docente sobre a prática. Para esse encontro, ao invés de sugerir uma leitura prévia dos participantes, havia sido solicitada uma atividade prévia: o levantamento de 20 itens sobre a atuação docente em diferentes momentos: antes do início do período letivo, durante o período letivo e após o término do período letivo, que poderiam ser objeto de reflexão.

Assim, a reunião do grupo, nesse encontro, buscou propor o compartilhamento das reflexões que cada professor trouxera para o encontro e o motivo de se ter levantado as respectivas reflexões.

Ao final, cada grupo selecionou 20 itens que representassem as principais reflexões dos seus integrantes para compartilhamento com os demais grupos.

3.9. Intervenção: Sétimo encontro - Documentação e Coleta de dados

O sétimo e último encontro tratou de apresentar os benefícios de se documentar as experiências aplicadas em aula, sobretudo considerando uma sistematização embasada pelos conceitos didáticos trabalhados durante o processo formativo proposto.

Dessa forma, cada professor, em posse de um modelo para documentação (Apêndice C) proposto pelo pesquisador, registrou sua experiência escolhida. O modelo de documentação previa o registro de todos os elementos estudados durante a formação proposta.

Após o preenchimento do modelo de documentação, os docentes foram submetidos à segunda coleta de dados, também realizada via *Google Forms*.

A segunda coleta de dados contemplou seis questões abertas, sendo cinco delas iguais as da primeira coleta e um sobre a experiência da formação.

4. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise dos dados coletados foi dividida em três partes. A primeira trata do perfil dos professores participantes da pesquisa; a segunda é uma análise descritiva a partir das questões apresentadas utilizando a escala *Likert;* e a terceira é a análise das respostas às questões abertas utilizando como técnica o Paradigma Indiciário.

A escala Likert, desenvolvida por Rensis Likert (1932) é um tipo de escala psicométrica usada em questionários. A escala se caracteriza por um grau de conformidade nos itens pesquisados com o propósito, principalmente, de análise qualitativa dos fenômenos observados. A escala Likert pode avaliar: Concordância – concordo totalmente, concordo, indiferente, discordo, discordo totalmente; Frequência – sempre, frequentemente, as vezes, raramente, nunca; e Importância – muito importante, importante, moderado, as vezes importante, não é importante etc..

Criado por Ginzburg (1989), o método Paradigma Indiciário permite identificar "indicadores" nas respostas; agrupá-los em sinais, por proximidade, e, por fim, gerar os indícios - categorias mais amplas e relevantes sobre as questões estudadas. A abordagem desse método é qualitativa.

4.1. O perfil dos professores participantes

Ao todo, 33 professores e a estudante do mestrado em Ciências Farmacêuticas participaram da coleta inicial de dados. Estes referiam-se ao perfil dos participantes e contemplaram: faixa etária; sexo; o curso de graduação de sua formação (licenciatura ou bacharelado/tecnológico); há quanto tempo concluíram a graduação; qual a maior formação; tempo de docência na educação superior; participação em curso com a temática de formação de professores; e cursos em que ministram aula.

Do total de respondentes, três (8,8%) têm entre 21 e 30 anos, 15 (44,1%) têm entre 31 e 40 anos, cinco (14,7%) têm entre 41 e 50 anos, oito (23,5%) têm entre 51 e 60 anos e três (8,8%) têm idade acima de 60 anos. Observa-se a predominância de professores na faixa etária entre 31 e 40 anos. Houve, em relação ao sexo, um predomínio das mulheres, com 20 no total, enquanto 14 homens participaram da coleta.

Observa-se que 30 (88,2%) professores fizeram cursos de graduação Bacharelado ou Tecnológicos e apenas quatro (11,8%) cursaram licenciatura na graduação. Dos 4 respondentes de cursos de licenciatura, três são mulheres.

A mesma proporção se refere ao tempo de conclusão da graduação. Quatro respondentes concluíram a graduação nos últimos 10 anos e 30 concluíram a graduação há mais de 10 anos.

A respeito da maior formação, participaram da pesquisa oito especialistas (23,53%), 12 mestres (35,29%), 9 doutores (26,47%) e 5 pós-doutores (14,71%). Havia, portanto, uma predominância de professores com pós-graduação *stricto sensu* (76%). O tempo de docência na Educação Superior apresentou o seguinte cenário: 14 professores estavam entre o 1º e o 5º ano de atuação docente, nove professores entre o 6º e o 10º ano, cinco professores entre 11 e 15 anos, dois professores entre 16 e 20 anos e quatro professores com mais de 20 anos de atuação. Observa-se que 38% dos professores participantes são iniciantes na carreira docente.

Por fim, 20 (58,8%) professores afirmaram já ter participado de algum programa com a temática de formação docente. Entre esses programas, constam disciplinas nos programas de pós-graduação em que participaram, especializações, cursos isolados de metodologias ativas (TBL, PBL, mapas mentais) e cursos de formação de professores para educação a distância.

Nove participantes são professores em cursos na área da Saúde, sete são professores em cursos de Engenharia, 13 professores em cursos na área de Ciências Sociais Aplicadas, dois professores que atuam em licenciaturas, dois de cursos tecnológicos de áreas específicas e um da área de tecnologias da informação.

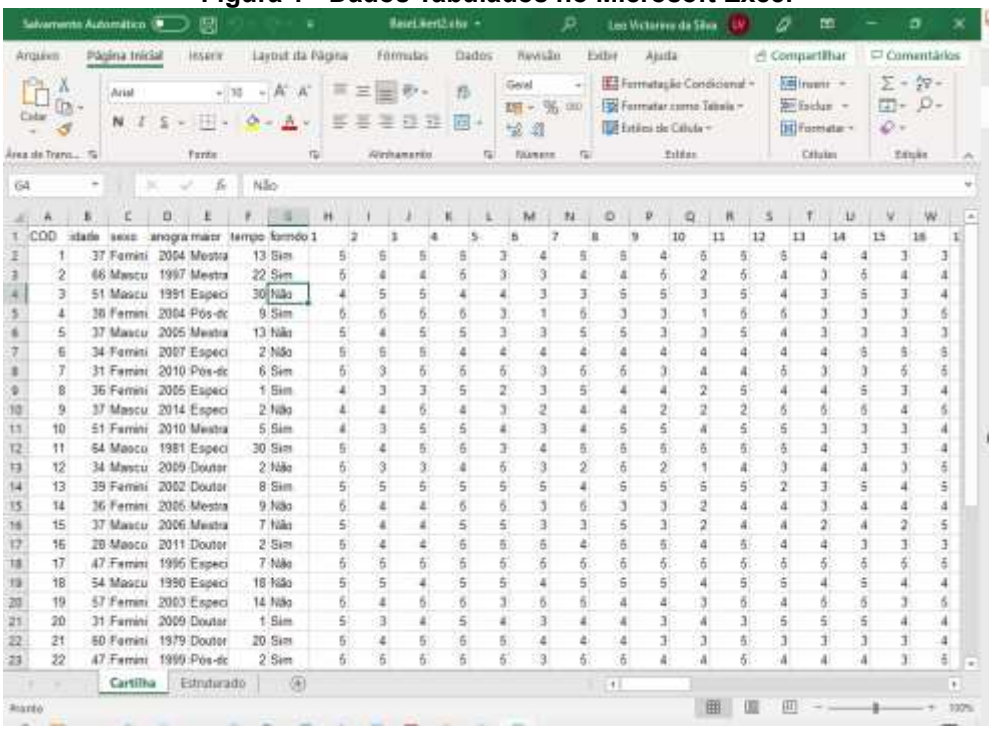
Trata-se, portanto, de participantes cuja área de atuação, experiência acadêmica e titulação são muito variadas.

4.2. Análise das questões objetivas e questões escala Likert

As questões objetivas e as questões apresentadas na Escala Likert permearam os diversos temas abordados na proposta de DPD: motivação, objetivos pedagógicos, estratégias de ensino, avaliação e reflexão sobre a prática.

Para a análise das respostas, foram utilizados os softwares Microsoft Excel (conforme a Figura 1), RStudio (conforme a Figura 2) e a linguagem R com bibliotecas[11] para tratamento de dados Likert e plotagem de gráficos. No Excel, os dados foram tabulados e organizados e no RStudio foram compilados e analisados.

Figura 1 - Dados Tabulados no Microsoft Excel

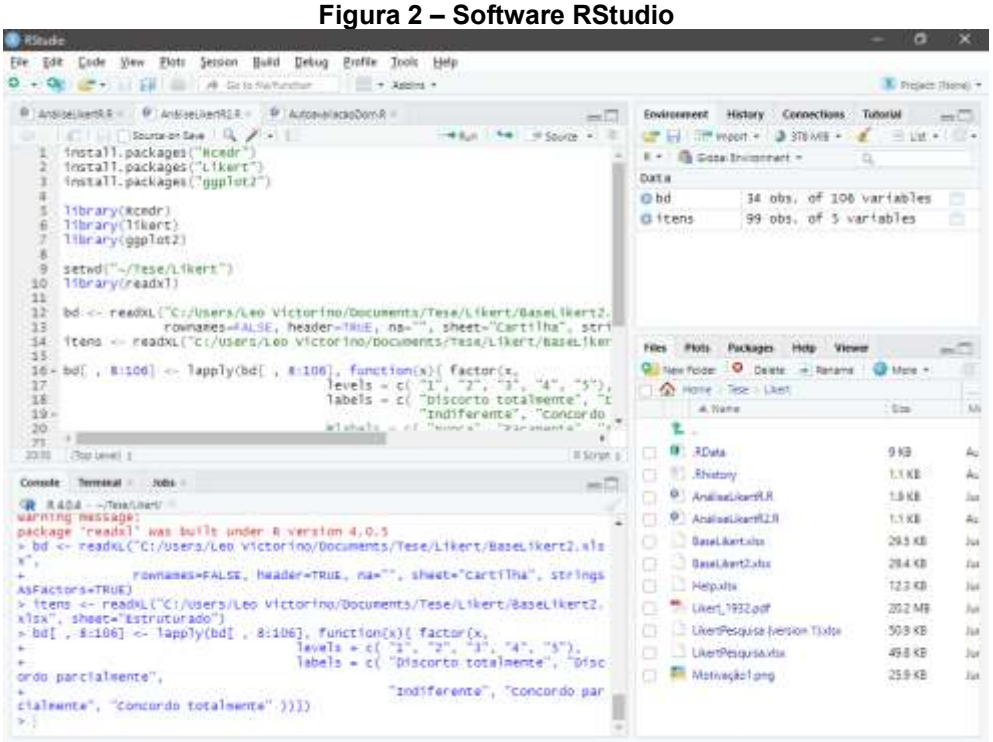


COD	idade	sexo	anogra	maior	tempo	formdo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	1
1	37	Femini	2004	Mestra	13	Sim	5	5	5	5	3	4	5	5	4	5	5	5	4	4	3	3	
2	66	Mascu	1997	Mestra	22	Sim	5	4	4	5	3	3	4	4	5	2	5	4	3	5	4	4	
3	51	Mascu	1991	Especi	30	Não	4	5	5	4	4	3	3	5	5	3	5	4	3	5	3	4	
4	38	Femini	2004	Pós-dc	9	Sim	5	5	5	5	3	1	5	3	3	1	5	5	3	3	3	5	
5	37	Mascu	2005	Mestra	13	Não	5	4	5	5	3	3	5	5	3	3	5	4	3	3	3	3	
6	34	Femini	2007	Especi	2	Não	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	
7	31	Femini	2010	Pós-dc	6	Sim	5	3	5	5	5	3	5	5	3	4	4	5	3	3	5	5	
8	36	Femini	2005	Especi	1	Sim	4	3	3	5	2	3	5	4	4	2	5	4	4	5	3	4	
9	37	Mascu	2014	Especi	2	Não	4	4	5	4	3	2	4	4	2	2	2	5	5	5	4	5	
10	51	Femini	2010	Mestra	5	Sim	4	3	5	5	4	3	4	5	5	4	5	5	3	3	3	4	
11	64	Mascu	1981	Especi	30	Sim	5	4	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	3	3	4	
12	34	Mascu	2009	Doutor	2	Não	5	3	3	4	5	3	2	5	2	1	4	3	4	4	3	5	
13	39	Femini	2002	Doutor	8	Sim	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	2	3	5	4	5	
14	36	Femini	2006	Mestra	9	Não	5	4	4	5	5	3	5	3	3	2	4	4	3	4	4	4	
15	37	Mascu	2006	Mestra	7	Não	5	4	4	5	5	3	3	5	3	2	4	4	2	4	2	5	
16	28	Mascu	2011	Doutor	2	Sim	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	3	3	3	
17	47	Femini	1995	Especi	7	Não	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
18	54	Mascu	1990	Especi	18	Não	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	
19	57	Femini	2003	Especi	14	Não	5	4	5	5	3	5	5	4	4	3	5	4	5	5	3	5	
20	31	Femini	2009	Doutor	1	Sim	5	3	4	5	4	3	4	4	3	4	3	5	5	5	4	4	
21	60	Femini	1979	Doutor	20	Sim	5	4	5	5	5	4	4	4	3	3	5	3	3	3	3	4	
22	47	Femini	1999	Pós-dc	2	Sim	5	5	5	5	5	3	5	5	4	4	5	4	4	4	3	5	

Fonte: elaborado pelo autor

[11] R é uma linguagem de programação utilizada, principalmente, para manipulação, visualização e análise de dados e bibliotecas são instruções e códigos pré-desenvolvidos para executar funções específicas. Por exemplo: a biblioteca Likert provém funções específicas para tratar dados organizados no padrão de respostas da Escala Likert.

Figura 2 – Software RStudio



Fonte: elaborado pelo autor

Cumpre observar que esses softwares, utilizados adequadamente, permitem e facilitam a tabulação, o tratamento e a análise dos dados, que ainda é complementado pela visualização desse processo.

4.2.1. Motivação

A respeito do tema “Motivação”, foram feitas as perguntas “O que te motiva em sua carreira docente?”, “Para você, a principal motivação dos estudantes está relacionada:” e “Você motiva seus estudantes:”. Assim, as perguntas apontavam para um possível olhar sobre o tema em relação à profissão docente, ao estudante e à atuação docente.

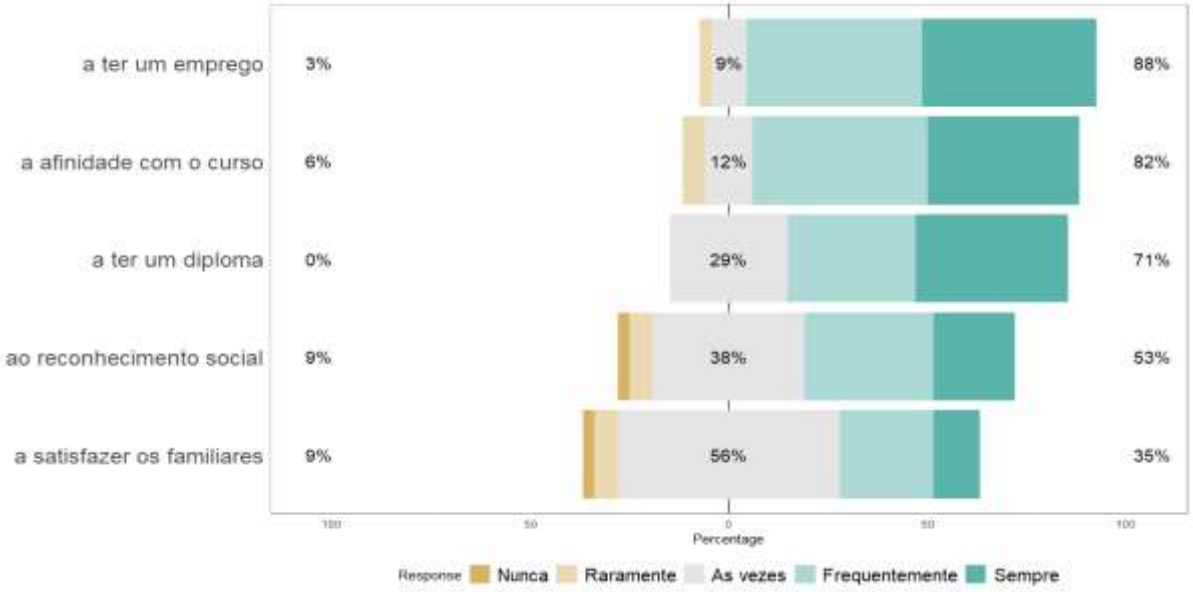
Com exceção do “salário” e da “segurança / estabilidade e prestígio”, as demais opções predominaram na resposta dos participantes sobre a motivação para a profissão docente (Gráfico 1). As duas respostas com maior incidência estão relacionadas ao âmbito afetivo e relacional. A terceira, a quarta e a quinta têm relação direta com o conhecimento (seus desafios, ambiente e formação). A oitava, apesar de manter a mesma relação, foi menos escolhida que a sexta e sétima. Estas envolvem a dimensão social restrita ao grupo de profissionais.

Gráfico 1 - O que te motiva em sua carreira docente?

Fonte: elaborado pelo autor

Nota-se, no gráfico 2, que os professores se dividem quanto à percepção dos motivos pessoais pelos quais os estudantes podem dedicar-se a um curso superior. Ainda assim, nota-se grande destaque à associação da motivação do estudante com sua carreira profissional. Na visão dos professores, há predominância de motivação extrínseca e pragmática.

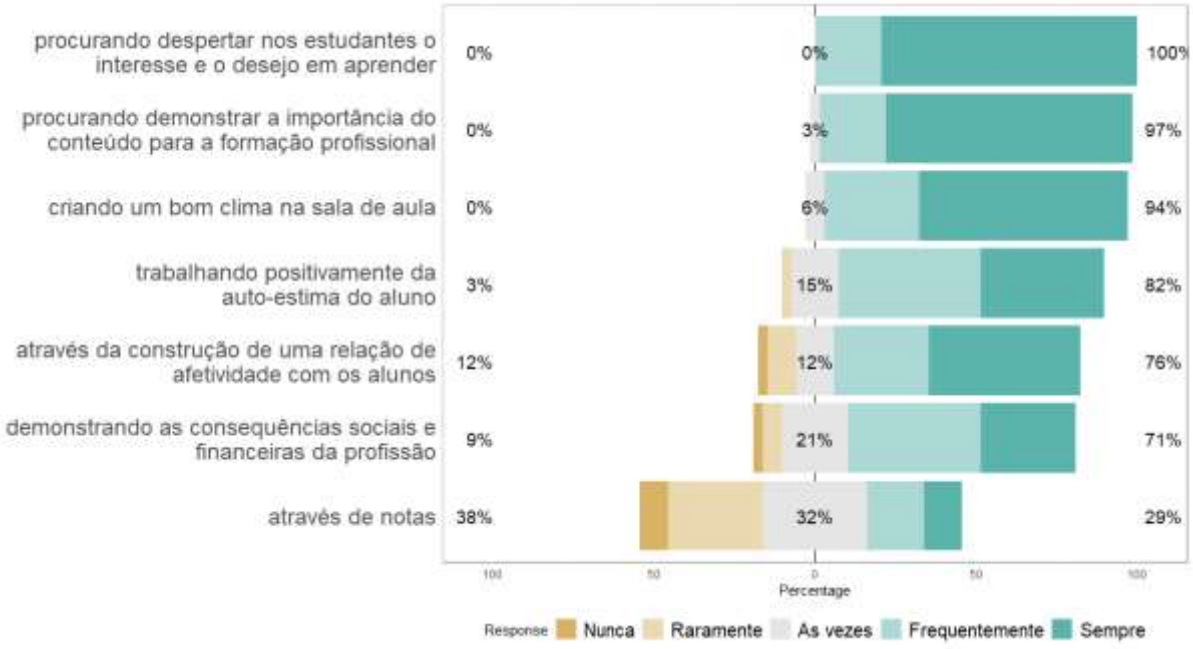
Gráfico 2 - Para você, a principal motivação dos estudantes está relacionada:



Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, o gráfico 3 apresenta como os professores agem para gerar um ambiente favorável à motivação dos estudantes. Destacam-se as opções “procurando despertar nos estudantes o interesse e o desejo em aprender”, cuja característica afetiva representada pelo termo “desejo” fica em evidência e a opção “procurando demonstrar a importância do conteúdo para a formação profissional” que evidencia o conteúdo. O grupo observado afirma não utilizar elementos como a nota para que os estudantes se sintam motivados.

Gráfico 3 - Você motiva seus estudantes:



Fonte: elaborado pelo autor

A motivação foi objeto de estudo de alguns teóricos da Educação. Segundo Piaget (1993), a motivação os seres são constituídos por mecanismos com a função de buscar regular os desequilíbrios que venham a surgir:

> Regularizações elementares da motivação (necessidade e interesses) até a vontade, no que diz respeito à vida afetiva, e regularizações perceptivas e senso-motoras até as operações propriamente ditas, no tocante à vida cognitiva.

Para Piaget (1993), portanto, a motivação pelo desenvolvimento do indivíduo surge sempre que existe um desequilíbrio, como um fenômeno intrínseco, que mobiliza o próprio ser em direção da aprendizagem.

Logo, existe uma influência de elementos externos ao ser que causam um desequilíbrio e favorece a motivação para agir em determinada direção, ainda que seja um processo intrínseco de cada ser.

4.2.2. Objetivos Pedagógicos

Segundo Farias *et al* (2009 p.119), os objetivos “dizem respeito ao destino, aos resultados e propósitos da nossa ação. Expressam valores, ideias, crenças, projetos sobre o que é e o que deve ser, não só o aluno, mas o homem e a sociedade”. Afinal, o que nosso estudante precisa saber, fazer ou ser? Os autores enfatizam que os objetivos são horizonte e alicerce, fundamento e guia da prática docente. Eles costumam ser expressos por meio de verbos no infinitivo que traduzem, ainda que por vezes sem total consciência, as competências esperadas do estudante.

Portanto, ainda que o professor não participe do processo de elaboração dos objetivos das disciplinas em que irá ministrar aulas, como ocorre em muitas instituições de ensino, é imprescindível que ele tenha conhecimento do seu significado e do papel deles no processo de ensino aprendizagem.

Os professores participantes responderam à questão sobre como formulam os objetivos de suas disciplinas de acordo com o que a referência supracitada menciona: “Elencando os pontos que os estudantes deverão conhecer, compreender, analisar e avaliar ao longo da disciplina;”, ainda que a seleção desta alternativa não obrigasse a desconsiderar outros fatores que podem incidir na formulação dos objetivos das disciplinas. O quadro 2 apresenta as respostas e o percentual de participantes para cada alternativa possível. Vale observar que os que selecionaram a opção “Não formulo. Recebo os objetivos já definidos e executo-os” não selecionaram outra opção concomitantemente.

Quadro 2 - Você formula os objetivos das suas disciplinas:

	número de respondentes	percentual dos respondentes
Não formulo. Recebo os objetivos já definidos e executo-os;	1	2,9%
Não formulo. Recebo os objetivos já definidos, mas proponho mudanças quando julgo necessário;	12	35,3%
De acordo com as exigências do mercado de trabalho;	11	32,4%
Elencando os pontos que devo transmitir e avaliar na disciplina;	16	47,1%
Elencando os pontos que os estudantes deverão conhecer, compreender, analisar e avaliar ao longo da disciplina;	28	82,4%
Discutindo com colegas de áreas afins;	15	44,1%
Discutindo com outros docentes do curso, visando interdisciplinaridade.	14	41,2%

Fonte: elaborado pelo autor

O percentual sobre a alternativa em evidência no quadro anterior aumenta quando a pergunta muda o foco da disciplina para a aula (Quadro 3), uma vez que, na instituição onde a pesquisa foi realizada, os docentes têm autonomia para planejar suas aulas, desde que atendam aos objetivos das disciplinas.

Vale observar que menos de 50% dos docentes participantes discutem com colegas para a formulação dos objetivos das aulas.

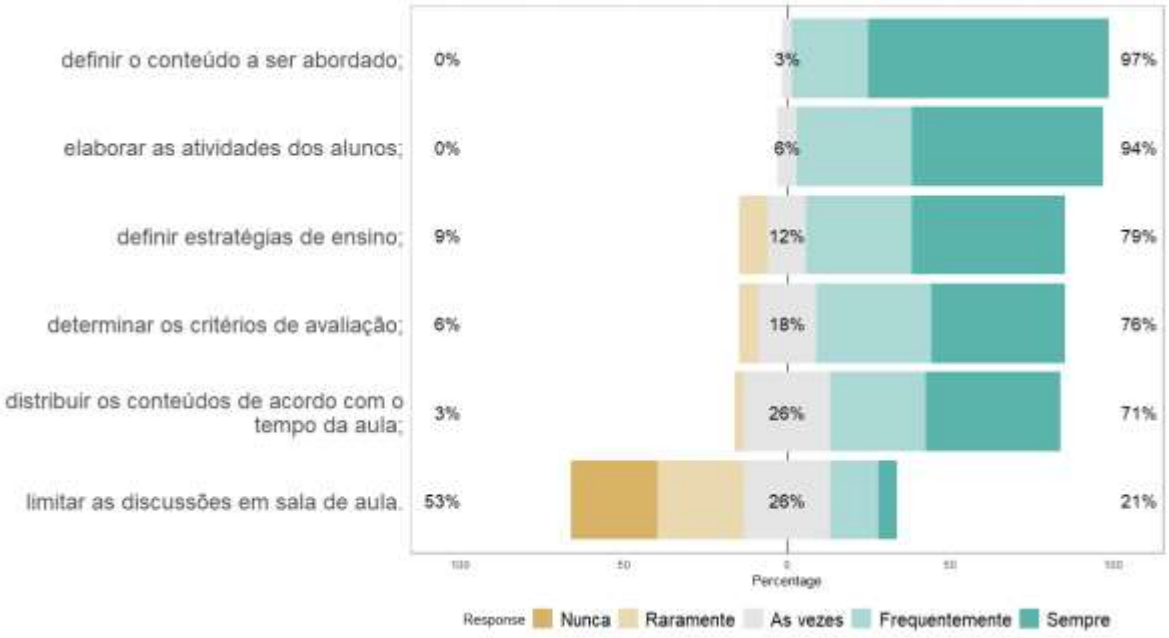
Quadro 3 - Você formula os objetivos das suas aulas:

	número de respondentes	percentual dos respondentes
Não formulo. Recebo os objetivos já definidos e executo-os;	0	0,0%
Não formulo. Recebo os objetivos já definidos, mas proponho mudanças quando julgo necessário;	5	14,7%
De acordo com as exigências do mercado de trabalho;	14	41,2%
Elencando os pontos que devo transmitir e avaliar na disciplina;	20	58,8%
Elencando os pontos que os estudantes deverão conhecer, compreender, analisar e avaliar ao longo da disciplina;	31	91,2%
Discutindo com colegas de áreas afins;	11	32,4%
Discutindo com outros docentes do curso, visando interdisciplinaridade.	13	38,2%

Fonte: elaborado pelo autor

Sendo os objetivos o horizonte e o alicerce do processo pedagógico, é natural que eles influenciem nas primeiras cinco opções para a pergunta: “para que se utiliza os objetivos nas práticas pedagógicas?”, apresentadas no Gráfico 4. No entanto, observa-se, pelas respostas, que os objetivos são pouco usados para limitar as discussões em sala de aula, ainda que seja importante o direcionamento das discussões em sala de aula pelo professor.

Gráfico 4 - Você utiliza os objetivos em suas práticas pedagógicas para:



Fonte: elaborado pelo autor

4.2.3. Estratégias

Falar sobre estratégias de ensino na atuação do docente do ensino superior significa refletir sobre como o processo de ensino e aprendizagem ocorre nesse nível de ensino.

Masetto e Gaetta (2013) afirmam ser natural que o professor do ensino superior ao receber o programa de uma determinada disciplina, dirija-se à sala de aula para iniciar o trabalho. As expectativas de ensino que o professor cria, ao preparar uma aula podem, no entanto, parar nas expectativas de uma aprendizagem que pode não ocorrer ainda que tenha feito uma ótima aula expositiva, por exemplo.

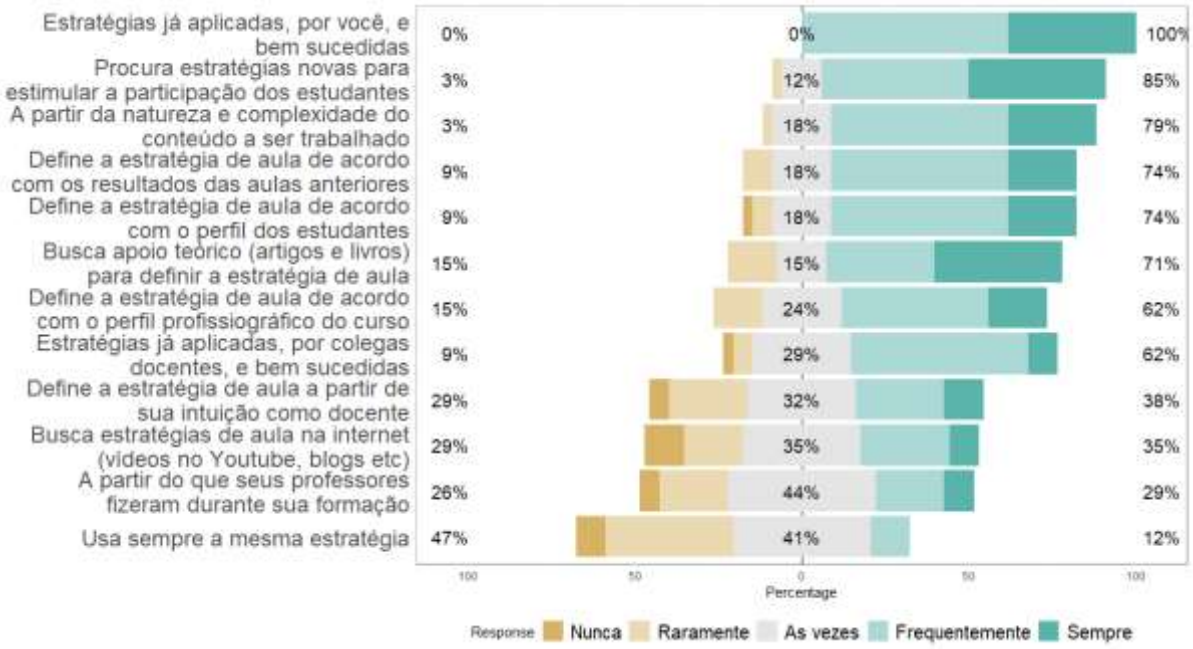
Daí surgem as diversas variáveis do ambiente escolar que podem e devem influenciar no planejamento de aulas, colocando a estratégia didática como de suma importância para que as expectativas possam ser alcançadas pelo docente no processo.

Nesse contexto, a preocupação com o perfil do estudante, a relação espaço e tempo do professor e do estudante, como organizar conteúdo, como ensinar até a etapa de como avaliar devem ficar em evidência na prática do professor. Libâneo (1994, p.149) afirma que estratégias de ensino “são os meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir

os objetivos e os conteúdos”. Abreu (1990, p. 50) complementa que são os "os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos”.

No que diz respeito às estratégias de ensino, foram feitas quatro perguntas a serem apresentadas a seguir.

Gráfico 5 - Você seleciona as estratégias para apresentar os conteúdos de suas disciplinas através de:

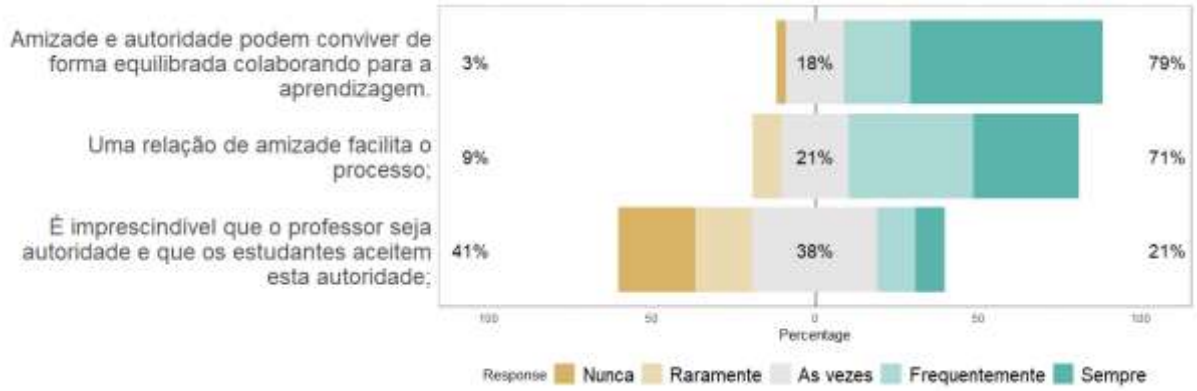


Fonte: elaborado pelo autor

O Gráfico 5 demonstra como os professores lidam com a busca e seleção das estratégias utilizadas. Vale observar que é unânime a opção de repetir as estratégias já utilizadas e que, na visão dos docentes pesquisados, foram bem-sucedidas. Uma grande maioria também afirma buscar novas estratégias visando estimular a participação dos estudantes. A opção com menos frequência diz respeito a não utilização da mesma estratégia sempre, seguida da opção de que não repetem as estratégias utilizadas por seus professores durante suas formações, o que contesta a reconhecida prática do isomorfismo (MELLO, 2000).

No que tange a relação entre professor e estudante, a grande maioria dos respondentes acredita que o elemento amizade, representando uma afetividade entre os dois elementos, é importante para o processo de ensino e aprendizagem. Para os participantes, a autoridade do professor não representa um fator essencial para o processo de aprendizagem (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Sobre o papel da interação professor-estudante na aprendizagem



Fonte: elaborado pelo autor

O Quadro 4 apresenta as estratégias que os docentes consideram mais adequadas ao processo de ensino aprendizagem em suas disciplinas. As opções mais respondidas pelos participantes indicam que Discussão, Aula expositiva e Metodologias ativas representam as estratégias mais utilizadas. Em seguida, Atendimento em grupo, atendimento individual e atividades com exercícios complementam as seis opções mais escolhidas.

Quadro 4 - A(s) estratégia(s) que considera mais adequada(s) ao processo de ensino aprendizagem em sua disciplina é (são)

	número de respondentes	percentual dos respondentes
Aplicação, resolução e correção de exercícios	21	61,8%
Atendimento em grupo	22	64,7%
Atendimento individual	21	61,8%
Aula expositiva	26	76,5%
Discussão	29	85,3%
Ensino com pesquisa	20	58,8%
Estudo de texto	12	35,3%
Estudo de meio	3	8,8%
Eventos (seminário, congresso, palestras etc.)	14	41,2%
Fórum	4	11,8%
Júri simulado	3	8,8%
Lista de discussão	3	8,8%
Mapa conceitual	14	41,2%
Oficina(workshop)	8	23,5%
Metodologias ativas (TBL, PBL, Sala de aula invertida etc.)	25	73,5%

Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, a última questão abordou a orientação e o acompanhamento da organização e sistematização de conhecimento dos estudantes.

Quadro 5 - A respeito da orientação e acompanhamento da organização e sistematização de conhecimentos dos estudantes

	número de respondentes	percentual dos respondentes
Não é possível de ser acompanhada e orientada devido ao número de estudantes	3	8,8%
É realizada usando TICs (e-mail, AVAs, planilhas etc.)	14	41,2%
É realizada sempre que o estudante me demanda.	17	50,0%

Fonte: elaborado pelo autor

O procedimento de organização e sistematização representa o acompanhamento de forma ordenada e documentada do processo de aprendizagem dos estudantes em vista de melhor desempenho dos estudantes. Metade dos participantes respondeu que apenas realiza esse processo quando o estudante demanda. Em seguida, 41% dos participantes afirmaram utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação para esse controle e, por fim, quase 9% dos professores julgam não ser possível realizar esse procedimento em função do grande número de alunos.

4.2.4. Avaliação

De acordo com Gatti (2003), a avaliação a ser desenvolvida pelos professores em classe tem merecido alguns estudos, mas, em geral, pouca ou nenhuma orientação se dá nos cursos de formação de professores sobre esse aspecto tão importante para o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, para o desenvolvimento das atividades escolares.

Assim, antes de iniciar a discussão das respostas dos participantes vale considerar que Gatti afirma que a avaliação tem por finalidade

> acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia a dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos, como para a aferição de graus.

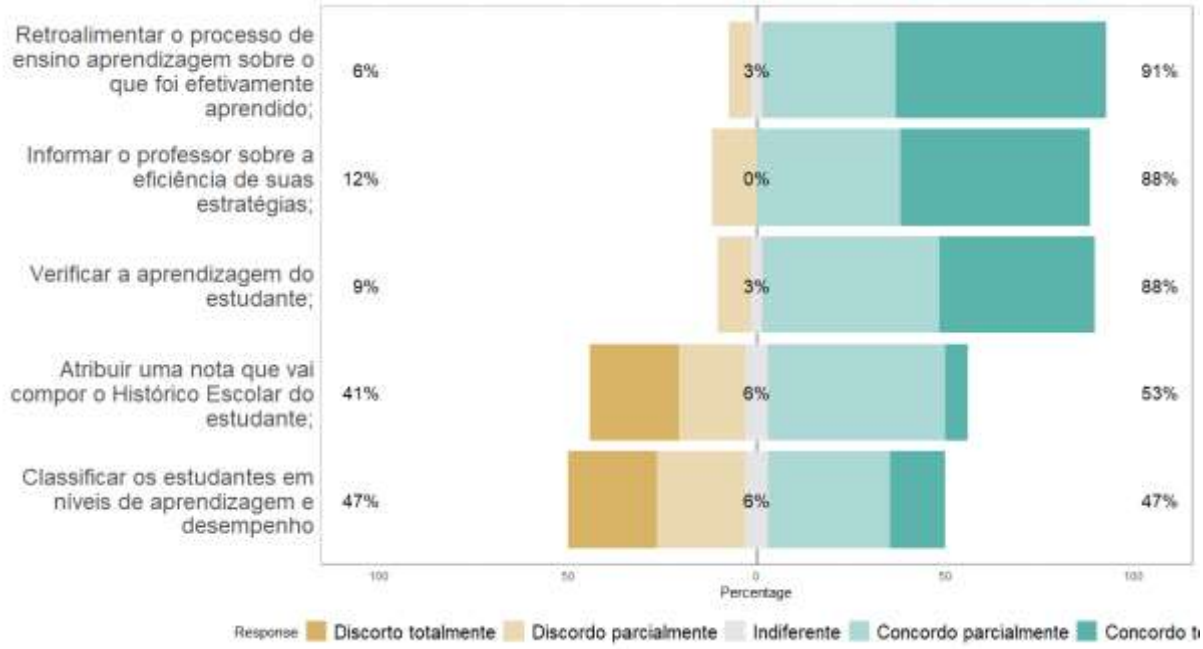
Chaves (2004) afirma que, apesar de alunos e professores universitários em geral estarem submetidos às mudanças no campo educacional e à avaliações interna e externa, poucos se dispõem a parar para discutir, refletir e analisar as implicações, por exemplo, da avaliação na constituição das relações professor/aluno na universidade, preparando-se para enfrentar os problemas que ela envolve e promove.

Questionados sobre a função da avaliação, os professores se posicionaram predominantemente favoráveis a ideia de que servem para:

- Retroalimentar o processo de ensino aprendizagem sobre o que foi efetivamente aprendido;
- Informar o professor sobre a eficiência de suas estratégias; e
- Verificar a aprendizagem do aluno.

No entanto, observa-se equilíbrio entre os participantes quanto a avaliação corresponder apenas à uma estratégia para se atribuir uma nota que vai compor o histórico escolar do estudante e à classificação dos estudantes em níveis de aprendizagem e desempenho.

Gráfico 7 - A função da avaliação no processo ensino aprendizagem é



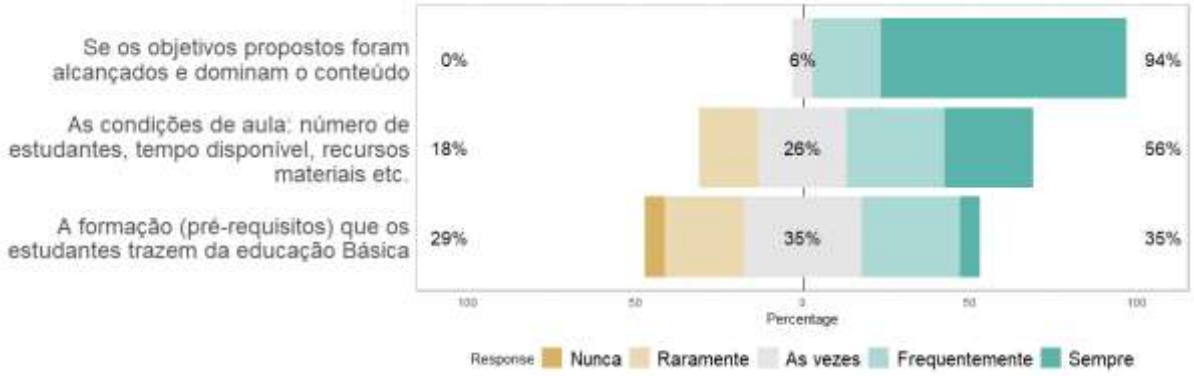
Fonte: elaborado pelo autor

Sobre os resultados das avaliações e como os docentes lidam com eles, a grande maioria dos professores destacou a consideração se os objetivos propostos foram alcançados e se os estudantes dominam o conteúdo. Um percentual significativo (56%) também afirmou considerar as condições da aula, como o número de estudantes e tempo disponível no processo avaliativo (Gráfico 8).

A opção que demonstrou equilíbrio entre os entrevistados traz a consideração da formação que os estudantes trazem da educação básica.

Gatti (2010) afirma que nem sempre os estudantes percebem como o professor concebe a avaliação e para que a avaliação serve nas aulas, além de “dar uma nota”.

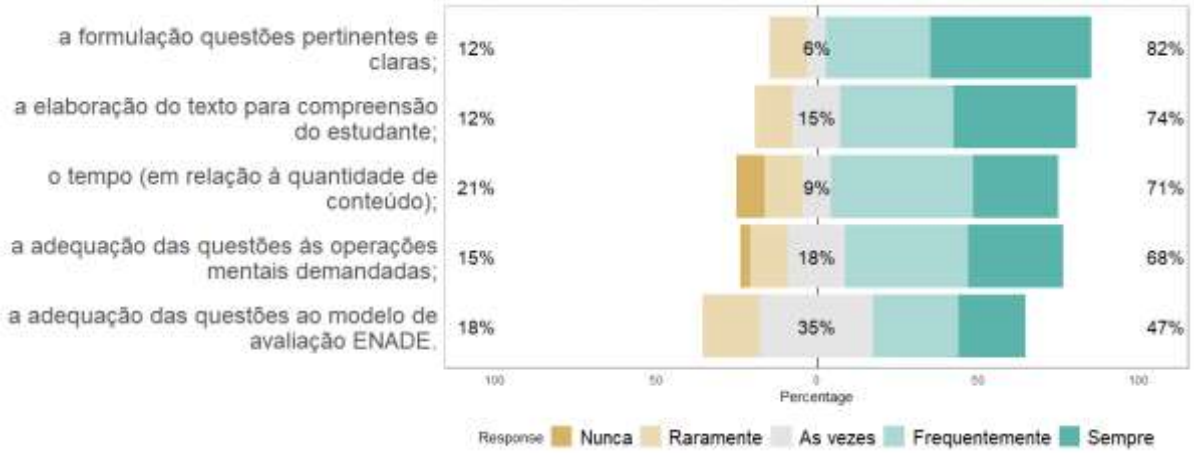
Gráfico 8 - O que você considera em relação aos resultados de seus estudantes nas avaliações



Fonte: elaborado pelo autor

No que diz respeito às dificuldades dos docentes na elaboração das avaliações, os entrevistados declararam ter dificuldades em todas as opções apresentadas, conforme demonstra o gráfico 9.

Gráfico 9 - Na elaboração das avaliações, você observa como dificuldades



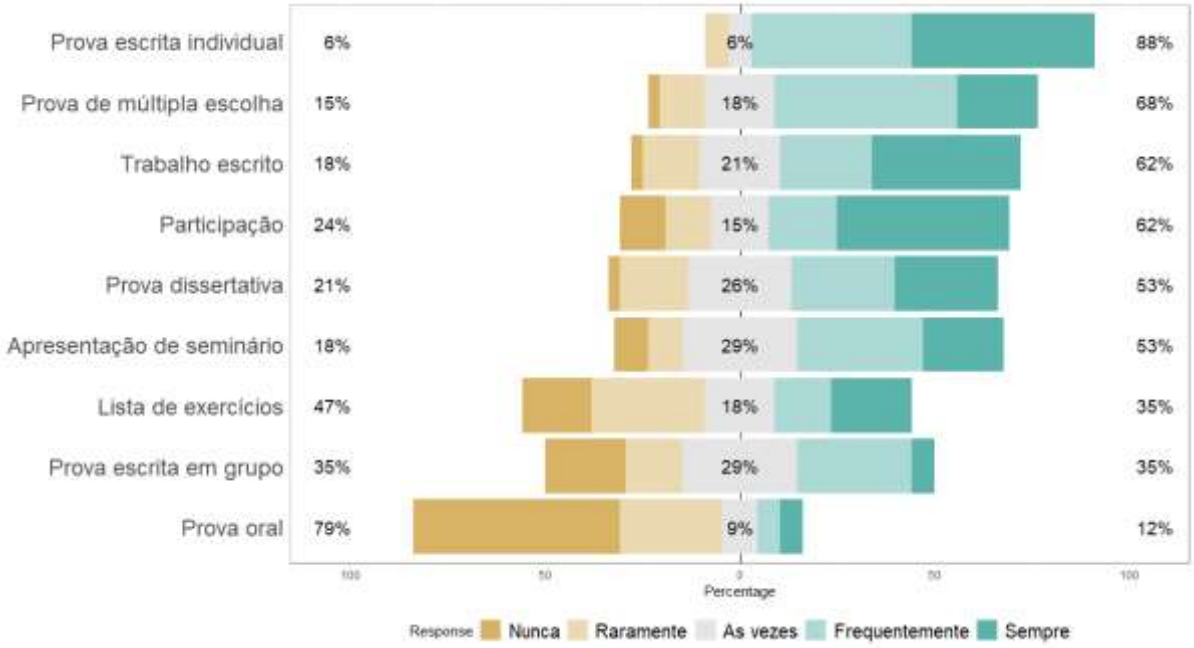
Fonte: elaborado pelo autor

Outra discussão significativa em relação às avaliações são os instrumentos que podem ser utilizados para esse fim, além da tradicional “prova”. A variação dos instrumentos, possível e pertinente para ampliar as opções disponíveis aos docentes para um processo avaliativo contínuo, muitas vezes se resume nas mesmas práticas com suas peculiaridades e limitações de avaliação.

Os professores participantes demonstram que a grande maioria (88%) utiliza a prova escrita individual, muitas dessas nos modelos de provas de múltipla escolha.

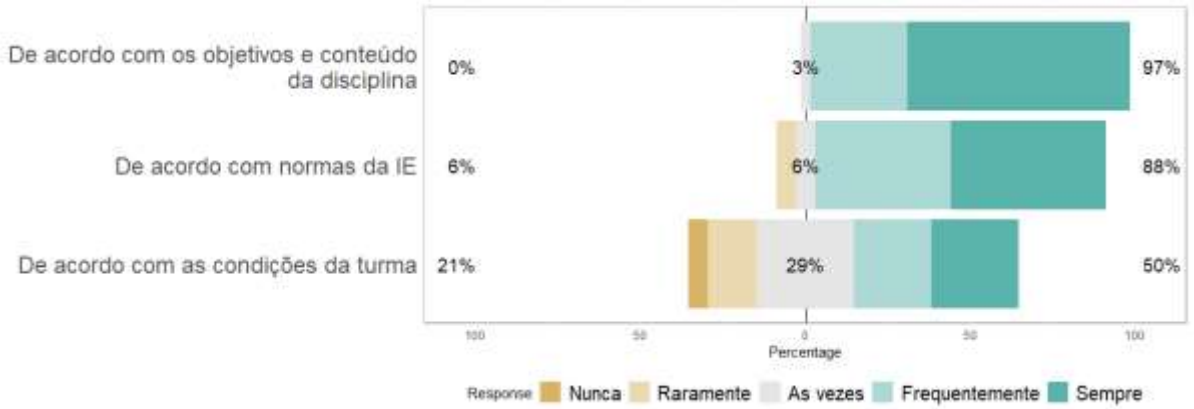
Outros instrumentos comuns entre os entrevistados são os trabalhos escritos, as notas por participação e apresentação de seminários (gráfico 10).

Gráfico 10 - Utiliza como instrumentos de avaliação



Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 11 - Você define critérios de avaliação:



Fonte: elaborado pelo autor

Vale observar que a pesquisa não questionou se os professores sempre definem e esclarecem os critérios de avaliação.

No entanto, questionados sobre os critérios, os professores declararam defini-los considerando os objetivos de aprendizagem e as normas da instituição de ensino, mas com certo equilíbrio quanto a consideração das condições da turma. Também são unânimes em colocar a compreensão dos conceitos como principal

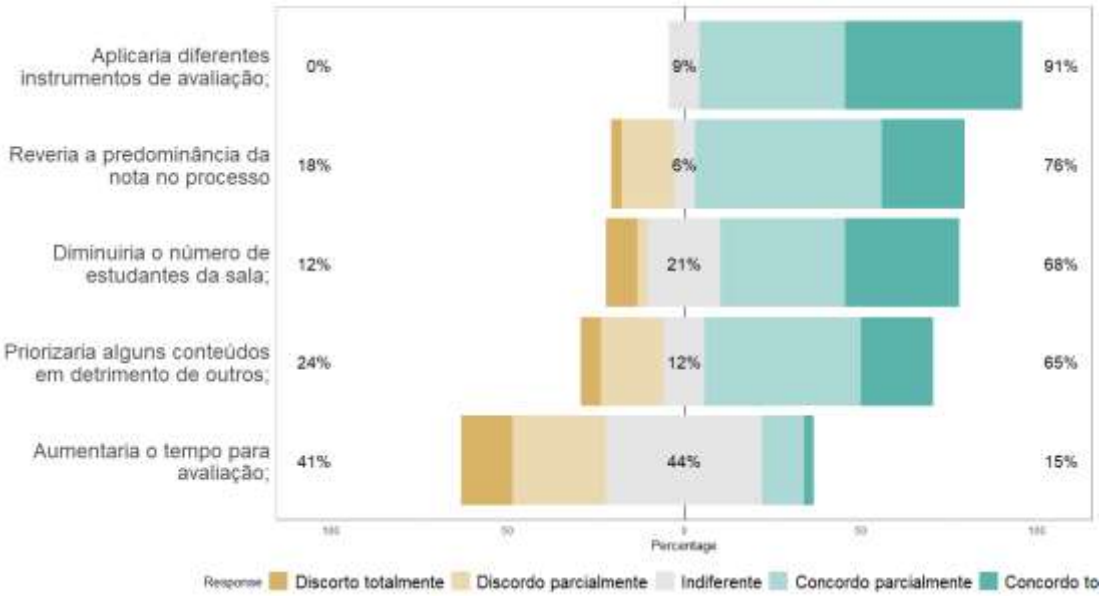
critério avaliativo, destacando também a aplicação dos conceitos, a argumentação das respostas, a participação em atividades grupais.

Gráfico 12 - Seus critérios de avaliação são

Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, os professores revelaram o que mudariam no processo de avaliação. A opção mais indicada é a variação dos instrumentos de avaliação, seguido da revisão da predominância da nota no processo.

Gráfico 13 - Em relação à avaliação, selecione o que você mudaria no processo de ensino aprendizagem



Fonte: elaborado pelo autor

4.2.5. Reflexão sobre a prática

O último tema abordado na pesquisa trata da prática reflexiva do professor em ação e em desenvolvimento. A reflexão sobre a prática fecha o ciclo da atuação do professor para o além do fazer, mas para o saber, visto que dá sentido para os processos desenhados e aplicados e contextualiza-os com o propósito de compreensão de sua existência.

Donald Schon (1987, *apud* ALARCÃO, 1996) sugere quatro possibilidades para esse processo:

- conhecimento na ação: o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação. Aquilo que é difícil falar, embora seja possível descrever e demonstrar. A descrição desse conhecimento exige reflexão;
- reflexão na ação: se refletimos durante a própria ação, sem interrompê-la, ao mesmo tempo em que nos distanciamos dela para que possamos refletir;
- reflexão sobre a ação: quando refletimos sobre uma determinada ação retrospectivamente.
- reflexão sobre a reflexão: processo que permite o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua própria forma de conhecer. Esta ajuda a identificar problemas e solucioná-los.

Assim, foram propostas três perguntas com a finalidade de proporcionar a reflexão sobre a atuação docente, ainda que retrospectivamente, bem como oferecendo essa reflexão, motivá-los a refletir sobre elementos que poderiam não ter refletido.

Quadro 6 - Sobre sua atuação docente

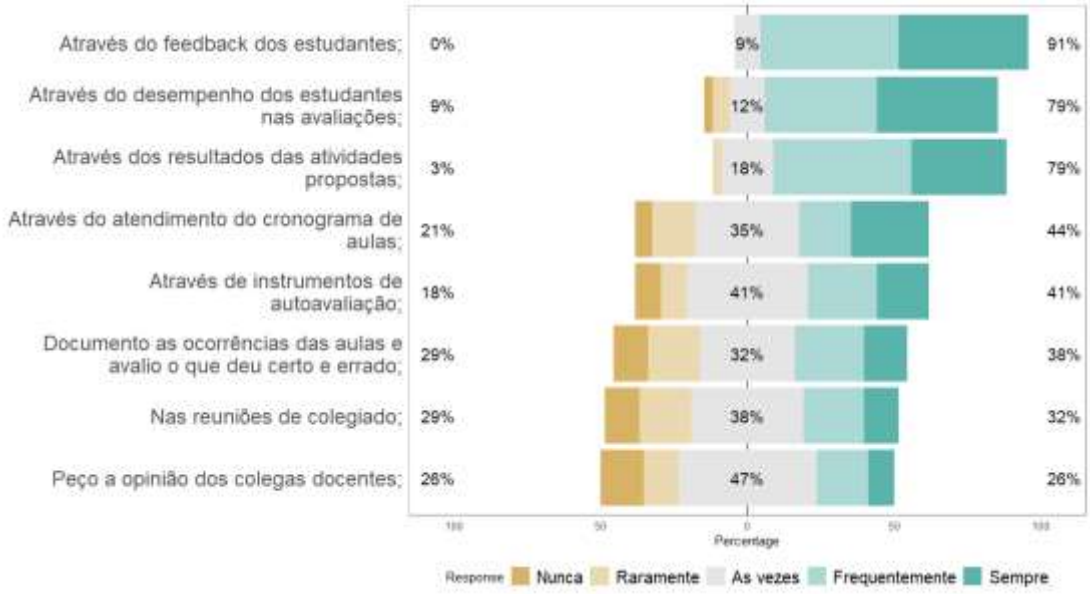
	número de respondentes	percentual dos respondentes
planejo e sigo rigorosamente o plano;	2	5,9%
planejo, tento seguir, mas sou flexível;	27	79,4%
planejo, mas frequentemente a aula acontece diferente do planejado;	5	14,7%
não planejo, porque atendo as demandas dos estudantes a cada aula;	0	0,0%
não planejo, porque domino o conteúdo e me sinto à vontade para trabalhá-lo quando entendo ser mais adequado;	0	0,0%
não planejo por falta de tempo;	0	0,0%
não planejo por não achar necessário;	0	0,0%
não planejo porque não sei como fazê-lo.	0	0,0%

Fonte: elaborado pelo autor

As questões propuseram um olhar sobre planejamento das ações pedagógicas e sobre como e em que momento avaliam suas estratégias.

As respostas do Quadro 6 e do Gráfico 14 apontam para discurso unânime da prática do planejamento, e da resposta a diversos eventos do cotidiano escolar em que são gerados indícios positivos e negativos das escolhas feitas pelos docentes, seja durante as atividades, avaliação, diálogo com estudantes ou com os pares etc.

Gráfico 14 - Você avalia sua estratégia de aula



Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 15 - Você reflete sobre sua atuação docente

Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, o Gráfico 15 apresenta quando os docentes refletem sobre sua atuação. Nota-se a predominância de reflexão frequente em todos os momentos, resgatando as ideias de Schon sobre a reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

4.3. Análise das perguntas abertas

A análise qualitativa foi feita nas questões abertas aplicadas na primeira e na segunda coleta de dados. Na primeira coleta, com intenção de levantamento de um diagnóstico, foram seis perguntas abertas:

- D2.1 Qual o papel da motivação no processo ensino aprendizagem?
- D3.1 Como você conceitua “Objetivos pedagógicos”?
- D4.1 Qual sua visão sobre o processo de ensino aprendizagem? Ou seja, como as pessoas aprendem?
- D5.2 Quais os tipos de avaliação você conhece?

Na segunda coleta, no último encontro realizado para o DPD, cinco perguntas abertas foram feitas, das quais quatro são idênticas às da primeira coleta e uma inédita abordou a avaliação da experiência:

- S2. Qual o papel da motivação no processo ensino aprendizagem?
- S3. Como você conceitua “Objetivos pedagógicos”?
- S4. Qual sua visão sobre o processo de ensino aprendizagem? Ou seja, como as pessoas aprendem?
- S5. Quais os tipos de avaliação você conhece?
- S. De que forma o "Desenvolvimento Profissional Docente baseado em Colaboração" impactou na sua formação?

É importante esclarecer que, por conta das desistências de 11 professores que ocorreram ao longo do programa de desenvolvimento, para a análise qualitativa foram consideradas apenas as respostas dos 23 docentes que concluíram o processo.

4.3.1. Motivação

No paradigma indiciário, a formação dos indicadores é feita a partir da leitura das respostas e eliminação de ruídos na escrita. Pode-se identificar mais de um indicador em cada resposta, assim como é possível ter respostas sem nenhum indicador.

A análise das respostas à questão que aborda a motivação, “D2.1 Qual o papel da motivação no processo ensino aprendizagem?”, gerou 30 indicadores, conforme o quadro a seguir.

Quadro 7 - Levantamento de indicadores da questão D2.1

Indicador	Descrição
I_{1a}	desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem
I_{1b}	fazem a dinâmica da sala de aula acontecer
I_{2}	desperta o interesse e participação
I_{3a}	Atrair o aluno
I_{3b}	entender a importância do que está estudando
I_{3c}	fazê-lo participar ativamente dos instrumentos propostos nas dinâmicas (atividades) das aulas
I_{6a}	passar todo o conhecimento teórico-prático
I_{6b}	engajamento de um bom atendimento, na formação com qualidade, na autoconfiança
I_{6c}	busca por melhorias em relação a profissão e na vida
I_{7}	trabalhar mais feliz
I_{8}	identificar a motivação dos alunos, de modo a aproveitá-la no processo de ensino aprendizagem
I_{9}	conhecimento sobre estratégias para utilizar em aula
I_{10}	deixar o docente e o discente pré-disposto e pré-disponível (preparar para o processo)
I_{11}	Transmissão do conhecimento e experiências
I_{14}	Tornar o ensino prazeroso e o aprendizado instigante
I_{15a}	Despertar o interesse do aluno
I_{15b}	busque o conhecimento do assunto abordado de forma autônoma
I_{16a}	propulsiona o desenvolvimento do ensino e aprendizagem
I_{16b}	bloqueia as possibilidades do mesmo em atingir seu objetivo
I_{20}	querer estudar mais, aprender e ensinar melhor
I_{23a}	ocorra o engajamento dos estudantes
I_{23b}	aplicabilidade e desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos
I_{24}	Manter a atenção
I_{25}	Promover a empatia
I_{27}	promover o interesse pelo aprendizado
I_{29a}	impulsiona a dar nosso melhor
I_{29b}	despertar interesse e desejo nos indivíduos (professor/aluno) para se atingir um objetivo
I_{31a}	impulsiona a pensar e repensar a prática cotidianamente, seja nos métodos utilizados e nos conceitos ministrados
I_{31b}	buscamos aprender e se atualizar mais
I_{34}	aprimoramento na habilidade docente

Fonte: elaborado pelo autor

Observa-se a identificação de cada indicador “I” seguido de um número que representa um participante. Por fim, a letra aponta a existência de mais de um

indicador para determinado participante. Por exemplo: foram identificados dois indicadores na resposta do participante de número 23:

Quadro 8 - Exemplo de indicadores do mesmo participante

I_{23a}	ocorra o engajamento dos estudantes
I_{23b}	aplicabilidade e desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos

Fonte: elaborado pelo autor

A etapa seguinte do método consiste no agrupamento dos indicadores e na identificação de sinais que os representem. Os sinais identificados a partir dos indicadores da questão sobre a Motivação estão representados no Quadro 9.

Quadro 9 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão D2.1

Indicadores							Incidência	Sinais
I_{1a}	I_{1b} I_{23a}	I_{3c} I_{34}	I_{6a}	I_{9}	I_{10}	I_{16a}	9	S_1 - Ação na dimensão pedagógica
I_{2}	I_{3b} I_{15b} I_{29b}	I_{6b} I_{16b} I_{31a}	I_{6c} I_{20} I_{31b}	I_{8} I_{23b}	I_{11} I_{24}	I_{15a} I_{27}	16	S_2 - Ação na dimensão cognitiva
I_{3a}	I_{7}	I_{14}	I_{25}	I_{29a}			5	S_3 - Ação na relação afetiva

Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, a terceira etapa do Paradigma Indiciário presume a identificação de indícios a partir da interpretação dos sinais encontrados.

Observa-se que os sinais levantados na temática da Motivação, no momento da primeira coleta de dados, abordam três grandezas bastante peculiares: verifica-se um indício de predominância da relação da Motivação com possível influência no aspecto cognitivo e, portanto, está mais ligado a atuação do estudante. Percebe-se também que se corresponsabiliza a figura do professor no processo, ainda que de forma mais discreta.

Na segunda coleta de dados, ao final do programa formativo, a repetição da questão acerca da motivação encontrou 35 indicadores, dispostos nos mesmos três sinais. No entanto, o indício sugere que se ampliou a percepção dos professores para as suas responsabilizações sobre as questões pedagógicas.

4.3.2. Objetivos pedagógicos

A questão que abordou os conhecimentos sobre o tema foi: “D3.1 Como você conceitua ‘Objetivos pedagógicos’?”. Os indicadores encontrados estão apresentados no quadro 10.

Quadro 10 - Levantamento de indicadores da questão D3.1

Indicador	Descrição
I_1	aqueles que serão descritos para que se entenda determinada ação de conhecimento
I_2	estimulação do aluno para o crescimento de sua vida pessoal e profissional
I_{3a}	visam desenvolver a médio prazo competências sobre os assuntos abordados; e a curto prazo, desenvolver habilidades que possibilitem aos envolvidos no processo,
I_{3b}	contribuir para gerar as competências buscadas
I_{4a}	metas que o professor deve estabelecer ao entrar em contato com o programa da disciplina
I_{4b}	o que deve ser ensinado e o que é essencial o aluno sair da sala de aula sabendo
I_5	Seriam as metas a serem alcançadas no âmbito da educação ou ensino e aprendizagem.
I_6	metas propostas para o semestre, que englobam os principais tópicos/temas de aulas que deverão ser ministrados aos alunos
I_7	Objetivo para o docente atingir o esperado pela disciplina e pela sua profissão
I_8	metas que se deseja atingir ao final de um curso ou disciplina.
I_{10}	O ponto a que se pretende de chegar, e que partiu de um planejamento embasado e do desenvolvimento de ações e atitudes pontuais e contextualizadas
I_{11}	A maneira de facilitar o aprendizado do aluno.
I_{14}	Metas traçadas para alcançar o compartilhamento de determinado assunto.
I_{15a}	Objetivos pedagógicos são as metas estabelecidas no Plano de Ensino
I_{15b}	a serem atingidas no processo de ensino-aprendizagem ao final de cada curso.
I_{16}	São direções ou alvos que norteiam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em um determinado curso, disciplina ou aula.
I_{18a}	os objetivos estabelecidos pela Instituição
I_{18b}	e os objetivos de nós professores, que em geral é contribuir para a formação de nossos alunos
I_{20}	metas de aprendizado que devem ser alcançadas ao final de determinada aula/ avaliação.
I_{23}	Objetivos de cada módulo que precisam ser atingidos ou superados durante o processo de aprendizagem
I_{24}	meta de conhecimento que deve ser assimilada pelos estudantes, pelo conhecimento passado a eles.
I_{25}	Mecanismos para aprendizagem do que cada aula propõe
I_{27a}	Compartilhamento do conhecimento
I_{27b}	fazer que o aluno atinja o objetivo de aprender e entender o porquê de ter o conhecimento
I_{29}	é "onde eu quero chegar" com aquela disciplina/conteúdo, são as metas de cada aula.
I_{31a}	São as ações que nos regem
I_{31b}	e visaremos atingir frente a uma proposta de curso.
I_{34}	o que deve ser transmitido ao aluno na disciplina

Fonte: elaborado pelo autor

O agrupamento dos indicadores encontrados para a questão sobre Objetivos pedagógicos resultou nos sinais apresentados no quadro 11.

Quadro 11 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão D3.1

Indicadores						Incidência	Sinais
I_1	I_{4b} I_{34}	I_6	I_{14}	I_{24}	I_{27a}	7	S_1 – Confusão com conteúdo
I_{3b}	I_{11} I_{31a}	I_{14}	I_{18b}	I_{25}	I_{27b}	7	S_2 – Associação ou apoio à prática docente
I_{3a}	I_5 I_{18b}	I_7 I_{20}	I_8 I_{23}	I_{10} I_{29}	I_{15b}	10	S_3 – Senso comum sobre objetivo
I_{4a}	I_{10} I_{23}	I_{15a} I_{31b}	I_{16}	I_{18a}	I_{20}	8	S_4 – Elemento burocrático
I_2						1	S_5 – Confusão com motivação

Fonte: elaborado pelo autor

A partir dos sinais identificados é possível encontrar um indício de que, ainda que os professores orientem suas visões a respeito dos objetivos pedagógicos ora na perspectiva da atuação docente, ora confundindo o sentido do objetivo com conteúdo, eles o fazem pela compreensão do significado de objetivo pelo senso comum e não pela contextualização do termo à atuação de ensino e aprendizagem.

Quadro 12 - Quadro de indícios para questão D3.1

Sinais	Indícios
S_1 – Confusão com conteúdo	In_1 – Confusão de significado
S_5 – Confusão com motivação	
S_4 – Elemento burocrático	In_2 – Senso comum
S_3 – Senso comum sobre objetivo	
S_2 – Associação ou apoio à prática docente	In_3 – Função docente

Fonte: elaborado pelo autor

A mesma pergunta a respeito dos objetivos pedagógicos foi feita após a intervenção. Foram encontrados 30 indicadores que foram organizados nos seguintes sinais:

Quadro 13 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão S3

Indicadores						Incidência	Sinais
i_{4b}	i_8	i_{15a}	i_{24a}	i_{27}	i_{34}	6	S_1 – Confusão com conteúdo
i_{1b}	i_2 i_{20}	i_7 i_{23a}	i_{9a} i_{25}	i_{10a}	i_{11}	9	S_2 – Associação ou apoio à prática docente
i_{1a}	i_3 i_{14}	i_5 i_{16}	i_6 i_{24b}	i_{9b} i_{29}	i_{10b}	10	S_3 – Senso comum sobre objetivo
i_{4a}	i_{15b}	i_{18}	i_{23b}	i_{31}		5	S_4 – Elemento burocrático

Fonte: elaborado pelo autor

De acordo com o Quadro 12, na segunda coleta de dados, os indicadores foram agrupados nos mesmos sinais, com exceção do sinal “Confusão com motivação”, e com diferença na distribuição de ocorrências.

A segunda coleta aponta para o indício de não conhecimento profundo sobre os conceitos de objetivos pedagógicos em face do senso comum ao se responder a questão, ainda que reconheçam a responsabilidade docente sobre o processo de definição de objetivos de aprendizagem. A percepção da responsabilidade docente teve um crescimento de 9% em relação à primeira coleta de dados.

4.3.3. Estratégias

Para investigar como os participantes da pesquisa identificam a associação das estratégias de ensino às suas experiências profissionais, foi realizada a seguinte pergunta:

D4.1 Qual sua visão sobre o processo de ensino aprendizagem? Ou seja, como as pessoas aprendem?

Para essa questão, foram identificados 29 indicadores.

Quadro 14 - Levantamento de indicadores da questão D4.1

Indicador	Descrição
I_1	O ouvir, o ler, o tocar, o sentir, e o executar entram como estratégia de aprendizagem
I_2	Tendo interesse e participando ativamente
I_3	as pessoas têm características inatas pelas quais elas aprendem
I_4	conforme o histórico escolar e de vida deles
I_5	as condições do ambiente em que ocorrem as aulas e como este influencia mais ou menos alguma determinada prática pedagógica
I_6	várias maneiras, por exemplo com leituras de artigos e de livros, com vídeos-aulas, com escrita e principalmente em grupos de estudos
I_{7a}	Cada pessoa tem uma maneira que se identifica para aprender e entender determinado assunto
I_{7b}	cabe a cada docente verificar suas disciplinas e definir a melhor estratégia de aprendizagem
I_8	um estudante quando escolhe o curso traz consigo suas experiencias pessoais e expectativas
I_9	quando elas conseguem assimilar o que está sendo apresentado, com o seu conhecimento de vida e a utilidade que fara com aquilo
I_{10}	Aprendem por afinidade: com o professor, com os colegas, a disciplina
I_{11}	aprendem visando a aplicação em um futuro próximo
I_{14}	Por meio da curiosidade.
I_{15}	o principal vetor é sem dúvida o interesse do aluno pelo tema
I_{16}	no momento em que o indivíduo disponibiliza-se a discutir, refletir e até mesmo ensinar sobre aquele determinando assunto
I_{18}	alunos aprendem pela inspiração que nós professores despertamos neles
I_{20a}	cada pessoa tem uma característica de aprendizagem
I_{20b}	poderá ser facilitada ou dificultada pela metodologia utilizada pelo docente
I_{23a}	Cada pessoa é única e possui seu tempo e meio de aprendizagem

I_{23b}	fornecer ferramentas e guia para que os estudantes possam desenvolver um método de autoaprendizagem
I_{24}	1) Assimilação do conhecimento, quando o conteúdo é demonstrado ao aluno. 2) Estudo e prática, quando há a utilização do conhecimento através de exercícios ligados à área de atuação do aluno.
I_{25}	Para tanto se vale do livro e da aula expositiva e a essas se agrega meios comuns do século XXI, os textos midiáticos, das séries, filmes e videogames
I_{27}	aliar a parte teórica com a utilização pratica
I_{29}	para o aprendizado realmente acontecer é necessário haver uma construção entre o indivíduo e o objeto de estudo
I_{31a}	quando elas conseguem associar o conteúdo com outra vivência passada provida de sentido à ela
I_{31b}	Aprender envolve crenças, emoções, sentimento de pertencimento e utilidade daquele conhecimento, sempre conectado às experiências anteriores
I_{34}	se interessando pelo tema

Fonte: elaborado pelo autor

Os 29 indicadores foram distribuídos em cinco sinais que abordam o olhar de que a aprendizagem acontece sempre que predomina a aplicação prática (S_1), sempre que os estudantes estão motivados (S_2), quando o estudante tem um pré-disposição genética para aprender (S_3), quanto o estudante tem condições socioculturais favoráveis (S_4) ou quando as estratégias didáticas são adequadas à aprendizagem (S_5).

Quadro 15 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão D4.1

Indicadores	Incidência	Sinais
I_1 I_{24} I_{27}	3	S_1 - Prevalência da prática
I_2 I_{10} I_{14} I_{15} I_{16} I_{18} I_{34}	7	S_2 - Associação à Motivação
I_3 I_{7a} I_{14} I_{20a} I_{23a}	5	S_3 - Relação a aspectos genéticos
I_4 I_8 I_9 I_{31a} I_{31b}	5	S_4 - Condições socioculturais
I_5 I_6 I_{7b} I_{20b} I_{23b} I_{24} I_{25} I_{27} I_{29}	9	S_5 - Relação às estratégias/ prática pedagógica

Fonte: elaborado pelo autor

Os sinais apontam para indícios de a aprendizagem ter relação com a prática docente (In_1) ou ser dependente das condições do estudante (In_2), conforme se observa no Quando 16

Quadro 16 - Quadro de indícios para questão D4.1

Sinais	Indícios
S_1 - Prevalência da prática	In_1 – Relação com a prática docente
S_5 - Relação às estratégias/ prática pedagógica	
S_2 - Associação à Motivação	In_2 – Dependência das condições do estudante
S_3 - Relação a aspectos genéticos	
S_4 - Condições socioculturais	

Fonte: elaborado pelo autor

Na coleta após a intervenção, 32 indicadores foram identificados e organizados nos mesmos sinais da primeira coleta de dados, mas com alguma diferença na distribuição, embora os indícios tenham sido mantidos. A relação da aprendizagem dos estudantes com às estratégias didáticas/práticas pedagógicas aumentou de 39% para 57% dos participantes da intervenção e da pesquisa (Quadro 17).

Quadro 17 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão S4

Indicadores						Incidência	Sinais
i_{1a}	i_{4a} i_{29a}	i_{8}	i_{14a}	i_{18a}	i_{23a}	7	S_1 - Prevalência das atividades práticas
i_{2a}	i_{5a} i_{15a}	i_{9a} i_{20a}	i_{10} i_{23b}	i_{11a} i_{24}	i_{14b} i_{31a}	11	S_2 - Associação à Motivação
i_{2b}	i_{3a}	i_{6a}	i_{16a}	i_{27a}		5	S_3 - Relação a aspectos genéticos
i_{9b}	i_{14c}	i_{16b}	i_{31b}			4	S_4 - Condições socioculturais
i_{1b}	i_{3b} i_{11b} i_{27b}	i_{4b} i_{15b} i_{29b}	i_{5b} i_{18b}	i_{6b} i_{20b}	i_{7} i_{25}	6	S_5 - Relação às estratégias/ prática pedagógica

4.3.4. Avaliação

No que se refere à avaliação, os docentes foram questionados sobre **D5.2 Quais os tipos de avaliação você conhece?**

Na primeira coleta, 28 indicadores (Quadro 18) foram identificados, organizados em três sinais (Quadro 19). A maioria dos participantes relacionam os tipos de avaliação aos tipos de instrumentos de avaliação (S_1). Dois professores apontaram para os tipos de avaliação e suas funções (S_2) e quatro veem a avaliação como uma estratégia de ensino e aprendizagem (S_3).

Quadro 18 - Levantamento de indicadores da questão D5.2

Indicador	Descrição
I_1	Avaliações em grupo, avaliações individuais, avaliações práticas, avaliações na participação, avaliação dos conceitos éticos e profissionais (principalmente em componentes práticos e estágios), avaliação por metodologias ativas, seminários
I_2	TBL - Testes - Questões dissertativas - Análise de textos publicados na mídia
I_3	Diagnóstica, Formativa e Somativa.
I_4	Prova escrita dissertativa, prova escrita objetiva, prova prática, prova oral, prova individual, prova em grupo
I_5	Avaliações teóricas nos modelos prova e trabalho. Avaliação teórico/prática com projetos documentados. Avaliação prática com exercícios práticos em conteúdos específicos. Todos estes tipos podem ser de caráter individual ou em grupo.
I_6	Aulas expositivas, seminários, mapas conceituais, estudos dirigidos, resolução de casos clínicos
I_7	avaliação teórica e oral, seminários, lista de exercícios, prova em grupo
I_8	Trabalhos, exercícios, apresentações em grupo, dinâmicas, provas, participação em

	aula.
I_9	Dissertativa, alternativa, oral
I_{10}	Avaliação formal: prova, apresentação oral, participação e contribuição em sala de aula, testes em ambiente virtual, apresentação de questões onde somente o aluno quantifica seu desempenho, colaboração em interações (como em fóruns), desenvolvimento de testes
I_{11}	Atividades práticas (exercícios) e provas.
I_{14}	dissertativa, múltipla escolha, formativa.
I_{15}	Além do método tradicional, conheço o TBL.
I_{16}	Avaliações teóricas, práticas, OSCE, TBL e PBL.
I_{18}	Exames escritos de acordo com a determinação da Instituição, exercícios em grupo, exercícios para fazer em casa, pesquisa sobre um tema ou proposta de artigos.
I_{20}	Avaliações teóricas e práticas, por meio de apresentação de seminários, trabalhos individuais e em grupo.
I_{23}	No momento apenas os métodos tradicionais de avaliação
I_{24}	Avaliação escrita, apresentação de seminário, elaboração de projetos, avaliação oral, TBL.
I_{25}	Tradicionais: redação, apresentação, respostas a questionários; Ativas: frente a uma situação proposta o estudante deverá resolver a partir do que o curso ofereceu seja em formato de desenho, jogo, mapa.
I_{27}	Provas, trabalhos, práticas em sala de aula
I_{29}	Prova; Seminários; Portfólios; Projetos; Relatórios.
I_{31}	Avaliação mais tradicional: individual, com ou sem consulta. Tento diversificar os modos de avaliação, com seminários, trabalhos escritos em grupos, além de atividades em classe semanais (como grupos de trabalho) que compõe a nota final.
I_{34}	prova escrita, apresentação de trabalho, processo contínuo, prova oral

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 19 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão D5.2

Indicadores						Incidência	Sinais
I_1	I_2	I_4	I_5	I_6	I_7	22	S_1 – Instrumentos de avaliação
	I_8	I_9	I_{10}	I_{11}	I_{14}		
	I_{15}	I_{16}	I_{18}	I_{20}	I_{23}		
	I_{24}	I_{25}	I_{27}	I_{29}	I_{31}		
	I_{34}						
I_3	I_{14}					2	S2 – Função da avaliação
I_1	I_2	I_5	I_7			4	S3 – Estratégias de ensino

Fonte: elaborado pelo autor

Na coleta final, 31 indicadores foram apontaram para 3 sinais: Instrumentos de avaliação (S_1), assim como a primeira coleta; critérios de avaliação (S_2) e função da avaliação (S_3).

Quadro 20 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão S5

Indicadores						Incidência	Sinais
i_{1a}	i_2	i_5	i_7	i_8	i_9	13	S_1 – Instrumentos de avaliação
	i_{10a}	i_{11a}	i_{15a}	i_{18}	i_{24a}		
	i_{27a}	i_{31a}					
i_{1b}	i_{20a}	i_{31b}				3	S_2 – Critérios de avaliação
i_3	i_4	i_6	i_{10b}	i_{11b}	i_{14}	15	S_3 – Função da avaliação
	i_{15b}	i_{16}	i_{20b}	i_{23}	i_{24b}		
	i_{25a}	i_{27b}	i_{29}	i_{34}			

Fonte: elaborado pelo autor

Os sinais da segunda coleta possibilitaram a identificação de um indício (Quadro 21). Todos os participantes relacionaram suas respostas a aspectos da avaliação: instrumentos, critérios e função, que remete, primeiramente, à compreensão dos elementos avaliativos e, em segundo plano, à centralidade da avalição na prática pedagógica.

Quadro 21 - Quadro de indícios para questão S5

Sinais	Indício
S_1 – Instrumentos de avaliação	Centralidade da avaliação
S_2 – Critérios de avaliação	
S_3 – Função da avaliação	

Fonte: elaborado pelo autor

4.3.5. Considerações sobre a participação no DPD

A última questão, realizada apenas na segunda coleta de dados, tratou de investigar **S. De que forma o "Desenvolvimento Profissional Docente baseado em Colaboração" impactou na sua formação?.**

Foram identificados 42 indicadores nas respostas dos professores participantes das pesquisas, apresentados no Quadro 22.

Quadro 22 - Levantamento de indicadores da questão S

Indicador	Descrição
I1	me fez *repensar nas estratégias* executadas no meu dia a dia
I2	A *colaboração* apreendida no curso Desenvolvimento Profissional Docente *me fez entender*
I3a	*apresentou-me algumas perspectivas* sobre o processo de ensino/aprendizagem
I3b	a taxonomia de Bloom pode ser utilizada para *ajudar a planejar*
I4a	Já *apliquei diferentes ideias* discutidas nos encontros,
I4b	que não estou só
I5a	Na *reflexão, validação e aperfeiçoamento da minha estratégia*
i5b	o *conhecimento do outro* nas questões de ensino aprendizagem
I6a	pude *refletir* no meu desempenho como docente
I6b	percebi a *necessidade da adaptação* dos materiais que utilizo em minhas aulas
I7	a *entender* que nem sempre uma aula de metodologia ativa atende a expectativa de uma determinada disciplina.
I8a	*Conhecer* novas abordagens, novas estratégias de ensino e também de avaliação foi impactante para *pensar e rever* outras que já aplicava.
I8b	*Escutar* os fracassos que nem sempre são exclusivos nossos
I8c	*Conhecer* novas abordagens, novas estratégias de ensino e também de avaliação
I8d	*entender* que o questionamento deve ser uma constante na prática
I9	Pude *avaliar, corrigir e implanta*r novas formas de direcionar as aulas
I10a	É melhor saber que você está colaborando de alguma forma
I10b	Entendi que *colaborar* com outros professores pode ser uma maneira interessante de aprendizado. A partir do momento que percebo que o que outros fazem, isso pode agregar à minha prática,
I11	relação a *troca de experiências*, através de novas estratégias para o processo de

	ensino aprendizagem
I14	*refletir* principalmente no meu papel como docente
I15a	*identificar rotinas, procedimentos, organização, estratégia*s e etc.
I15b	as experiências de vários colegas
I15c	*ter novas ideias*
I16a	profunda *reflexão* sobre minha conduta docente
I16b	oportunidade de *aprender* novas estratégias
I16c	experiências *compartilhadas* por meus colegas
I18	A *colaboração* é a mola propulsora para facilitar
I20a	*refletir* sobre novas formas
I20b	*estratégia e no plano de ensino, na proposição dos objetivos da disciplina, nos métodos de avaliação, na motivação dos alunos*
I23a	*aplicar os conceitos aprendidos no curso*
I23b	*aplicar as diversas estratégias* de metodologia ativa em minhas aulas
I24	Me mostrou a importância do planejamento
I25	*Compartilhar* essa criação é essencial para o desenvolvimento do grupo
I27a	novas experiências de lecionar
I27b	a oportunidade de *ouvir* outros colegas
I29a	*refletir* sobre muitos aspectos que talvez não pensasse antes
I29b	perceber que os mesmos anseios que eu tenho, outros docentes de diversas áreas têm
I31a	*troca* entre colegas
I31b	*adaptar* ideias que aprendi nesse espaço
I34	*reflexão* do papel em sala de aula

Fonte: elaborado pelo autor

Dos 44 indicadores identificados, surgiram 3 sinais:

Quadro 23 - Identificação dos sinais a partir dos indicadores para a questão S

Indicadores						Incidência	Sinais
i_1	i_{3a}	i_{5a}	i_{6a}	i_7	i_{8d}	15	S_1 - Conhecer e refletir sobre novas ideias
	i_9	i_{14}	i_{15a}	i_{15c}	i_{16a}		
	i_{20a}	i_{24}	i_{29a}	i_{34}			
i_{3b}	i_{4a}	i_{6b}	i_7	i_{8c}	i_9	14	S_2 - Aplicar e adaptar ideias
	i_{11}	i_{16b}	i_{20b}	i_{23a}	i_{23b}		
	i_{24}	i_{27a}	i_{31b}				
i_2	i_{4b}	i_{5b}	i_{8a}	i_{8b}		15	S_3 - Compartilhar e colaborar com os colegas
	i_{10a}	i_{10b}	i_{11}	i_{15b}			
	i_{16c}	i_{18}	i_{25}	i_{27b}			
	i_{29b}	i_{31a}					

Fonte: elaborado pelo autor

Os sinais encontrados geraram os seguintes indícios:

Quadro 24 - Quadro de indícios para questão S5

Sinais	Indícios
S_1 – Conhecer e refletir sobre novas ideias	In_1 – impacto teórico
S_2 - Aplicar e adaptar ideias	In_2 – impacto prático
S_3 - Compartilhar e colaborar com os colegas	

Fonte: elaborado pelo autor

Nota-se que o sinal “Conhecer e refletir” (S1) envolve a racionalidade, o processo cognitivo, que embasa a prática do professor sendo, portanto, fundamental ao seu trabalho. O indício de um “impacto teórico” (In_1) revela a importância dada ao conteúdo trabalhado, representando desenvolvimento na dimensão cognitiva dos elementos estudados.

Os sinais “Aplicar e adaptar” (S_2) e “Compartilhar e colaborar” (S_3), que somados representam 61%, apontam para o indício de um impacto prático (In_2) significativo por envolver ações. As duas primeiras relacionadas à prática pedagógica individual (objetivos, estratégias, avaliação) e as duas últimas relacionadas à dimensão social/coletiva da prática. O In2 remete, inicialmente, a importância, aos olhos dos professores participantes, da reflexão sobre a prática a partir do que a colaboração/compartilhamento proporciona. E, posteriormente, à vivência que tende a dirimir a cultura de “caixa de ovos” (IMBERNON, 2016).

5. MODELO DE UM MÉTODO PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Este capítulo discorre sobre os resultados encontrados na pesquisa e propõe um modelo de programa de DPD.

5.1. Discussão dos resultados

Vale considerar que os relatos dos participantes, ao longo da intervenção, corroboram o que foi encontrado na literatura (CAPES, 2018; MOROSINI, 2000): professores da educação superior carecem de formação didático-pedagógica.

Primeiramente, a pesquisa foi organizada para se observar as razões pelas quais a educação existe, ou seja, qual é a visão dos professores sobre os propósitos da educação; razões pelas quais a educação é experienciada por professores e estudantes e como as relações entre estes criam ambientes favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem, ou não. Por isso, o elemento motivação foi discutido e analisado. Sob a ótica de a motivação ser um elemento intrínseco de cada ser, a ação docente na sala de aula vai além do convencimento do outro sobre a importância do aprender, mas se apoia na construção de um ambiente em que a aprendizagem acontece e satisfaz aos atores envolvidos no processo, tanto estudantes como professores.

Na visão de professores e em suas atuações, a motivação é significativamente importante por ser o agente principal que influencia no ambiente para que esse espaço e tempo possibilitem o aprendizado dos estudantes a partir de estímulos didáticos previamente planejados e que vão desde a relação da importância dos conteúdos com o exercício profissional dos estudantes até a reflexão sobre a importância social das profissões em desenvolvimento.

Compreendida a percepção sobre o papel da motivação e como os professores entendem que a promovem, a pesquisa analisou a formulação dos objetivos pedagógicos pelos docentes, visto que todas as demais ações pedagógicas deverão se apoiar na pertinência deles. Ou seja, a definição de objetivos corresponde à organização prévia dos elementos essenciais a serem trabalhados, das finalidades e o do grau de complexidade com o qual os docentes esperam lidar. Enquanto um norte para o processo pedagógico, os objetivos são mais que um elemento meramente burocrático. Além disso, a compreensão e a

aplicação do conceito, por parte dos professores, demanda mais que a percepção do termo no senso comum.

As estratégias de ensino corresponderam ao terceiro elemento observado. A partir dos objetivos formulados para cada disciplina e para cada aula, compete ao professor selecionar as estratégias que serão utilizadas para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem propostos. Conhecer variadas estratégias de ensino pode colaborar para a diversificação do repertório docente em busca de bons resultados em sala de aula.

A pesquisa se apoiou em uma característica frequente nas instituições de ensino: o isolamento dos professores que não compartilham suas experiências, seja de sucesso ou de fracasso com seus pares. O compartilhamento de estratégias, por exemplo, pode favorecer a variação delas, visto que os professores, em sua grande maioria, tendem a reproduzir as mesmas estratégias que já utilizaram e que funcionaram. Eles também reconhecem a necessidade de se apoiarem em bases teóricas sólidas para abordar os conteúdos e que buscar outras estratégias pode representar novos estímulos favoráveis ao ambiente de aprendizagem.

Ainda sobre as estratégias e o papel do professor nas relações em sala de aula, os participantes relataram que a autoridade do professor e a aceitação dessa autoridade pelos estudantes não é imprescindível, o que parece ser preocupante, uma vez que a necessidade de autoridade docente é incontestável, conforme defende Silva (2011).

Sobre as estratégias mais utilizadas, ainda que os docentes apontem para variadas opções, as discussões e a aula expositiva ainda predominam na prática docente, acompanhadas por metodologias ativas. Isso sugere que estratégias mais tradicionais acontecem em concomitância com estratégias contemporâneos.

Os participantes demonstraram, também, não terem costume de práticas de organização e sistematização do conhecimento dos alunos, utilizando essas práticas prioritariamente quando existe algum tipo de demanda.

O penúltimo elemento analisado por esta pesquisa foi a avaliação. A avaliação envolve o processo de verificação do conhecimento demonstrado pelo estudante comparando-o com os objetivos previamente formulados e o quão estão próximos ou distantes. Para esse processo, considera-se as funções da avaliação: diagnóstica - para identificar as concepções prévias ou os que os estudantes conhecem; formativa, para acompanhamento e retroalimentação do processo, permitindo que os

professores revejam suas estratégias; e classificatória ou somativa, ao término de períodos, presta-se a transformar em nota ou conceito a aprendizagem demonstrada pelo estudante. Os professores demonstraram enxergar as avaliações principalmente sob a ótica somativa e com mais atenção para os instrumentos do que para suas demais funções - diagnóstica e formativa, e para os critérios.

A dificuldade em elaborar bons instrumentos de avaliação também foi relatada pelos professores participantes, além do planejamento de tempo em uma avaliação. Assim como as estratégias, a avaliação também identificou como principal instrumento para esse fim um elemento tradicional: a prova individual. Esse instrumento predomina sobre os demais e os critérios de avaliação não foram abordados por nenhum respondente nas coletas de dados.

Por fim, o último elemento investigado foi a reflexão sobre a prática. Considera-se, para isso, os momentos em que o professor pensa a respeito de seu exercício profissional, de forma consciente e crítica. Considerando o professor em atividade, a reflexão constante durante o processo é frequente entre os respondentes.

O DPD proposto, na medida em que promove o olhar sobre elementos básicos da atuação docente, sugere que o exercício da reflexão se torne constante na prática profissional. O professor em um programa de desenvolvimento com uma abordagem colaborativa, ao ter contato com novos conceitos ou com olhares aprofundados sobre os conceitos que já conhece, pode exercitar a reflexão sobre sua prática.

5.2. Modelos em Educação

Considerando a complexidade de se utilizar o termo modelo e as representações mentais que podem implicar deste uso, antes de apresentar o proposto nesta pesquisa, essa terminologia será discutida.

Ao se consultar um dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), encontra-se como modelo aquilo que é próprio para ser imitado; representação; aquilo que serve de exemplo ou norma. Assim, o termo, utilizado em variadas áreas, inclusive na Educação, acaba surgindo isoladamente ou associado a outros termos em busca de sentidos que aproximem seus significados aos seus objetivos conceituais.

Temos, com isso, termos como modelo educativo, modelo de trabalho, modelo pedagógico, modelo curricular etc.. Segundo Silva (1989), apud Varella e Mota (2011 p.19), modelo passa por quatro vertentes: “valores e teorias científicas em que se baseia; as características do ambiente institucional em que desenvolve; conteúdos e métodos utilizados; formas de avaliação”.

A leitura do termo modelo nesta pesquisa, portanto, traz a preocupação de se atender às quatro vertentes apresentadas e ainda assegura que os modelos sejam vistos como aquilo que possa ser um exemplo e considera que existem inúmeras possibilidades de se atingir os objetivos em educação. Os modelos, inclusive utilizados como sinônimo de métodos, ainda que mais abrangentes que esse segundo termo, conforme afirmam Varella e Mota (2011), podem resultar em inúmeras alterações e influências que coexistem e se interligam em determinado tempo.

Segundo Morgan e Morrison (1999, apud BATISTA; SALVI; LUCAS, 2011, p. 5), os modelos possuem algumas características específicas:

> a) Representação – os modelos configuram-se como representações abstratas ou não com o objetivo de contribuir com o estudo do comportamento do objeto/entidade modelado, por meio de analogia entre aquilo que se sabe e aquilo que se quer entender/conhecer/simular/prever.
> b) Autonomia – os modelos possuem uma relativa independência, uma vez que manifestam em sua essência teorias e dados. Todavia, os modelos possuem também outros elementos que lhe dão certa independência em relação às teorias e aos dados. De forma geral, os modelos são constituídos por elementos teóricos e evidências empíricas, mas também por elementos históricos e objetos que influenciam nas decisões da construção de modelos.
> c) Conectividade – os modelos apresentam uma conexão entre a teoria e os dados. Há, portanto, o compromisso de configurar-se não como meio de intervenção, mas de representação suficientemente capaz de favorecer a comunicação/mediação/conexão entre as teorias e os dados.
> d) Aproximação - os modelos promovem aproximações da teoria (ou de alguns de seus pontos específicos) com a realidade, estabelecendo condições para se chegar a determinadas explicações.
> e) Heurística – os modelos são construções simplificadas (aproximações) da realidade ou entidade sob estudo, oferecendo explicações e informações acerca do objeto/entidade sob estudo.
> f) Instrumentalização – os modelos possuem funções expressas pelo seu uso. Não sendo instrumentos passivos, constituem-se no contexto de uso, podendo ser considerados como uma tecnologia: primeiro, a construção do modelo envolve uma independência parcial das teorias e do mundo, mas, também, uma dependência parcial de ambas; segundo, os modelos podem funcionar autonomamente em uma variedade de tipos de explorações do mundo e de teorias; terceiro, os modelos representam alguns dos aspectos de teorias, ou aspectos do mundo, ou aspectos de ambos ao mesmo tempo.

Assim, é possível utilizar o termo Modelo em educação sem implicar em uma postura de conteúdo ou processo fechado, permanente, definitivo, imutável. Pelo contrário, em posse de um modelo e compreendendo as possibilidades de mutação dos seus elementos, é possível utilizá-lo como referência para replicação de processos e adaptação de conteúdos baseando-se em teorias diferentes e experienciados em ambientes distintos. A construção e proposição de modelos serve, portanto, para sistematizar um processo de elaboração e disponibilizá-lo para ser adaptado, testado e/ou aprimorado, se for o caso.

5.3. Modelo proposto

O modelo de DPD proposto, aqui, sugere o estudo de um produto de planejamento ou da prática docente: o plano de aula. Esse documento pode ser estudado previamente a sua aplicação, ou seja, durante o planejamento das práticas pedagógicas ou posteriormente à sua aplicação.

O professor em desenvolvimento, como foco do processo, deve se apropriar de teorias e bases conceituais e de suas experiências para analisar os objetos de estudo a partir dos critérios estabelecidos em cada encontro.

Cada plano de aula deverá ser avaliado pelos participantes do grupo, considerando os elementos em desenvolvimento. No caso desta pesquisa, os elementos foram: “Motivação”, “Objetivos pedagógicos”, “Estratégias de ensino” e “Avaliação”.

Analisando as características propostas por Morgan e Morrison (1999, apud BATISTA; SALVI; LUCAS, 2011), o modelo proposto pode ser analisado:

a) Representação – o objetivo desse modelo é representar o DPD demonstrando como os elementos conceituais podem ser apresentados e trabalhados pelos professores em serviço, bem como os professores podem se utilizar da colaboração com seus pares para a meta de desenvolvimento profissional;

b) Autonomia – o modelo proposto é fundamentado por teorias que demonstram sua sustentação em dados documentados e encontrados empiricamente a partir de todas as variáveis que o constituem.

c) Conectividade – as teorias e os dados surgentes da prática do professor têm relação direta de causa e efeito.

d) Aproximação – o DPD baseado em colaboração aproxima os professores participantes das teorias básicas que podem colaborar para o aprimoramento de suas atuações profissionais.

e) Heurística – a colaboração, no modelo proposto demonstra aos professores em serviço, como o diálogo com seus pares pode ser favorável ao seu desenvolvimento didático-pedagógico.

f) Instrumentalização – a aplicação do modelo proposto pode se basear em elementos diversos que garantam a exploração de conteúdos variados, e possivelmente diferentes dos conteúdos apresentados nessa pesquisa, mas que tenham relação direta com os objetivos do DPD

Figura 3 – Modelo baseado em colaboração proposto para Desenvolvimento Profissional Docente

Fonte: elaborado pelo autor

O modelo proposto (figura 3) permite que o objeto seja analisado pelos pares com visões diferentes, ao mesmo tempo em que promove o compartilhamento das experiências planejadas e ou aplicadas.

A colaboração é o elemento de união entre os professores em desenvolvimento de forma que os objetos de estudo, produtos do processo, trazem os olhares dos diversos participantes do grupo.

Os questionamentos e a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores precisam permear o cotidiano escolar e a rotina docente com o propósito de buscar estratégias mais adequadas aos objetivos definidos, para seleção de métodos de ensino, para desenvolvimento de bons instrumentos e definição de critérios claros de avaliação, entre possíveis outras variáveis presentes na atuação docente.

Outras competências docentes podem se apoiar no modelo de DPD baseado em colaboração apresentado com o intuito de criar hábito de cooperação entre os professores em detrimento ao isolamento comum no ambiente escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar propicia diferentes possibilidades aos professores em sua atuação profissional. Essas possibilidades variam de acordo com as particularidades dos níveis de ensino, modalidades etc.. Isso não é diferente quando observamos as características e costumes dos professores.

Em especial, a Educação Superior caracteriza-se por um ambiente frequentado por professores vindos das diversas áreas do conhecimento com suas especialidades profissionais, principalmente no âmbito da preparação profissional dos seus estudantes. No entanto, essa atuação não representa, necessariamente, a prática profissional embasada dos professores. A grande maioria, por exemplo, sequer teve algum tipo de formação docente formal e administra sua preparação para a docência ou seu aperfeiçoamento exclusivamente durante a própria prática profissional. Isso pode resultar em aulas de sucesso, mas também em aulas em que a aprendizagem é prejudicada ou impossibilitada.

Desse contexto e problemática, essa tese buscou encontrar uma alternativa para o Desenvolvimento Profissional Docente para professores da Educação Superior no ambiente em que eles frequentam diariamente para lecionar: a colaboração entre os professores. Para tal, foram elencados cinco elementos teóricos básicos necessários para a atuação profissional dos professores e foi feita uma intervenção com professores em um programa de formação que contemplasse a colaboração como estratégia para o desenvolvimento dos participantes. Vale observar que poucos trabalhos orientam o desenvolvimento de professores promovendo a interlocução entre os pares como estratégia para formação, mantendo a característica do isolamento.

A pesquisa permitiu observar como pode se construir o processo formativo do professor universitário a partir da perspectiva do DPD. Essa perspectiva sugere que esse profissional pode se desenvolver concomitantemente à sua atuação, ainda que não seja habitual a explicitação de suas dificuldades pedagógicas.

Portanto, as instituições de ensino podem e precisam proporcionar espaços e tempos para essa finalidade. Essa pesquisa sugeriu a aplicação de um modelo de DPD a partir do compartilhamento das experiências de sala de aula, com o propósito de estimular a cooperação entre o corpo docente.

É sabido que os fundamentos trabalhados nessa pesquisa – motivação, objetivos, estratégias, avaliação e reflexão sobre a prática – são essenciais para a desenvolvimento profissional do docente. A pesquisa demonstrou diferentes percepções e interpretações dos professores participantes a respeito desses conceitos.

Observou-se, por exemplo, que elementos como os Objetivos pedagógicos, tão necessários para condução do processo de ensino-aprendizagem e que precisam ser bem definidos no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, são compreendidos apenas superficialmente pelos professores participantes da pesquisa. Vale considerar que a maioria dos docentes foram formados em cursos bacharelados e que, portanto, não transitaram por uma formação pedagógica.

Com a intervenção desta pesquisa, foi possível observar mudanças na percepção de significados e importância de alguns dos elementos analisados, nos encontros da dinâmica proposta no programa formativo. Não foram identificadas mudanças na percepção sobre os objetivos pedagógicos, por exemplo.

A proposta de DPD de forma cooperativa favorece a troca de experiências e propicia os diálogos com elementos basais dos diversos conceitos estudados contribuindo para que os docentes superem a fragilidade na formação pedagógica. Isto acontece porque o modelo, além de estimular a discussão sobre os conceitos, também proporciona um ambiente favorável no sentido de lidar com o constrangimento que a consciência da fragilidade na formação pode gerar aos professores participantes.

A cooperação aplicada à formação docente proporciona, aos docentes, aproximação das experiências com seus pares ampliando seus repertórios de práticas pedagógicas e permite que estratégias de ensino, instrumentos e critérios de avaliação sejam analisados e criticados, aperfeiçoando suas percepções. Essa dinâmica tende a romper a cultura “caixa de ovos”, identificada por Imbernón (2007), preponderante em instituições educativas das várias modalidades de ensino.

Outro objetivo da formação que fora alcançado é o estímulo à reflexão sobre o papel e responsabilidades dos professores. Para isso, foram selecionados elementos que representam os diversos momentos da atuação docente: elementos que representam o planejamento das disciplinas, o planejamento das aulas, a prática da aula em si, seja na perspectiva expositiva de conteúdo ou na perspectiva

prática de aplicação dos conteúdos, até elementos que acompanham a aprendizagem durante todo o processo, sugerem a sistematização dos processos docentes e estimulam a reflexão permanente sobre as práticas.

A pesquisa encontrou algumas dificuldades como lidar com o constrangimento dos professores ao demonstrar desconhecimento dos conceitos básicos da atuação profissional. Outro ponto a se observar é que apenas 10% do corpo docente da instituição em que a pesquisa foi realizada se interessou pela proposta da formação. Isso pode ser interpretado em diversas perspectivas: incompatibilidade de horários, uma vez que muitos professores da Educação Superior atuam profissionalmente em suas áreas nos horários em que não lecionam; crença de que seus conhecimentos já são suficientes para a plena prática profissional docente; falta de estímulo para o DPD etc..

Portanto, para que o DPD possa se consolidar, as instituições de ensino superior devem implementar políticas claras voltadas para finalidade de formação de professores, inclusive promovendo ações que estimulem que esse desenvolvimento possa ocorrer através da colaboração entre o corpo docente.

Outras perguntas, além das realizadas nesta pesquisa poderiam ser feitas abordando outras competências docentes, além das didáticas.

Por fim, a pesquisa analisou os impactos do DPD, a partir das respostas dos professores após a participação no programa de formação, mas não avaliou os efeitos dessa formação na atuação profissional dos professores em sala de aula. Assim, a análise das possíveis mudanças na prática dos professores que passaram por essa formação pode representar proposta de trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de. **O professor universitário em aula**: prática e princípios teóricos. 8 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990. 130p.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, 1996.

BARRETO, Ivana Cristina de Holanda Cunha et al. Integração de instituições de ensino superior com sistemas municipais de saúde à luz de uma tipologia da colaboração interprofissional. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2018, v. 22, suppl 1, pp. 1365-1376. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0860>. Epub 10 Jul 2018.

BATISTA, Irinéa de Lourdes; SALVI, Rosana Figueiredo; LUCAS, Lucken Bueno. Modelos científicos e suas relações com a epistemologia da ciência e a educação científica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. **Anais**... Campinas: ENPEC,2011.

BATISTA, S. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. de M. Possibilidades da prática avaliativa no ensino superior: uma experiência colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1994–2011, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n4.7392.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 nov. 2013.

BROWN, Tim. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CARDOSO, Luzia Rodrigues; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.

CHAVES, Sandramara M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior:** realidade, complexidade e possibilidades. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al*. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária USP, 2009.

GATTI, Bernadete. A. *et al*. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GOERGEN, Pedro Laudinor . Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances** (Presidente Prudente), Presidente Prudente, v. 6, n.6, p. 1-9, 2000.

GONÇALVES, Núbia Cristina. **Representações sociais na relação professor/aluno como prática pedagógica**: as vozes dos alunos de pedagogia do Unipam. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement of attitudes. Archives of psychology**, Archives of Psychology, 22(140), 1-55. 1932.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. *et al*. Formação docente na pós-graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 31, 17 fev. 2017.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação,** Lisboa, 8, 7-22, 2009.

MASETTO, Marcos T; GAETA, Cecília. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. Editora Senac, São Paulo, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, 2020.

MELLO, G. N. DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo. v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MEYER, P.; VOSGERAU, D. S. R.; BORGES, C. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 312-329, 6 nov. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. – 2. ed. Ampl. – Brasília: Pano Editora, 2000.

MOTA, Cristiane Bevilaqua. **O Conceito de Competência**: origem e aplicações na Educação. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2019.

PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. **Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência**: uma pesquisa-formação na cibercultura. 2019. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

PEREIRA, V. R. de A.; HAYASHI, C. R. M. Comunidade de prática no ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 204–222, 2016.

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

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia** – Trad. Maria Alice Magalhães DÁmorin e Paulo Sérgio Lima Silva – Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1993.

PIMENTA, M. A. A.; PORTO, A. C. R. ; SILVA, L. V. . Formação de professores em serviço: uma pesquisa-ação usando Self-study. In: **XIX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2018, Salvador. Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade. Salvador: UFBA, 2018. v. 1. p. 25-36.

PINTO, Rafael Angelo Bunhi. **Políticas públicas e o Plano Nacional De Formação De Professores Da Educação Básica – Parfor em uma Universidade Comunitária**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2016.

RIBEIRO, Filomena. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. **Profforma**, Portalegre, Portugal. v. 3, p. 1-5, 2011.

SILVA, G. M. **Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo**. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUSA, RP., *et al*., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, 228 p. ISBN 978-85-7879-326-5. Available from SciELO Books

TORSONI, Adriana S.; MERCADANTE, Luciano Allegretti; GRANDO, Regina Célia. Docência no Ensino Superior: Estudo de caso em uma disciplina formativa da pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 17, n. 37, p. 1-17, 29 jul. 2021.

VARELA, Hélder Alexandre Flores; MOTA, Carlos Alberto Magalhães Gomes. Falar de Modelos em Educação: procurando clarificar conceitos. **Saberes Interdisciplinares**, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 15-33, nov. 2017. ISSN 2675-2255. Disponível em: <http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/99>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, B. M. B. A., FELDKERCHER, N.. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum**. Maringá. Education, 38(1), 93-102. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.25111

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Sorocaba

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O(a) Sr(a) assinará duas vias originais deste termo, onde constam o telefone e endereço do pesquisador(a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação. Uma via ficará com o(a) Sr(a) e a outra ficará conosco.

TÍTULO DA PESQUISA: Desenvolvimento Profissional Docente: Estudo de implantação de um modelo colaborativo de formação.
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Leo Victorino da Silva
ENDEREÇO: Av. Dr. Armando Pannunzio, 1893, B2-202
TELEFONE: (15) 99134-2181
PESQUISADORA PARTICIPANTE: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
OBJETIVOS: Propor um modelo de formação de professores para um Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional Docente baseado na colaboração e, para isso, identificar: o perfil do corpo docente do Ensino Superior; quais elementos (competências e habilidades) o indivíduo considera dominar para se desenvolver como professor; como o professor avalia suas práticas educativas; qual conhecimento o professor compartilha com a comunidade docente de sua IES; qual conhecimento o professor tem das práticas de outros professores; como o professor se apropria de métodos de ensino aprendizagem diferentes dos que habitualmente utiliza; realizar intervenção formativa; e analisar as respostas dos questionários e os depoimentos nos encontros da intervenção.
PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Os procedimentos previstos no estudo são: Aplicação de questionário inicial, para coleta de dados, organizado em 6 categorias (Perfil, Motivação, Objetivos, Didática, Avaliação e Reflexão sobre a prática). No momento seguinte, será realizada uma intervenção formativa com os participantes da pesquisa. Para tal, acontecerão 8 encontros (segundas-feiras, das 14h às 16h30) nos meses de setembro, outubro e novembro de 2019, na Universidade de Sorocaba, campus Cidade Universitária Professor Aldo Vannucchi, durante as aulas da disciplina de Didática e Prática Pedagógica na Educação Superior, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Uniso. Os dados a serem analisados na etapa seguinte serão os coletados através do questionário inicial e dos depoimentos ocorridos durante os encontros da intervenção.
RISCOS, DESCONFORTOS E O COMO O PARTICIPANTE SERÁ ATENDIDO NESTE CASO: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos (emocional, moral, social ou espiritual), em tipos e gradações variadas, pois a abordagem de qualquer assunto leva os participantes de qualquer pesquisa a compartilharem aspectos pessoais e afeiçoados de suas vidas que podem levar a constrangimentos. Deste modo, os pesquisadores desse projeto de pesquisa, com o intuito de minimizar os riscos tiveram e terão os seguintes cuidados: a) esclarecimento prévio dos participantes de pesquisa acerca do tipo de assunto e questões a serem abordadas, b) elaboração e aplicação do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), c) análise cuidadosa e prévia das questões que serão utilizadas nas entrevistas com atenção especial para tópicos sensíveis, d) informação aos participantes que os pesquisadores participaram de todas as etapas anteriores da pesquisa e e) têm certo os objetivos de estudo, o sigilo, a confidencialidade e o anonimato dos participantes envolvidos. Entretanto, caso os participantes sintam-se desconfortáveis em algum momento, eles serão encaminhados para atendimento na clínica de Psicologia da Uniso.
BENEFÍCIOS: A participação na pesquisa renderá formação continuada aos participantes e aprimoramento de suas práticas pedagógicas.
CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá custo para participação na pesquisa.
CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: A pesquisa garante a confidencialidade e o anonimato dos participantes envolvidos.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

APÊNDICE B – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

* as questões Likert utilizam a seguinte escala:
Nunca | Raramente | As vezes | Frequentemente | Sempre |

1 Perfil do participante

1.1 Nome
1.2 Idade
1.3 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro:
1.4 Curso de Graduação (de sua formação)
1.5 Ano de conclusão da graduação
1.6 Maior formação
( ) Pós-doutorado
( ) Doutorado
( ) Mestrado
( ) Especialização
1.7 Área de formação da maior titulação
1.8 Tempo de docência na Educação Superior (em anos)
1.9 Tem curso de formação docente? ( )Sim ( )Não
1.9.1 Se tem curso de formação docente, especifique qual(is).
1.10 Curso(s) em que ministra aula

2 Motivação

2.1 Qual o papel da motivação no processo ensino aprendizagem?
2.2 O que te motiva em sua carreira docente? * (likert)

- a relação com estudantes
- a relação com outros docentes;
- a formação continuada;
- gosto/ prazer/ satisfação pela docência;
- envolvimento com a pesquisa científica;
- o salário;
- a contribuição social da atuação;
- o ambiente acadêmico;
- a autonomia;
- segurança/ estabilidade /prestígio;
- os desafios/ compartilhamento do conhecimento;
- a relação com estudantes
- a relação com outros docentes;
- a formação continuada;
- gosto/ prazer/ satisfação pela docência;
- envolvimento com a pesquisa científica;
- o salário;
- a contribuição social da atuação;
- o ambiente acadêmico;
- a autonomia;
- segurança/ estabilidade /prestígio;
- os desafios/ compartilhamento do conhecimento;

2.3 Para você, a principal motivação dos estudantes está relacionada: * (Likert)

- a afinidade com o curso
- ao reconhecimento social
- a ter um diploma
- a satisfazer os familiares
- a ter um emprego
- a afinidade com o curso
- ao reconhecimento social
- a ter um diploma

- a satisfazer os familiares
- a ter um emprego

2.4 Você motiva seus estudantes: *(Likert)

- através de notas
- trabalhando positivamente da autoestima do aluno
- através da construção de uma relação de afetividade com os alunos
- criando um bom clima na sala de aula
- procurando despertar nos estudantes o interesse e o desejo em aprender
- procurando demonstrar a importância do conteúdo para a formação profissional
- demonstrando as consequências sociais e financeiras da profissão
- através de notas
- trabalhando positivamente da autoestima do aluno
- através da construção de uma relação de afetividade com os alunos
- criando um bom clima na sala de aula
- procurando despertar nos estudantes o interesse e o desejo em aprender
- procurando demonstrar a importância do conteúdo para a formação profissional
- demonstrando as consequências sociais e financeiras da profissão

3 Objetivos

3.1 Como você conceitua “Objetivos pedagógicos”?

3.2 Você formula os objetivos das suas disciplinas:

( )Não formulo. Recebo os objetivos já definidos e executo-os;
( )Não formulo. Recebo os objetivos já definidos, mas proponho mudanças quando julgo necessário;
( )De acordo com as exigências do mercado de trabalho;
( )Elencando os pontos que devo transmitir e avaliar na disciplina;
( )Elencando os pontos que os estudantes deverão conhecer, compreender, analisar e avaliar ao longo da disciplina;
( )Discutindo com colegas de áreas afins;
( )Discutindo com outros docentes do curso, visando interdisciplinaridade.

3.3 Você formula os objetivos das suas aulas:

( )Não formulo. Recebo os objetivos já definidos e executo-os;
( )Não formulo. Recebo os objetivos já definidos, mas proponho mudanças quando julgo necessário;
( )De acordo com as exigências do mercado de trabalho;
( )Elencando os pontos que devo transmitir e avaliar na disciplina;
( )Elencando os pontos que os estudantes deverão conhecer, compreender, analisar e avaliar ao longo da disciplina;
( )Discutindo com colegas de áreas afins;
( )Discutindo com outros docentes do curso, visando interdisciplinaridade.

3.4 Você utiliza os objetivos em suas práticas pedagógicas para: * (Likert)

- definir estratégias de ensino;
- definir o conteúdo a ser abordado;
- determinar os critérios de avaliação;
- elaborar as atividades dos alunos;
- distribuir os conteúdos de acordo com o tempo da aula;
- limitar as discussões em sala de aula.
- definir estratégias de ensino;
- definir o conteúdo a ser abordado;
- determinar os critérios de avaliação;
- elaborar as atividades dos alunos;
- distribuir os conteúdos de acordo com o tempo da aula;
- limitar as discussões em sala de aula.

4. Estratégias

4.1 Qual sua visão sobre o processo de ensino aprendizagem? Ou seja, como as pessoas

aprendem?

4.2 Você seleciona as estratégias para apresentar os conteúdos de suas disciplina através de: * (Likert)

- Estratégias já aplicadas, por você, e bem sucedidas
- Estratégias já aplicadas, por colegas docentes, e bem sucedidas
- A partir da natureza e complexidade do conteúdo a ser trabalhado
- A partir do que seus professores fizeram durante sua formação
- Procura estratégias novas para estimular a participação dos estudantes
- Busca apoio teórico (artigos e livros) para definir a estratégia de aula
- Busca estratégias de aula na internet (vídeos no Youtube, blogs etc)
- Define a estratégia de aula a partir de sua intuição como docente
- Define a estratégia de aula de acordo com o perfil dos estudantes
- Define a estratégia de aula de acordo com o perfil profissiográfico do curso
- Define a estratégia de aula de acordo com os resultados das aulas anteriores
- Usa sempre a mesma estratégia
- Estratégias já aplicadas, por você, e bem sucedidas
- Estratégias já aplicadas, por colegas docentes, e bem sucedidas
- A partir da natureza e complexidade do conteúdo a ser trabalhado
- A partir do que seus professores fizeram durante sua formação
- Procura estratégias novas para estimular a participação dos estudantes
- Busca apoio teórico (artigos e livros) para definir a estratégia de aula
- Busca estratégias de aula na internet (vídeos no Youtube, blogs etc)
- Define a estratégia de aula a partir de sua intuição como docente
- Define a estratégia de aula de acordo com o perfil dos estudantes
- Define a estratégia de aula de acordo com o perfil profissiográfico do curso
- Define a estratégia de aula de acordo com os resultados das aulas anteriores
- Usa sempre a mesma estratégia

4.3 Sobre o papel da interação professor-estudante na aprendizagem: * (Likert)

- Uma relação de amizade facilita o processo;
- É imprescindível que o professor seja autoridade e que os estudantes aceitem esta autoridade;
- Amizade e autoridade podem conviver de forma equilibrada colaborando para a aprendizagem.
- Uma relação de amizade facilita o processo;
- É imprescindível que o professor seja autoridade e que os estudantes aceitem esta autoridade;
- Amizade e autoridade podem conviver de forma equilibrada colaborando para a aprendizagem.

4.4 A(s) estratégia(s) que considera mais adequada(s) ao processo de ensino aprendizagem em sua disciplina é (são):

( ) Aplicação, resolução e correção de exercícios
( ) Atendimento em grupo
( ) Atendimento individual
( ) Aula expositiva
( ) Discussão
( ) Ensino com pesquisa
( ) Estudo de texto
( ) Estudo de meio
( ) Eventos (seminário, congresso, palestras, etc)
( ) Fórum
( ) Júri simulado
( ) Lista de discussão
( ) Mapa conceitual
( ) Oficina(workshop)
( ) Metodologias ativas (TBL, PBL, Sala de aula invertida etc.)

4.6 A respeito da orientação e acompanhamento da organização e sistematização de conhecimentos dos estudantes:

( ) Não é possível de ser acompanhada e orientada devido ao número de estudantes
( ) É realizada usando TICs (e-mail, AVAs, planilhas etc.)
( ) É realizada sempre que o estudante me demanda.

5 Avaliação

5.1 A função da avaliação no processo ensino aprendizagem é: * (Likert)
- Atribuir uma nota que vai compor o Histórico Escolar do estudante;
- Verificar a aprendizagem do estudante;
- Retroalimentar o processo de ensino aprendizagem sobre o que foi efetivamente aprendido;
- Informar o professor sobre a eficiência de suas estratégias;
- Classificar os estudantes em níveis de aprendizagem e desempenho
- Atribuir uma nota que vai compor o Histórico Escolar do estudante;
- Verificar a aprendizagem do estudante;
- Retroalimentar o processo de ensino aprendizagem sobre o que foi efetivamente aprendido;
- Informar o professor sobre a eficiência de suas estratégias;
- Classificar os estudantes em níveis de aprendizagem e desempenho

5.2 Quais os tipos de avaliação você conhece?

5.3 O que você considera em relação aos resultados de seus estudantes nas avaliações: * (Likert)
- A formação (pré-requisitos) que os estudantes trazem da educação Básica
- As condições de aula: número de estudantes, tempo disponível, recursos materiais etc.
- Se os objetivos propostos foram alcançados e dominam o conteúdo
- A formação (pré-requisitos) que os estudantes trazem da educação Básica
- As condições de aula: número de estudantes, tempo disponível, recursos materiais etc.
- Se os objetivos propostos foram alcançados e dominam o conteúdo
- 5.4 Na elaboração das avaliações, você observa como dificuldades * (Likert)
- o tempo (em relação à quantidade de conteúdo);
- a formulação questões pertinentes e claras;
- a elaboração do texto para compreensão do estudante;
- a adequação das questões às operações mentais demandadas;
- a adequação das questões ao modelo de avaliação ENADE.
- o tempo (em relação à quantidade de conteúdo);
- a formulação questões pertinentes e claras;
- a elaboração do texto para compreensão do estudante;
- a adequação das questões às operações mentais demandadas;
- a adequação das questões ao modelo de avaliação ENADE.

5.5 Utiliza como instrumentos de avaliação: * (Likert)
- Prova escrita individual
- Prova escrita em grupo
- Lista de exercícios
- Apresentação de seminário
- Prova dissertativa
- Prova de múltipla escolha
- Participação
- Prova oral
- Trabalho escrito
- Prova escrita individual
- Prova escrita em grupo
- Lista de exercícios
- Apresentação de seminário
- Prova dissertativa
- Prova de múltipla escolha
- Participação
- Prova oral
- Trabalho escrito

5.6 Você define critérios de avaliação: (Likert)
- De acordo com normas da IE
- De acordo com os objetivos e conteúdo da disciplina

- De acordo com as condições da turma
- De acordo com normas da IE
- De acordo com os objetivos e conteúdo da disciplina
- De acordo com as condições da turma

5.7 Seus critérios de avaliação são: (Likert)
- Exatidão da resposta;
- Entrega ou não (fez ou não fez);
- Argumentação da resposta;
- Compreensão de conceitos;
- Aplicação dos conceitos;
- Colaboração (quando avaliação em grupo);
- Cooperação (quando avaliação em grupo)
- Exatidão da resposta;
- Entrega ou não (fez ou não fez);
- Argumentação da resposta;
- Compreensão de conceitos;
- Aplicação dos conceitos;
- Colaboração (quando avaliação em grupo);
- Cooperação (quando avaliação em grupo)

5.8 Qual o papel do professor no processo avaliativo?

5.9 Em relação à avaliação, selecione o que você mudaria no processo de ensino aprendizagem: * (Likert diferenciada das demais)
Discordo totalmente | Disc. parcialmente | Indiferente | Concordo parcialmente | Concordo totalmente

- Priorizaria alguns conteúdos em detrimento de outros;
- Aumentaria o tempo para avaliação;
- Aplicaria diferentes instrumentos de avaliação;
- Diminuiria o número de estudantes da sala;
- Reveria a predominância da nota no processo
- Priorizaria alguns conteúdos em detrimento de outros;
- Aumentaria o tempo para avaliação;
- Aplicaria diferentes instrumentos de avaliação;
- Diminuiria o número de estudantes da sala;
- Reveria a predominância da nota no processo

6 Reflexão sobre a prática

6.1 Sobre sua atuação docente: *
- planejo e sigo rigorosamente o plano;
- planejo, tento seguir, mas sou flexível;
- planejo, mas frequentemente a aula acontece diferente do planejado;
- não planejo, porque atendo as demandas dos estudantes a cada aula;
- não planejo, porque domino o conteúdo e me sinto à vontade para trabalhá-lo quando entendo ser mais adequado;
- não planejo por falta de tempo;
- não planejo por não achar necessário;
- não planejo porque não sei como fazê-lo.

6.2 Você avalia sua estratégia de aula * (Likert)
- Através dos resultados das atividades propostas;
- Através de instrumentos de autoavaliação;
- Através do feedback dos estudantes;
- Através do atendimento do cronograma de aulas;
- Documento as ocorrências das aulas e avalio o que deu certo e errado;
- Através do desempenho dos estudantes nas avaliações;
- Peço a opinião dos colegas docentes;

- Nas reuniões de colegiado;
- Através dos resultados das atividades propostas;
- Através de instrumentos de autoavaliação;
- Através do feedback dos estudantes;
- Através do atendimento do cronograma de aulas;
- Documento as ocorrências das aulas e avalio o que deu certo e errado;
- Através do desempenho dos estudantes nas avaliações;
- Peço a opinião dos colegas docentes;
- Nas reuniões de colegiado.

6.3 Você reflete sobre sua atuação docente * (Likert)
- No começo do período letivo;
- Durante todo o período letivo;
- Ao final do período letivo;
- Quando encontro dificuldades para planejar uma aula;
- Quando não obtenho os resultados esperados em uma aula;
- Quando os estudantes não têm bom desempenho nas provas;
- Quando conheço experiências inovadoras de outros docentes;
- Quando ouço alguma crítica dos estudantes;
- Durante os períodos de descanso;
- Nas reuniões de colegiado;
- No começo do período letivo;
- Durante todo o período letivo;
- Ao final do período letivo;
- Quando encontro dificuldades para planejar uma aula;
- Quando não obtenho os resultados esperados em uma aula;
- Quando os estudantes não têm bom desempenho nas provas;
- Quando conheço experiências inovadoras de outros docentes;
- Quando ouço alguma crítica dos estudantes;
- Durante os períodos de descanso;
- Nas reuniões de colegiado

APÊNDICE C – MODELO DE DOCUMENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE ENSINO

Professor(es): _____

Nome da estratégia: _____

Breve resumo da estratégia:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Complexidade dos objetivos (Taxonomia de Bloom)

Domínio cognitivo		Domínio afetivo		Domínio psicomotor	
	Conhecimento		Acolhimento / Atenção		Imitação
	Compreensão		Resposta		Manipulação
	Aplicação		Valorização		Estruturação da ação
	Análise		Organização		Aquisição de uma segunda natureza
	Síntese		Caraterização		
	Avaliação				

Tempo:

_____
_____
_____
_____
_____

Recursos:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Por que utilizar esta estratégia?

Descrição detalhada da estratégia:

Como avaliar: