



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JÚLIO LAISSONE MAQUISSENE

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES DA
UPÚNGUÊ-MOÇAMBIQUE: HÁ MUDANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM
BASE NA REFLEXÃO?**

TERESINA

2024

JÚLIO LAISSONE MAQUISSENE

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES DA
UPÚNGUÈ-MOÇAMBIQUE: HÁ MUDANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM
BASE NA REFLEXÃO?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI - Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência - para obtenção do Título de Doutor em Educação pela Universidade Federal do Piauí.

Orientadora: Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência

TERESINA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco Divisão de
Representação da Informação

M297a Maquissene, Júlio Laisone.

Aprendizagem da docência dos professores formadores da
UPÚNGUÊ-Moçambique : há mudança na prática educativa com
base na reflexão? / Júlio Laisone Maquissene. -- 2024.
291 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo”.

1. Aprendizagem da docência. 2. Desenvolvimento profissional.
3. Professor formador. 4. Ensino superior. I. Carvalhêdo, Josania
Lima Portela. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

JÚLIO LAISSONE MAQUISSENE

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES DA
UPÚNGUÊ-MOÇAMBIQUE: HÁ MUDANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM
BASE NA REFLEXÃO?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI -
Linha de pesquisa: Formação de
professores e práticas da docência -
para obtenção do Título de Doutor em
Educação pela Universidade Federal
do Piauí.

Aprovação em 20.06.2024.

Documento assinado digitalmente
 **JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO**
Data: 26/06/2024 18:46:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo -
UFPI Presidente

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIA EDNA BRITO**
Data: 01/07/2024 10:02:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Antonia Edna Brito -
UFPI Membro Interno



Prof.^a Dra. Neide Cavalcante Guedes - UFPI
Membro Interno

Assinado por : **Maria Teresa Ribeiro Pessôa**

Prof.^a Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessôa - UFPI Membro Externo
Um. de Identificação: 04131134
Data: 2024.07.03 09:43:29+01'00'

Documento assinado digitalmente
 **LELIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES**
Data: 27/06/2024 03:28:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Prof.^a Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes –
UFMAMembro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter-me dado a força e o entendimento para a construção desta tese, e força para superar os obstáculos da vida. Durante essa caminhada, pude perceber a mão de Deus agindo tão maravilhosamente comigo, permitindo um olhar mais profundo para a concretização deste sonho, marcado há longa data.

À minha esposa, Madalena, companheira em toda essa caminhada, que esteve ao meu lado, orando e jejuando. Às minhas filhas, Marce, Joelma, Suita e Clara, pela compreensão e por acreditarem em mim, neste desafio, e que não foi possível estar presente.

À Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvahêdo, minha orientadora, com quem aprendi muito, por ter aceitado o desafio de orientar-me. Estou grato pela dedicação, pelas palavras de incentivo, por todo o apoio, desde o projeto até a escrita deste trabalho.

À Prof.^a Dra. Antônia Edna, Prof.^a Dra. Neide Guedes, Prof.^a Dra. Teresa Pêsoa e Prof.^a Dra. Lélia Cristina Moraes, pelas ricas contribuições durante o processo da escrita da tese.

Não esquecendo de agradecer à Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima e ao Prof. Dr. Elmo de Souza Lima, pelo encorajamento para este desafio e por acreditarem em mim no doutorado.

Agradeço aos professores formadores, interlocutores desta pesquisa, da Universidade Púnguê, de Moçambique-Manica, do Curso de Pedagogia, pela colaboração e por terem aceitado o convite para participar deste estudo, possibilitando a realização desta tese. Nomeadamente: Rogério Filipe Mário, Rogério Almoço, Dário Mário Napoleão, Dereck Romão, Estevão de Araújo e Calton Armindo Mahoche.

A Josildo Lima Portela, Jalinson, Rosimary Vieira da Costa, Luzenir Medeiros Bezerra, e a todos os colegas doutorandos que, direta ou indiretamente, colaboraram comigo ao longo de todo o percurso. Vossa ajuda foi de extrema importância no desenvolvimento e na finalização deste trabalho.

Aos meus parceiros de cooperação na convivência na FUNACI – Fundação Padre Antônio Dante Civiero (Teresina-PI), na pessoa do presidente, Paulo César dos Santos Cruz, de Vania Vieira da Costa, de Rosamaria Pereira de Sousa, de Jaíra Maria da Silva, de Pedro Carvalho Correia de Mello. E a todos que cooperam na sede de instituição, com quem pude contar nos momentos de dificuldade.

A todos os professores do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Em especial, ao Prof. Dr. Neuton de Araújo e às meninas da coordenação do curso, que sempre estão prontas para fornecer informações com tempo e hora aos mestrandos e doutorandos, o meu muito obrigado.

MAQUISSENE, Júlio Laissone. **Aprendizagem da docência dos professores formadores da UPÚNGUÈ-Moçambique: há mudança na prática educativa com base na reflexão?** 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

RESUMO

O objeto de estudo foi a aprendizagem da docência ao longo do desenvolvimento profissional docente de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè – Moçambique/Manica, ancorada em fundamentos teóricos-metodológicos atinentes aos processos formativos inicial e continuado que promovem a capacidade reflexiva para uma mudança na prática educativa. A tese proposta é que a aprendizagem da docência com vistas a uma mudança na prática educativa, baseada na reflexão, ocorre por meio da formação inicial e prossegue na formação continuada no processo de desenvolvimento profissional do professor formador do ensino superior, mediada por condições objetivas e subjetivas. Para esta investigação, partiu-se da seguinte questão-problema: como ocorre a aprendizagem da docência nos processos formativos inicial e continuado durante o desenvolvimento profissional de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, para uma mudança na prática educativa com base na reflexão? Estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa analisar os processos de aprendizagem da docência ao longo do desenvolvimento profissional dos professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, quanto às mudanças na prática educativa, com base na reflexão. Para o alcance do objetivo proposto, elencaram-se como objetivos específicos: identificar os processos formativos inicial e continuado de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica; descrever os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional de professores formadores do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica; e caracterizar as mudanças em razão das aprendizagens da docência, quanto aos processos de reflexão da prática educativa, durante o desenvolvimento profissional de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica. As discussões sobre ensino superior, desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência dos professores formadores respaldou-se nos estudos de Anastasiou (2008), Costa (2008), Cunha (2002), Day (2001), Garcia, (1999), Gómez (1992), Hargreaves (1999), Imbernón, (2011), Martins (2019), Masetto (1998, 2003), Morosini (2000), Nóvoa, (2009), Ramalho (2004), Roldão (2005), Shulman (1996), Schon (2000), Veiga (2012), Zabalza (2004), entre outros. A fundamentação metodológica baseou-se em Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (2015), entre outros teóricos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa narrativa, com base no método autobiográfico, desenvolvida com seis professores formadores da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica. Para a produção de dados, lançou-se mão da entrevista narrativa, do memorial de formação e da carta pedagógica. Organizaram-se os dados empíricos produzidos em categorias e subcategorias, cujas análises se basearam nas proposições de Souza (2014) e de Bardín (2016). Os resultados evidenciaram que os professores formadores, em seu processo formativo inicial e continuado, foram construindo vários conhecimentos no processo de desenvolvimento profissional, contribuindo para uma atuação mais segura, para a tomada de decisões no cotidiano, para uma prática educativa mais inovadora, refletindo qualitativamente no processo de ensino aprendizagem dos educandos no ensino superior. Logo, o desenvolvimento profissional dos professores formadores subsidia a construção e a reconstrução de experiências, mediante reflexões acerca dos processos formativos, na

perspectiva de produzir uma autonomia profissional que se fundamente em um terreno capaz de oportunizar ao professor formador se perceber como um sujeito que sabe analisar as condições objetivas nem sempre favoráveis à prática educativa, assumindo um compromisso com a qualidade de sua ação no ensino, na pesquisa e na extensão, como elemento basilar para a transformação da realidade.

Palavras-chave: aprendizagem da docência; desenvolvimento profissional; professor formador; ensino superior.

MAQUISSENE, Júlio Laissone. **Teaching learning of Teacher Trainers at UPÚNGUÈ-Mozambique: Is There a Change in Educational Practice Based on Reflection?** 292 p. Thesis (PhD in Education) - Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2024.

ABSTRACT

The object of study was the learning of teaching throughout the professional development of higher education teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University - Mozambique/Manica, anchored in theoretical-methodological foundations related to initial and continuing formative processes that promote reflective capacity for a change in educational practice. The proposed thesis is that the learning of teaching aimed at a change in educational practice, based on reflection, occurs through initial training and continues in continuing education in the professional development process of higher education teacher trainers, mediated by objective and subjective conditions. For this research, the following problem question was posed: how does the learning of teaching occur in initial and continuing formative processes during the professional development of higher education teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University, Mozambique-Manica, for a change in educational practice based on reflection? The general objective of the research was to analyze the processes of teaching learning throughout the professional development of higher education teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University, Mozambique-Manica, regarding changes in educational practice based on reflection. To achieve the proposed objective, the following specific objectives were outlined: to identify the initial and continuing formative processes of higher education teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University, Mozambique-Manica; to describe the processes of teaching learning in the professional development of teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University, Mozambique-Manica; and to characterize the changes due to teaching learning, regarding the processes of reflection on educational practice, during the professional development of higher education teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University, Mozambique-Manica. Discussions on higher education, professional development, and teaching learning of teacher trainers were supported by studies by Anastasiou (2008), Costa (2008), Cunha (2002), Day (2001), Garcia (1999), Gómez (1992), Hargreaves (1999), Imbernón (2011), Martins (2019), Masetto (1998, 2003), Morosini (2000), Nóvoa (2009), Ramalho (2004), Roldão (2005), Shulman (1996), Schon (2000), Veiga (2012), Zabalza (2004), among others. The methodological foundation was based on Bertaux (2010), Clandinin and Connelly (2015), among other theorists. This is a qualitative narrative research, based on the autobiographical method, developed with six teacher trainers from Púnguè University, Mozambique-Manica. For data production, narrative interviews, training memoranda, and pedagogical letters were used. The empirical data produced were organized into categories and subcategories, whose analysis was based on the propositions of Souza (2014) and Bardin (2016). The results showed that teacher trainers, in their initial and continuing formative process, constructed various knowledge in the process of professional development, contributing to a more confident performance, to decision-making in daily life, to a more innovative educational practice, qualitatively reflecting on the teaching-learning process of students in higher education. Therefore, the professional development of teacher trainers supports the construction and reconstruction of experiences through reflections on formative processes, aiming to produce a professional autonomy based on a ground capable of enabling the teacher trainer to perceive themselves as a subject who knows how to analyze objective conditions not always favorable

to educational practice, assuming a commitment to the quality of their action in teaching, research, and extension, as a fundamental element for the transformation of reality.

Keywords: teaching and learning; professional development; teacher educator; higher education.

MAQUISSENE, Júlio Laissone. **Aprendizaje de la docencia de los profesores formadores de UPÚNGUÈ-Mozambique: ¿hay un cambio en la práctica educativa basado en la reflexión?** 292 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de PiauÍ, 2024.

RESUMEN

El objeto de estudio fue el aprendizaje de la docencia a lo largo del desarrollo profesional de los profesores formadores de educación superior del Curso de Pedagogía de la Universidad Púnguè - Mozambique/Manica, fundamentado en fundamentos teórico-metodológicos relacionados con los procesos formativos inicial y continuo que promueven la capacidad reflexiva para un cambio en la práctica educativa. La tesis propuesta es que el aprendizaje de la docencia con miras a un cambio en la práctica educativa, basado en la reflexión, ocurre a través de la formación inicial y continúa en la formación continua en el proceso de desarrollo profesional del profesor formador de educación superior, mediada por condiciones objetivas y subjetivas. Para esta investigación, se partió de la siguiente pregunta-problema: ¿cómo ocurre el aprendizaje de la docencia en los procesos formativos inicial y continuo durante el desarrollo profesional de los profesores formadores de educación superior del Curso de Pedagogía en la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica, para un cambio en la práctica educativa basado en la reflexión? El objetivo general de la investigación fue analizar los procesos de aprendizaje de la docencia a lo largo del desarrollo profesional de los profesores formadores de educación superior del Curso de Pedagogía en la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica, en cuanto a los cambios en la práctica educativa, basados en la reflexión. Para lograr el objetivo propuesto, se enumeraron los siguientes objetivos específicos: identificar los procesos formativos inicial y continuo de los profesores formadores de educación superior del Curso de Pedagogía en la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica; describir los procesos de aprendizaje de la docencia en el desarrollo profesional de los profesores formadores del Curso de Pedagogía en la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica; y caracterizar los cambios en función del aprendizaje de la docencia, en cuanto a los procesos de reflexión de la práctica educativa, durante el desarrollo profesional de los profesores formadores de educación superior del Curso de Pedagogía en la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica. Las discusiones sobre la educación superior, el desarrollo profesional y el aprendizaje de la docencia de los profesores formadores se respaldaron en los estudios de Anastasiou (2008), Costa (2008), Cunha (2002), Day (2001), García (1999), Gómez (1992), Hargreaves (1999), Imbernón (2011), Martins (2019), Masetto (1998, 2003), Morosini (2000), Nóvoa (2009), Ramalho (2004), Roldão (2005), Shulman (1996), Schon (2000), Veiga (2012), Zabalza (2004), entre otros. La fundamentación metodológica se basó en Bertaux (2010), Clandinin y Connelly (2015), entre otros teóricos. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo narrativo, basada en el método autobiográfico, desarrollada con seis profesores formadores de la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica. Para la producción de datos, se utilizaron la entrevista narrativa, el memorial de formación y la carta pedagógica. Los datos empíricos producidos se organizaron en categorías y subcategorías, cuyos análisis se basaron en las propuestas de Souza (2014) y Bardin (2016). Los resultados evidenciaron que los profesores formadores, en su proceso formativo inicial y continuo, fueron construyendo varios conocimientos en el proceso de desarrollo profesional, contribuyendo a una actuación más segura, a la toma de decisiones en el día a día, a una práctica educativa más innovadora, reflejando cualitativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos en la educación superior. Por lo tanto, el desarrollo profesional de los profesores formadores subsidia la construcción y reconstrucción de experiencias, mediante reflexiones sobre los procesos formativos, con la perspectiva de

producir una autonomía profesional que se fundamente en un terreno capaz de permitir al profesor formador percibirse como un sujeto que sabe analizar las condiciones objetivas no siempre favorables a la práctica educativa, asumiendo un compromiso con la calidad de su acción en la enseñanza, la investigación y la extensión, como elemento fundamental para la transformación de la realidad.

Palabras clave: aprendizaje de la docencia; desarrollo profesional; profesor formador; educación superior.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Enquadramento geográfico da área de estudo (Moçambique – Manica).	31
Figura 2 –	Página inicial do <i>site</i> do CEDIS.....	36
Figura 3 –	Caderno do memorial de formação.....	47
Figura 4 –	<i>Folder</i> com a síntese da pesquisa.....	48
Figura 5 –	Roteiro da carta pedagógica	54
Figura 6 –	Fases da análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014)	59
Figura 7 –	Correspondência entre a análise compreensiva-interpretativa Souza (2014) e Análise de Conteúdo (Bardin, 2011)	60
Figura 8 –	Organização das categorias e das subcategorias de análise.....	63
Figura 9 –	Áreas de atuação do professor formador do ensino superior.....	78
Figura 10 –	O desenvolvimento profissional dos professores formadores.....	99
Figura 11 –	Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem da docência dos professores formadores no ensino superior.....	105
Figura 12 –	Síntese do processo de desenvolvimento profissional dos professores formadores no ensino superior.....	108
Figura 13 –	Relações entre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem do estudante.....	132
Figura 14 –	Componentes para uma aprendizagem da docência dos professores formadores no ensino superior.....	142
Figura 15 –	Percurso da prática reflexiva como opção formativa na aprendizagem da docência.....	147
Figura 16 –	Ciclo de aprendizagem reflexiva da prática para a construção do conhecimento docente.....	148
Figura 17 –	Processo de reflexão do professor formador no ensino superior.....	150
Quadro 1 –	Lista de faculdades, institutos e escolas superiores.....	33
Quadro 2 –	Interlocutores da pesquisa.....	41
Quadro 3 –	Perfil dos interlocutores da pesquisa.....	42
Quadro 4 –	Fases e critérios da entrevista narrativa.....	52
Quadro 5 –	Tipos de saberes docentes.....	89

Quadro 6 –	Marcas linguístico-discursivas da reflexão crítica no ensino.....	154
Quadro 7 –	Narrativas sobre opção pela docência.....	182
Quadro 8 –	Síntese da opção pela docência.....	187
Quadro 9 –	Aprendendo a ser professor na prática.....	188
Quadro 10 –	Síntese: aprendizagem da docência na prática.....	189
Quadro 11 –	A formação inicial.....	191
Quadro 12 –	Síntese: aprendizagem da docência na formação inicial.....	195
Quadro 13 –	Formação continuada.....	197
Quadro 14 –	Síntese da aprendizagem da docência na formação continuada	201
Quadro 15 –	Concepções de aprendizagem da docência dos professores formadores.....	205
Quadro 16 –	Síntese das concepções de aprendizagem da docência.....	207
Quadro 17 –	Aprendizagem da docência por razões institucionais.....	209
Quadro 18 –	Síntese da aprendizagem da docência por razões institucionais.....	212
Quadro 19 –	Aprendizagem da docência, por razões pessoais do professor formador.....	214
Quadro 20 –	Síntese da aprendizagem da docência, por razões pessoais do professor formador.....	215
Quadro 21 –	Aprendizagem da docência em razão da prática educativa.....	216
Quadro 22 –	Síntese da aprendizagem da docência por razões da prática educativa...	222
Quadro 23 –	Atuação no ensino, pesquisa e extensão.....	225
Quadro 24 –	Síntese da atuação no ensino, na pesquisa e na extensão.....	229
Quadro 25 –	Mudanças na prática reflexiva dos professores formadores.....	231
Quadro 26 –	Síntese da mudança na prática reflexiva dos professores formadores....	235
Quadro 27 –	Mudanças na prática educativa dos professores formadores.....	236
Quadro 28 –	Síntese das mudanças na prática educativa dos professores formadores.....	240
Foto 1 –	Imagem do pórtico da Universidade Púnguè (Moçambique /Manica) ...	32

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – INICIANDO NOSSA CONVERSA.....	17
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	28
2.1	O método (auto)biográfico como alavanca da pesquisa.....	28
2.2	A natureza da pesquisa qualitativa narrativa.....	29
2.3	O <i>locus</i> da pesquisa.....	30
2.3.1	O Curso de Pedagogia na UniPúngè – Moçambique – Manica.....	35
2.4	Os interlocutores da pesquisa.....	38
2.5	Dispositivos para a produção de dados da pesquisa.....	44
2.5.1	Memorial de formação.....	45
2.5.2	Entrevista narrativa.....	49
2.5.3	Carta pedagógica.....	52
2.6	Procedimentos de organização e análise dos dados.....	57
3	ENSINO SUPERIOR: ORGANIZAÇÃO, FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES PARA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.....	65
3.1	Organização e formação dos professores formadores do ensino superior, na Unipúngè.....	65
3.1.1	Ensino, pesquisa e extensão: áreas de atuação do professor formador no ensino superior.....	68
3.1.2	Complexidade da formação de professores formadores do ensino superior.....	81
3.1.3	Como fazer o que dizemos na prática, que é necessário fazer?.....	92
3.1.4	Novas responsabilidades do papel do professor formador.....	96
4	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES DO ENSINO SUPERIOR.....	103
4.1	Profissionalidade e profissionalização docente.....	111
4.1.1	Descrição da profissionalidade docente.....	115
4.1.2	Profissionalização do professor formador na docência.....	117
4.1.3	Profissionalismo do professor formador na docência.....	121
4.1.4	Debates sobre desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência do professor formador do ensino superior.....	123
5	APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA COMO ESTRATÉGIAS E RESPOSTA À PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR.....	137
5.1	Os desafios da aprendizagem da docência dos professores formadores do ensino superior.....	138

5.1.1	A formação do professor reflexivo na prática docente: um caminho possível?	143
5.1.2	A docência e experiências profissionais do professor formador no ensino superior.....	148
5.1.3	Reflexão crítica e capacidade de linguagem na prática pedagógica.....	153
5.1.4	A formação do educador: possibilidades na prática reflexiva do ensino.....	155
5.1.5	Reflexões sobre a construção social da profissão docente no ensino.....	162
5.1.6	A construção de saberes e o significado da formação inicial no ensino superior.....	172
6	PARA UMA MUDANÇA REFLEXIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIPÛNGUÊ: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	180
6.1	Categoria 1: Ingresso na docência e processos formativos.....	181
6.1.1	Subcategoria de análise 1.1 Opção pela docência.....	182
6.1.2	Subcategoria 1.2 Aprendendo a ser professor na prática.....	187
6.1.3	Subcategoria 1.3 Na formação inicial.....	190
6.1.4	Subcategoria 1.4 Formação continuada.....	196
6.2	Categoria 2 Processo de aprendizagem da docência do professor formador.....	202
6.2.1	Subcategoria 2.1 Concepção de aprendizagem na docência.....	204
6.2.2	Subcategoria 2.2 Razões institucionais.....	208
6.2.3	Subcategoria 2.3 Razões pessoais.....	213
6.2.4	Subcategoria 2.4 Razões da prática educativa.....	215
6.3	Categoria 3 Desenvolvimento profissional nos processos formativos.....	223
6.3.1	Subcategoria 3.1 Atuação no ensino, pesquisa e extensão.....	224
6.3.2	Subcategoria 3.2 Mudanças na prática reflexiva dos professores formadores....	230
6.3.3	Subcategoria 3.3 Mudanças na prática educativa dos professores formadores...	235
7	CONCLUSÃO: APONTAMENTOS FINAIS.....	243
	REFERÊNCIAS.....	253
	APÊNDICES.....	274

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO: INICIANDO NOSSA CONVERSA



1 INTRODUÇÃO – INICIANDO NOSSA CONVERSA

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nos estudos relativos à pedagogia universitária. Na caminhada como acadêmico da pós-graduação em educação, temos produzido entendimentos conceituais acerca da construção da aprendizagem da docência, bem como reflexões que analisam e problematizam questões como os processos formativos necessários para a mediação pedagógica na docência universitária.

Dentre essas questões, destacamos o processo de aprendizagem da docência dos professores formadores, de modo que favoreça as condições necessárias para esses profissionais atuarem na formação profissional e para a compreensão dos possíveis obstáculos que podem servir como empecilhos à formação inicial deles e, conseqüentemente, ao melhor aproveitamento dos estudantes no ensino superior.

As pesquisas e os trabalhos efetuados no Curso de Pós-Graduação em Educação passaram a ter grande influência na formação e na percepção dos aspectos formais, objetivos e subjetivos implicados no processo de ensinar e de aprender. Tais estudos permitiram compreender o quão complexa é a tarefa de ensinar, pois requer muito mais do que conhecer teorias e metodologias que fundamentam a ação pedagógica no ensino superior, mas, sobretudo, uma postura reflexiva sobre a prática educativa.

Observamos também que a formação desenvolvida nos cursos de pedagogia que formam professores para o Ensino Secundário Geral (ESG) apresenta, historicamente, desafios a serem vencidos. No entanto, a formação docente que se quer – em direção a uma aprendizagem significativa e reflexiva – implica que o professor formador usufrua de espaço/tempo que lhe possibilite estudar, aprofundar e realizar a interpretação de referenciais teóricos fundamentais à sua prática educativa formadora.

Tal prática educativa perpassa a experiência, a maneira de esses sujeitos verem e compreenderem o mundo, remetendo-os a conceitos e a comportamentos, apropriando-se destes e ressignificando sua prática educativa individual e/ou coletiva.

Podemos dizer que “o trabalho do professor formador é esse conhecer permanente: da exploração, da experimentação, das trocas de experiências, do espaço para passar da ignorância ao conhecimento” (Abdalla, 2007, p. 94).

De acordo com o referido autor, o professor formador, na aprendizagem da docência, utiliza-se da pesquisa, das experiências vividas com os pares e com os estudantes em formação, entre outras alternativas, para atender à complexidade de sua prática educativa.

Nesse sentido, compreendemos que a formação permanente dos professores formadores está essencialmente unida ao contexto do trabalho, pautada em uma organização que apoia a formação continuada do docente que intencionalmente se apropria de conhecimentos necessários para fortalecer e qualificar sua prática educativa.

A realidade social em que vivemos nos últimos anos é, sem dúvida, impulsionada pela globalização. Diante desse contexto social, concebemos que as instituições do ensino superior público – concretamente iniciando nossa abordagem com o caso da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica – enfrentam desafios que exigem reflexão crítica acerca da prática educativa, no sentido de aprendizagem da docência para o atendimento das necessidades formativas do contexto contemporâneo como resultado da função social e da especificidade da atividade docente na formação profissional no ensino superior.

Por sinal, o contexto atual requer repensar a formação de professores, uma vez que o processo de profissionalização deles – em consonância com as necessidades da prática educativa – configura-se hoje como importante questão na investigação no âmbito do ensino superior.

Para que a sua atuação no ambiente profissional seja exercida com autonomia e sob uma perspectiva crítica e reflexiva, a aprendizagem da docência no processo educativo tem um longo caminho a percorrer no mundo e, em particular, na Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica. Isso posto, faz-se necessário compreendermos a importância de investimentos na formação do professor formador para o desempenho de suas funções com qualidade, em qualquer trabalho educativo.

Tratar da aprendizagem na docência implica pensar uma instituição onde os professores formadores tenham oportunidades educacionais adequadas para o seu desenvolvimento profissional, a fim de que todos os membros da comunidade tenham acesso a ela, independentemente de talento e/ou origem socioeconômica ou cultural.

Nesta tese, respaldados em Lelis (2010), compreendemos que a aprendizagem da docência não obedece a uma linearidade, mas é construída por um conjunto de terminações sociais importantes na formação do profissional professor, o qual envolve, ao longo do processo de desenvolvimento profissional, os processos formativos inicial e continuado, a própria prática educativa, além da trajetória pessoal de formação permanente.

Também reafirmamos que o desenvolvimento profissional não decorre apenas da formação continuada, pois esta não é o sinônimo daquele, mas é um dos elementos consideráveis sobre ele, assim como a aprendizagem da docência.

A temática central desta pesquisa situa-se no campo da pedagogia universitária, compreendendo-a como um processo de mudança em consequência da aprendizagem da docência ao longo do desenvolvimento profissional docente, ensejando a capacidade reflexiva, crítica e criativa dos professores formadores com base em fundamentos teórico-metodológicos dos processos formativos inicial e continuado, e em experiências que lhes possibilitem maior autonomia profissional. Como objeto de estudo, elencamos a aprendizagem da docência de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, em Moçambique – Manica.

Preocupamo-nos, pois, como explica Leite (2003, p. 310), “[...] com a formação docente para o exercício pedagógico profissional dos professores formadores no ensino superior [...]”, no âmbito da universidade pública. Especificamente, a abordagem incide na constituição do desenvolvimento profissional do professor formador do ensino superior, tendo em vista uma mudança reflexiva da prática educativa, visando a atender às necessidades do atual contexto da universidade.

Sendo assim, assumimos a tese da aprendizagem da docência para uma mudança na prática educativa baseada na reflexão, que ocorre por meio da formação inicial e prossegue na formação continuada, no processo de desenvolvimento profissional do professor formador do ensino superior, fundamentado em condições objetivas e subjetivas.

Tendo em vista a orientação da atividade humana em relação ao meio social, o principal motivo que nos levou à escolha do tema foi a relevância da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional do professor formador da educação superior, contribuindo com a produção de conhecimento científico e com as reflexões teóricas e práticas.

Com isso, possibilitamos uma visão mais valorizada da atuação desse profissional frente à formação docente para o ESG, nomeadamente em Moçambique. Ademais, evidenciamos que a aprendizagem da docência e a compreensão desse percurso profissional afeta a construção e a reconstrução da prática educativa para uma mudança baseada na reflexão.

Justificamos, portanto, que o interesse pela temática que envolve as categorias teóricas *aprendizagem da docência*, *professores formadores do ensino superior* e *desenvolvimento profissional* ocorreu em razão do pressuposto de que as instituições formadoras devem responder às necessidades do contexto social e assegurar a função social da educação básica como consequência da formação inicial de professores proposta no ensino superior.

Nessa perspectiva, faz-se necessário repensar a formação inicial de professores como fundamental, conforme García (2009). Com essa ideia, justificamos a necessidade de aprofundar a investigação no campo de educação no ensino superior, mais especificamente na

Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, como estratégia para a melhoria na qualidade da prática educativa dos professores formadores em uma instituição com missão formadora, para além de funções científicas, profissionais e sociais importantes no contexto investigado.

Também justificamos esta pesquisa pela importância de pensar a formação continuada dos professores formadores envolvidos com o trabalho de formação inicial no ensino superior para qualificar o processo de ensino e aprendizagem na universidade. Não podemos esquecer de apoiar a abrangência da pesquisa quanto ao desenvolvimento profissional dos professores formadores desde a formação inicial, prosseguindo com a continuidade das ações de formação pedagógica, dada a necessidade de aprendizagem da docência desenvolvida na universidade.

Coadunando Imbernón (1999) e Canário (2002), confere um cunho forte a criação da identidade profissional do professor formador, pois evidencia a importância de uma formação em que os processos são decisivos, pois não estão apenas atrelados à formação para o processo recorrente de ensinar – que envolve a prática educativa dos professores formadores –, mas também à qualificação para o desempenho de outras funções no âmbito acadêmico, a exemplo da administração superior e da gestão universitária, entre outras áreas de atuação do professor formador, como a pesquisa e a extensão universitária.

O problema identificado caracteriza-se pelo fato de que os professores formadores de professores devem ser dotados de uma formação que os conecte aos contextos da aprendizagem da docência, de modo que se facilite a formação do pensamento crítico e reflexivo dos docentes.

Olhando para as dimensões da formação coerente do professorado nas tarefas básicas, como afirma Labare (2008), não se produz ensino-aprendizagem que consideramos valioso se os formandos não aprenderem o que reputamos proveitoso. Quer dizer, se os professores formadores não tiverem desenvolvido competências/habilidades básicas para a sua atuação profissional, conseqüentemente, não poderão desenvolver as finalidades da formação de professores para o atendimento das necessidades do contexto contemporâneo.

Por isso, os formadores de professores na aprendizagem da docência devem desenvolver profissionalmente competências ou habilidades profissionais fundamentais para a sua atuação profissional. Tendo em vista as aprendizagens docentes, a reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem da docência ajudará os formadores a compreenderem seus pontos fortes e seus pontos fracos, com vistas a assumir a autorregulação dos processos de aprendizagem da docência para o desenvolvimento profissional docente, compreendendo diferentes situações pessoais e emocionais, e confiando em sua capacidade de aprender.

Como professores formadores, devemos assumir a responsabilidade pelos próprios processos de formação permanente para o desenvolvimento profissional, questionando os

próprios valores, os conhecimentos, as habilidades, as crenças e as atitudes que se refletem no modo de pensar, de sentir e de atuar como profissionais formadores de professores.

Tais qualidades ou competências profissionais requeridas para a docência podem ser agrupadas em três blocos: competências profissionais básicas, que sustentem os programas inovadores de formação de professores formadores; competência para planejar, desenvolver e avaliar o ensino e a aprendizagem que pretendemos fomentar para a aquisição das qualidades humanas desejáveis nos formandos; e competências para criar e manter cenários abertos, flexíveis, democráticos e ricos culturalmente, de modo que se estimule um clima positivo da aprendizagem (Nóvoa, 2009).

É nesse conjunto de processos que nos sentimos motivados a realizar esta pesquisa, e esperamos contribuir para a clarificação de ideias e a produção de saberes. Embora o aprendizado da docência seja mediado pelas vivências pessoais e haja falta de incentivo para a sua busca permanente, a forma como essa política está sendo implementada no ensino superior, em Moçambique-Manica, instiga a presente investigação.

Nessa direção, compreendemos que as propostas frequentemente não dão conta das necessidades dos profissionais para assumirem a condição de formadores de professores, pela exigência de sua prática educativa. Adicionalmente, observamos nesse contexto a ausência de discussões mais aprofundadas sobre a própria aprendizagem da docência como parte do desenvolvimento profissional.

Desse modo, concebemos que o desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir para uma visão mais promissora da aprendizagem da docência, porquanto a formação de professores formadores depende da compreensão de seu próprio percurso de desenvolvimento profissional, o qual promove mudança em sua prática educativa, de tal maneira que partimos da seguinte questão-problema: como ocorre a aprendizagem da docência nos processos formativos inicial e continuado, no desenvolvimento profissional de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, para uma mudança na prática educativa com base na reflexão?

Com o intuito de contribuir com as instituições do ensino superior e com as políticas de formação inicial e continuada de professores formadores de Moçambique, definimos como objetivo geral analisar os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional dos professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, quanto às mudanças na prática educativa, com base na reflexão.

Para o alcance do objetivo proposto, estabelecemos como objetivos específicos: identificar os processos formativos inicial e continuado de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica; descrever os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional de professores formadores do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica; e caracterizar as mudanças em razão das aprendizagens da docência, quanto aos processos de reflexão da prática educativa no desenvolvimento profissional de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica.

Neste estudo, utilizaremos o método autobiográfico e a pesquisa narrativa, por acreditar que por meio das narrativas dos colaboradores, é possível responder aos questionamentos desta pesquisa, pois à medida que os professores formadores tecem suas histórias, tornam-se protagonistas de suas narrativas, levando-nos à compreensão do objeto de estudo. Participaram como colaboradores deste estudo professores formadores que atuam no ensino superior, concretamente na Universidade Púnguè, em Moçambique – Manica.

Para melhor situar esta pesquisa entre as demais produções em nível de mestrado e doutorado, buscamos encontrar temáticas que se aproximassem do nosso objeto de estudo, com o intuito de apropriarmos-nos do conhecimento produzido sobre o ensino superior, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência dos professores formadores, tencionando perceber lacunas capazes de serem supridas com a nossa pesquisa.

O recorte temporal para a realização do levantamento do estado da questão sobre o tema, com base em Nobrega-Therrien e Therrien (2004), foi de três anos, no período de 2019 a 2021. Para tanto, recorreremos ao site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Cientific Eletronic Library *On-line* (SciELO) e do próprio PPGEd da UFPI, espaço onde desenvolvemos nosso estudo, utilizando como descritores: *ensino superior* e *desenvolvimento profissional docente*.

Como resultado, encontramos três produções, entre teses e dissertações acadêmicas, sendo duas teses e uma dissertação de mestrado profissional sobre a temática em estudo, localizadas no banco de teses e dissertações da Capes, detalhadas no quadro localizado no Apêndice 1 deste trabalho.

As pesquisas de Schotten (2021) e Rhoden (2019) buscaram analisar e compreender os processos da docência que construíram ao longo de suas trajetórias no exercício da profissão docente. Dessa forma, revelaram que o tempo e a prática foram determinantes para a aprendizagem profissional dos professores na educação básica e no ensino superior, no desenvolvimento profissional docente.

Como diferencial, podemos destacar a pesquisa de Schotten (2021), em que especifica que os percursos na trajetória docente no ensino superior influenciaram os investimentos dos professores, constituindo fatores de ordem subjetiva as que interferiram na manutenção do interesse do professor formador em continuar ampliando seu ciclo profissional, patenteando que ele é mobilizado por elementos internos, que têm relação com a própria subjetividade. Para ampliar o ciclo de vida profissional, é preciso atribuir sentido ao que se faz, ter interesse, escolher, desejar, ter razões para seguir em atividade na docência.

Portanto, a análise das duas teses têm concordância com o nosso estudo, no que diz respeito aos impactos das mudanças expressas nas práticas dos professores formadores, tais como: aproximação dos processos formativos inicial e continuado de modo intenso no ensino e na aprendizagem; favorecimento da reflexão sobre a prática dos professores formadores; utilização desses impactos na aprendizagem da docência, na ressignificação de saberes e de práticas, e nos relatos sobre as ações/relações que significam o desenvolvimento profissional no contexto da prática educativa.

A dissertação de Furtado (2021) possui ponto comum com esta pesquisa nos objetivos específicos, ao analisar como ocorre o processo de desenvolvimento profissional docente oferecido pelas Instituições de Ensino superior (IES). A referida investigação configurou-se como pesquisa de representação social com abordagem qualitativa, e mostrou que o processo de desenvolvimento profissional docente se mostra legítimo no que tange ao crescimento pessoal e profissional daqueles que se comprometem com tal processo, proporcionando o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

É por meio da junção de múltiplos fatores, como conhecimentos, habilidades, expectativas e visões de mundo que a atividade docente, como prática social complexa, é formada. A docência não é uma prática isolada, mas composta por múltiplos fatores, constituídos por meio das relações sociais.

Após realizarmos as buscas sobre *ensino superior e desenvolvimento profissional docente*, resolvemos ampliar o rastreamento na base do catálogo de teses e dissertações da Capes, utilizando os descritores *desenvolvimento profissional docente* e *professor formador*. Com isso, registramos três trabalhos, sendo duas teses acadêmicas e uma dissertação profissional sobre a temática em estudo, denotando relação com esta pesquisa. O detalhadamente delas consta no quadro localizado no Apêndice 2 deste trabalho.

As pesquisas de Mendes (2019) e Santos (2019) assemelham-se nos objetivos, apesar de este apresentar uma dissertação do mestrado profissional. Nelas, os supracitados autores buscam analisar as características e desvelar a configuração identitária de docentes formadores

de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia, com base na cultura e na identidade que se constrói e se transmite. Portanto, os participantes dessas pesquisas de base empírica e abordagem predominantemente qualitativa são professores formadores que lecionam no Curso de Pedagogia.

Na tese acadêmica de Gonçalves (2019), igualmente semelhante às anteriores, ele buscou investigar as tendências das produções acadêmicas sobre o desenvolvimento profissional docente dos professores formadores iniciantes, com uma base teórica sobre o início da docência e as especificidades do trabalho do professor formador, ancorado em teóricos como Day (2001) e Marcelo (1999, 2009).

Aponta como aspectos facilitadores do desenvolvimento profissional o diálogo e a troca de experiências entre pares, e reitera a importância dos programas de acolhimento para os professores iniciantes, considerando que é necessário o apoio institucional sistematizado para que o iniciante tenha mais segurança em suas práticas educativas e melhore o seu desempenho como professor formador.

Em continuação, sobre *desenvolvimento profissional docente e professor formador*, resolvemos ampliar mais ainda a procura na base do catálogo de teses e dissertações da Capes, utilizando descritores *desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência*, atinentes à temática do estudo. Os termos *desenvolvimento profissionais e aprendizagem da docência* foram citados em um trabalho de tese acadêmica, mas no contexto de elaboração dos aspectos relacionais sobre a pesquisa em foco, conforme detalhado no quadro localizado no Apêndice 3 deste trabalho.

O trabalho de Grizzo (2020) analisou as ações de mentoria que podem ter contribuído com o possível desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no programa de formação *on-line* de mentores, caracterizando o perfil dos professores iniciantes e a presença das categorias e das necessidades formativas.

O susodito autor demonstrou que as referências teóricas nas quais se baseou a presente pesquisa levam em conta as características e os desafios da formação inicial e continuada; o ciclo de vida do professor formador e suas características; as necessidades formativas de professores iniciantes; a formação continuada docente do professor iniciante; os programas de apoio profissional ao professor iniciante, como a base em conhecimentos e no processo de raciocínio pedagógico; os conhecimentos necessários às considerações acerca da educação a distância, formação *on-line* de professores e ambientes virtuais de aprendizagem docente.

Após análise dos trabalhos de tese e de dissertação, com base nas categorias *ensino superior, desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e professor formador*,

observamos que os professores formadores são caracterizados como produtores de saberes construídos na prática educativa e na reflexão sobre a ação, a fonte de onde vem esses saberes, seja na formação inicial ou na formação continuada na busca de conhecimentos – competências necessárias para o desenvolvimento profissional docente e para a apropriação e mobilização desse segmento.

Todas as pesquisas analisadas foram pautadas em uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa intervenção, com análise de dados apoiada em metodologia interpretativa. Os dados foram organizados e em seguida, analisados manualmente, buscando indícios que coadunassem os objetivos da pesquisa.

Quanto ao quantitativo de pesquisas científicas, podemos concluir que existem produções acadêmicas sobre formação de professores e desenvolvimento profissional docente, porém, quando se trata de professores formadores do ensino superior, são poucas as pesquisas encontradas.

Essa constatação torna maior a importância desta pesquisa, ampliando a responsabilidade do pesquisador na produção deste trabalho – direcionado ao ensino superior e ao professor formador –, por ser um estudo original e significativo em relação ao contexto investigado que, quando alude à produção científica e acadêmica nos últimos três anos, apresenta-se bastante incipiente.

Com relação à organização do texto, a presente tese estrutura-se em cinco seções. A primeira, na qual iniciamos a nossa conversa de forma introdutória, apresenta reflexões gerais sobre o objeto de estudo; contextualiza a problemática; anuncia o objetivo geral e os específicos, bem como a linha da pesquisa; além de informar as razões que suscitaram o interesse pela temática e a relevância social dela, a tese da pesquisa, e a forma de organização do texto.

A segunda seção traz o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo-o detalhadamente; explicita a abordagem da investigação; apresenta o método autobiográfico – a pesquisa narrativa e suas especificidades – como fio condutor do estudo, a caracterização do *locus* e dos interlocutores da pesquisa. Ainda apresenta os instrumentos usados na produção de dados, como: memorial de formação; entrevista narrativa; e carta pedagógica, relatando como foram utilizados, tendo em vista a observação do isolamento ou o distanciamento social impostos pela pandemia de Covid-19. Para finalizar esta seção, descrevemos as etapas constituintes da técnica de análise de conteúdo, procedimento empregado na análise dos dados empíricos da pesquisa.

A terceira seção trata do ensino superior, quanto à organização, à formação dos professores formadores para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional;

apresenta uma discussão sobre as concepções do ensino superior e a organização deste para a formação dos professores e, conseqüentemente, para a aprendizagem da docência e para o desenvolvimento profissional dos professores formadores, embasada em diversos autores que colaboram com a fundamentação do estudo.

Outrossim, destaca a formação como uma das vias essenciais, mas não única, por meio da qual o professor formador se desenvolve profissionalmente, como também os processos de aprendizagem da docência – como temos assinalado em diversas oportunidades. Por outro lado, apresenta a estrutura organizacional da UniPúnguè para compreender os saberes necessários ao trabalho dos professores formadores e a relação destes com a prática educativa.

Sendo assim, a docência no ensino superior requer formação profissional e, conforme Veiga (2012), estamos diante de um cenário de ampliação da docência universitária, pois esta exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na quarta seção, tratamos do desenvolvimento profissional de professores formadores do ensino superior, o qual integra os vários elementos entre a formação inicial e continuada e as práticas educativas para a promoção das aprendizagens da docência para uma mudança reflexiva contínua ao longo de toda a carreira.

Por sua vez, na quinta seção, apresentamos a reflexão como estratégia para a aprendizagem da docência na prática educativa no ensino superior, reconhecendo a grande diversidade existente no processo formativo e nas possíveis variações, tendo como diferenciação três grandes classes de estratégias: cognitivas, metacognitivas e socioafetivas.

Na sexta seção, analisamos a aprendizagem da docência na prática educativa de professores formadores do Curso de Pedagogia da UniPúnguè, trazendo as contribuições da formação no processo de desenvolvimento profissional docente diante das inúmeras situações complexas do contexto do ensino superior.

Por último, na sétima seção, trazemos os apontamentos finais, apresentando os resultados da pesquisa, estabelecendo a ponte entre os objetivos e as constatações do estudo nos processos de aprendizagem da docência, no desenvolvimento profissional dos professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica, para uma mudança na prática educativa baseada na reflexão.

SEÇÃO II

PERCURSO METODOLOGICO DA PESQUISA



2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa científica parte de abordagem qualitativa, do tipo narrativa, com base no método autobiográfico. Nesse âmbito, a pesquisa possibilitará a ampliação dos conhecimentos, a compreensão de algo novo e o entendimento do objeto de estudo com maior profundidade.

Os dispositivos usados para a produção de dados têm grande valia para o alcance dos objetivos do estudo, por ser necessário uma escolha racional, em razão de a qualidade dos dados empíricos produzidos garantirem o sucesso da trajetória metodológica da pesquisa para apropriação do objeto de estudo.

Para a produção de dados desta pesquisa, utilizaremos o memorial de formação, a entrevista narrativa e a carta pedagógica. Como método autobiográfico, os dispositivos narrativos proporcionam a autoformação com base nos processos reflexivos oportunizados, além de possibilitarem a compreensão da problemática, conforme detalharemos a seguir.

2.1 O método autobiográfico como alavanca da pesquisa

Funda-se no fato de esta perspectiva parecer a mais adequada para o desenvolvimento do presente estudo e para a concretização de sua finalidade, partindo da perspectiva de Santos Filho e Gamboa (1995), quando advogam que não existe um método de pesquisa ideal, pois na investigação, o método adequado é aquele que respeita a natureza do problema investigado e contribui para a uma compreensão e explicação mais acuradas.

Na esteira de Bogdan e Binklen (1994, p. 52), um paradigma é entendido como “um conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”. Assim, assume-se que, seja ou não explícita, toda investigação se baseia em uma orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes de seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para melhor produzir e analisar os dados.

Consoante Delory-Momberger (2006), realiza-se o “método autobiográfico” graças à capacidade que têm os indivíduos de se situarem entre o presente, o passado e o futuro. Passeggi (2006), entendendo a “reflexividade do método autobiográfico” como uma disposição humana para refletir sobre si e sobre as experiências vividas, defende a importância de ouvir para melhor compreender os sentidos que os envolvidos atribuem ao que vivem nas instituições de ensino.

Nesse sentido, é consenso entre vários autores que as histórias de vida vêm gerando um amplo espaço para a concretude da abordagem teórica e metodológica, método e metodologia no campo da pesquisa, estendendo-se a muitas áreas do conhecimento.

Souza (2006, p. 139) acrescenta que

as variadas tipificações ou classificações no uso do método autobiográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas socioeducacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeito históricos, sócio culturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

Dessa forma, as reflexões acerca do método autobiográfico desvelam as potencialidades da pessoa ao longo da vida, as articulações e os valores que orientaram suas escolhas nos diversos percursos, pessoal ou profissional, analisadas em termos de aprendizagem.

Para Nóvoa (2000), a abordagem do método autobiográfico é resultado da necessidade de um novo paradigma de conhecimentos científicos para resgatar a participação dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, assim como valorizar a abordagem qualitativa em relação à quantitativa, e possibilitar a vivência quanto ao instituído. Nesse sentido, configura-se progressivamente o reconhecimento da autonomia do sujeito como autor/ator de sua própria história.

Em nosso ponto de vista, o método autobiográfico é instrumento valioso para identificar os momentos marcantes, as continuidades e as rupturas que foram significativas na trajetória de vida dos professores formadores participantes do estudo, com vistas à reflexão e à tomada de consciência desses fatos, dando sentido às várias dimensões de sua formação.

2.2 A natureza da pesquisa qualitativa narrativa

A presente investigação lança mão de uma abordagem da educação no âmbito social, então corresponde a uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa. Na acepção de Oliveira (2010, p. 37), a pesquisa qualitativa consiste em um “[...] processos de reflexão e análise da realidade por meio do uso de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Por sua vez, Clandinin e Connelly (2015) sobrelevam alguns termos na pesquisa narrativa, como *temporalidade*, por entenderem que a experiência narrativa é temporal, pessoal e social, porque indica interação entre passado, presente e futuro. A fim de observar a noção de

continuidade, o lugar – por definir a situação e o contexto do ponto de vista da narrativa – é relevante, pois as ações podem variar de acordo com o cenário.

Usamos a pesquisa narrativa como metodologia de investigação por acreditar que ela possibilita a investigação dos processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional dos formadores de professores do ensino superior do Curso de Pedagogia, à medida que ensejam o entendimento das experiências vividas por esses sujeitos por meio de narrativas de histórias de vida, trajetórias de formação e profissional.

Sabemos que as,

[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades, (Clandinin; Connelly, 2015, p. 27).

No que concerne à ideia de que a pesquisa narrativa busca compreender a experiência vivida, de modo que pesquisador e participantes interagem, ao expressarem suas histórias de vida, estes revelaram a forma como percebem e interpretam o mundo. Nesse processo de investigação, todos os participantes revelaram experiências importantes para o estudo, as quais consideramos para o entendimento do objeto da pesquisa, pois são professores formadores de professores do ensino superior.

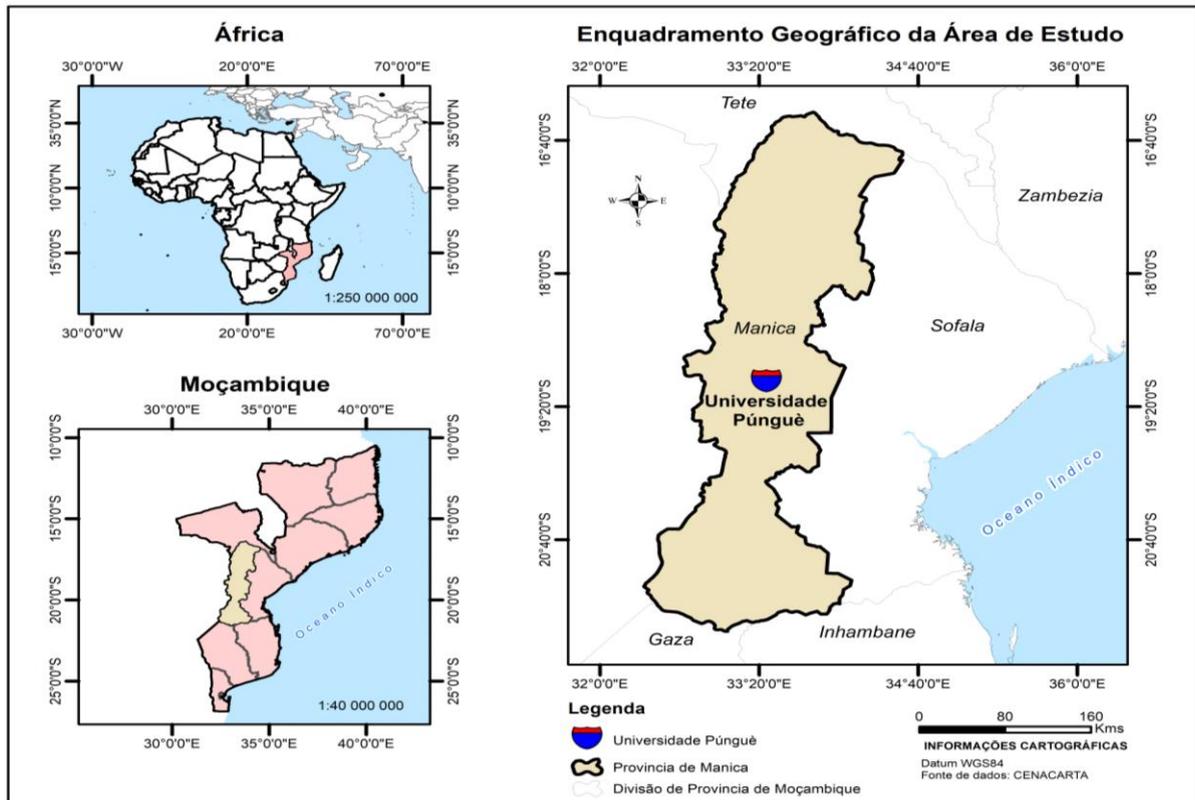
2.3 O *locus* da pesquisa

O *locus* desta investigação foi a Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica, que oferta o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tal escolha deu-se por ser uma IES de renome no campo de formação de professores na província de Manica, e em virtude de este pesquisador residir nessa região, na cidade de Chimoio.

Por oportuno, salientamos que a província de Manica está localizada na região central de Moçambique, tendo como capital a cidade de Chimoio, que fica a cerca de 1100 km a norte de Maputo, a capital nacional, e a aproximadamente 200 km a oeste da costa da cidade da Beira. Conta com uma área de 61.661. km² e uma população de 1.911.237 habitantes, segundo o Censo 2017.

Essa província divide-se em 12 distritos e possui, desde 2013, cinco municípios: Catandica, Chimoio, Gondola, Manica e Sussundenga. A Figura 1 mostra o mapa de enquadramento geográfico da área de estudo.

Figura 1 – Enquadramento geográfico da área de estudo (Moçambique – Manica)



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2023).

A compreensão do histórico que permeia a Universidade Púnguè, em Moçambique – Manica, ao longo do tempo, é fundamental para que se tenha o entendimento de sua trajetória nessa função, bem como as várias terminologias que foram sendo atribuídas nos diferentes momentos da educação superior em Moçambique.

De acordo com o Regulamento Interno (UniPúnguè, 2019), a universidade tem como missão contribuir para a formação de cidadãos, garantindo o acesso a um ensino de qualidade e contribuindo para autonomia de seus discentes. O Curso de Pedagogia, em sua atual versão, tem por objetivo a formação do pedagogo para atuar na docência, no ESG e na gestão educacional, comprometido com as questões educacionais, locais, regionais e nacionais, e com a realidade social, de modo crítico e transformador.

A UniPúnguè, surgiu do desmembramento dos polos de Manica e Tete, desincorporados da Universidade Pedagógica em meio à reforma promovida pelo governo de Moçambique no ensino superior, em 2019. Com essa reestruturação, os polos de Manica e Tete foram afetados, passando a constituir a Universidade Púnguè, cuja área de atuação abrange as províncias de Manica e Tete.

A reforma propunha a descentralização da Universidade Pedagógica, de maneira que pudesse constituir novos centros universitários autônomos. De tal proposta surgiu a UniPúnguè, efetivada pelo Decreto-Lei n° 4/2019, de 15 de fevereiro de 2019, aprovado pelo Conselho de Ministros (Maputo, 2019).

A Universidade Pedagógica foi fundada em 1985, como Instituto Superior Pedagógico (ISP), e contava, em 2016, com 54.500 alunos, matriculados por todo o País em cursos de cinco faculdades (Educação e Psicologia, Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes, Ciências Naturais e Matemática, Ciências Sociais e Educação Física e Desportos) e Escolas Superiores Técnica e de Contabilidade e Gestão.

O governo de Moçambique criou a Universidade do Rovuma (fusão dos polos da Universidade Pedagógica nas províncias do Niassa, Nampula e Montepuez), a Universidade Licungo (que junta a Universidade Pedagógica da Beira e Quelimane), a Universidade do Púnguè (abrangendo Manica e Tete), a Universidade do Save (Universidade Pedagógica de Massinga, Universidade Pedagógica de Maxixe e Gaza) e a Universidade Pedagógica de Maputo, que integra a atual sede.

Isso porque era importante descentralizar a tomada de decisões, pois em todas as Universidades Pedagógicas, as decisões eram tomadas centralmente em Maputo. Esse foi o resultado de um processo que se iniciou em 2015, por intermédio de uma reflexão interna na Universidade Pedagógica.

Foto 1 – Imagem do pòrtico da Universidade Púnguè (Moçambique /Manica)



Fonte: arquivo pessoal do autor (2023).

O nome da universidade, assim como da maioria das instituições de ensino superior públicas do País, faz referência a um rio – nesse caso, ao rio Púnguè. Hoje, a UniPúnguè de Moçambique – Manica, faz a implementação do sistema de créditos nas disciplinas e promove a organização dos departamentos e dos centros de ensino presencial e a distância.

A Universidade Púnguè adota a estrutura orgânica para o desempenho de suas funções, conforme o Regulamento Geral Interno (Lei do Ensino superior) e o artigo 72 do Estatuto da Universidade Púnguè, aprovado pelo Decreto n° 04/2019, de 4 de março, a saber: Conselho Universitário; Reitor e Vice-Reitor; Conselho Acadêmico; Conselho de Diretores; Conselhos de Extensão, Institutos, Faculdades e Escolas; Conselhos dos Centros Universitários; Direções de Serviços Centrais; Departamentos Acadêmicos de Pesquisa e Administrativos; Repartições Acadêmicas de Pesquisa e Administrativas (UniPúnguè, 2019).

A universidade atua em quatro áreas, a destacar: Portal do estudante; revista e publicações; administração; área pedagógica. Ademais, conta com oito departamentos, quais sejam: Departamento de Psicologia e Pedagogia; Departamento de Ensino de Ciências Naturais e Matemática; Departamento de Ensino de Ciências Sociais e da Terra; Departamento de Ensino de Ciências de Linguagem; Departamento de Ciências Naturais; Departamento de Economia e Gestão; Departamento de Direito e Assistência Social; Departamento de Educação Física e Desporto; e Departamento de Ambiente.

Além disso, conta com os espaços administrativos, a galeria, a biblioteca e outro para eventos, conforme o Regulamento Geral Interno (Lei do Ensino Superior) e o artigo 72 do Estatuto da Universidade Púnguè, aprovado pelo Decreto n° 04/2019, de 4 de março. (Universidade Púnguè, 2019).

Por sua vez, a UniPúnguè apresenta o quadro de faculdades, institutos, escolas superiores, departamentos e cursos, como revela o Quadro 1.

Quadro 1 – Lista de faculdades, institutos e escolas superiores

Faculdades	Departamentos	Cursos
Faculdades de Educação	Departamentos de Psicologia e Pedagogia	Educação de Infantil
		Psicologia Educacional
	Departamento de Ensino de Ciências Naturais e Matemática	Ensino de Ciências Naturais
		Ensino de Matemática
		Ensino de Informática
		Ensino de Educação Visual
	Departamento de Ensino de Ciências Sociais e da Terra	Ensino de Ciências Sociais
		Ensino de História
		Ensino de Geografia
		Ensino de Frances

Faculdades	Departamentos	Cursos
	Departamento de Ensino de Ciências de Linguagem	Ensino de Línguas Bantu
		Ensino de Português
		Ensino de Inglês
Faculdades de Ciências Exatas e Tecnologias	Departamento de Matemática	Matemática
		Estatística e Gestão de Informação
	Departamento de Ciências Naturais	Física
		Meteorologia
		Química
	Departamento Tecnológico	Química dos Produtos Naturais
		Design e Multimídia
		Informática
	Faculdades de Engenharia	Departamento de Engenharia Mineral e Química
Engenharia de Minas		
Engenharia Química		
Departamento de Engenharia Civil		Engenharia de Processamento Mineral
		Engenheiro de Construção Civil
		Desenho
		Arquitetura e Urbanismo
Departamento de Engenharia de Energia, Ambiente e Saneamento		Engenharia Química
		Engenharia de Energias Renováveis
		Engenharia de Saneamento
Departamento de Engenharia Eletrotécnica		Engenharia Ambiental
		Engenharia Elétrica
		Engenharia Eletrotécnica
Departamento de Engenharia Florestal		Engenharia Elétrica
		Engenharia Mecânica
Departamento de Contabilidade e Administração Pública		Engenharia Florestal e Silvicultura
		Administração Pública
Departamento de Economia e Gestão		Contabilidade e Auditoria
		Gestão de Recursos Humanos
		Gestão Turística
		Marketing e Relações Públicas
	Economia	
Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades	Departamento de Ciências Sociais e Documentação	Hotelaria e Turismo
		Antropologia
		Sociologia
		História
		Arquivos e Documentos
	Departamento de Direito e Assistência Social	Estudos Culturais
		Assistência Social
	Departamento de Linguística e Tradução	Direito
		Literatura
		Linguística
		Mandarim
Português		
Inglês		
Departamento de Geociências	Francês	
	Centro de Língua	
	Geologia	
		Geografia
		Cartografia e Agrimensura

Faculdades	Departamentos	Cursos
Faculdade de Geociências e Ambiente	Departamento de Ambiente	Gestão de Recursos Minerais e Energia
		Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário
		Geoquímica e Ambiental
Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas	Departamento de Agro Processamento e Veterinário	Agro Processamento
		Agronomia
		Medicina Veterinária
	Departamento de Ciências Biológicas	Ecologia e Biodiversidade
		Biologia
Faculdade de Ciências de Saúde	Departamento de Psicologia e Optometria	Optometria e Ciências da Visão
		Psicologia Clínica
	Departamento de Nutrição Saúde Materna Infantil	Nutrição
		Saúde Materno Infantil
Instituto Superior de Educação Física e Desporto	Departamento de Educação Física e Desporto	Educação Física Escolar
		Gestão Desportiva
		Medicina Desportiva
		Treino Desportivo
Escola Superior de Comunicação, Arte e Cultura	Departamento de Arte	Dança
		Música
		Teatro
		Belas artes
	Departamento de Comunicação	Cinema
		Ciências de Comunicação

Fonte: Regulamento Interno (UniPúnguè, 2019).

Para esta pesquisa, inicialmente, cumprimos a escolha dos interlocutores que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia, vinculados ao Departamento de Psicologia e Pedagogia. Assim, apresentamos os interlocutores da pesquisa, e trazemos dados sobre o referido Curso, onde os interlocutores de nossa pesquisa atuam como professores formadores.

2.3.1 O Curso de Pedagogia na UniPúnguè – Moçambique – Manica

O Curso de Pedagogia estabelece os parâmetros para a formação do pedagogo, com duração de 4 a 6 anos, correspondentes a 8 a 12 semestres, com uma unidade de crédito acadêmico equivalente a 25 ou 30 horas normativas de aprendizagem. Sendo assim, o crédito acadêmico alude ao volume de trabalho realizado com sucesso, incluindo as disciplinas obrigatórias e optativas, e as práticas pedagógicas como componente curricular.

O perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia é de graduados da 12^a classe do ESG ou equivalente – que tenham frequentado outras instituições do ensino superior cujos currículos tenham afinidades com os ministrados na UniPúnguè – e professores da educação básica, para o exercício da docência na educação básica e nos anos iniciais junto aos diferentes sujeitos da aprendizagem, e para exercerem atividades de planejamento, de implantação e de

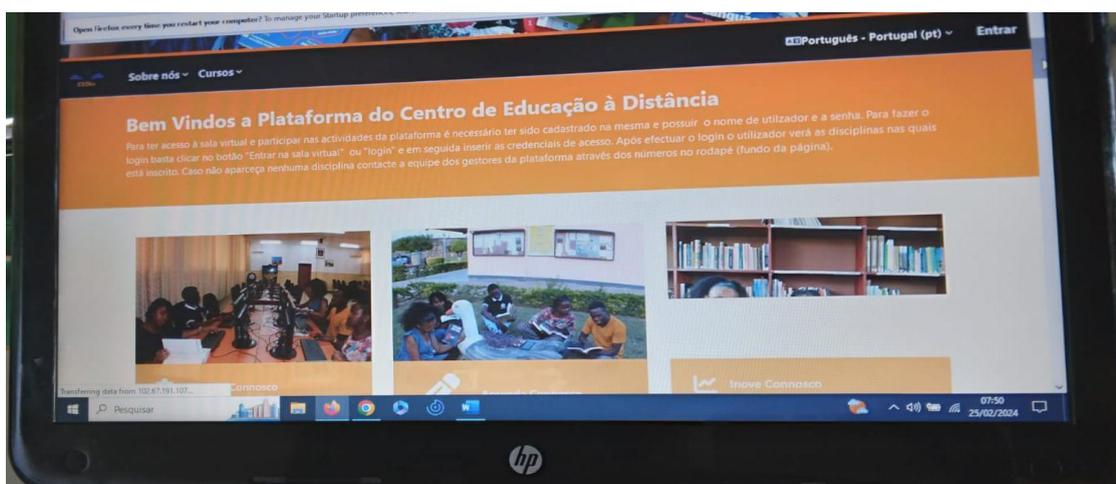
avaliação de programas e de projetos educativos em espaços organizacionais onde a atuação do pedagogo seja demandada (UniPúnguè, 2019).

Ofertado na modalidade a distância, o Curso de Pedagogia utiliza a plataforma *Moodle* da Universidade Púnguè, como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para as mediações pedagógicas. Em termos técnicos, há um *site* da educação a distância do Centro de Ensino à distância (CEDIS) da Universidade Púnguè, cujo endereço eletrônico é <http://102.67.191.107/>. Na página do CEDIS, no site da UniPúnguè, constam o organograma e as atividades do centro, como eventos, editais etc., além do acesso à plataforma *Moodle*.

Para Carlin e Tarcia (2010), o ambiente virtual *Moodle* é um dos AVAs mais utilizados no mundo, cuja metodologia se baseia nas teorias construtivistas em que a colaboração e a autonomia são pré-requisitos para a construção do conhecimento do estudante. Isso posto, a plataforma *Moodle* proporciona a organização das disciplinas, dos conteúdos e das atividades no ambiente virtual de interação, atrativos e motivadores ao que se propõem, com vistas à aprendizagem dos estudantes.

Podemos dizer que a modalidade a distância, seja ela total ou parcial, nos cursos superiores, facilita a inserção de muitas pessoas no universo acadêmico, propiciando novas formas de acesso à formação superior, agregando conhecimento e, conseqüentemente, melhorando o desempenho dos indivíduos para o mercado de trabalho. A figura 2 ilustra a home page do Cedis.

Figura 2 – Página inicial do *site* do CEDIS



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2023).

Em sua estrutura, a página do Cedis permite o acesso ao AVA, que também foi utilizado durante a pandemia de Covid-19 para o ensino presencial remoto, e é adotado para a modalidade

a distância. Para acessar a plataforma, os estudantes e os professores devem ser previamente cadastrados. Com o usuário e a senha, ambos, ao acessarem a plataforma, são direcionados à sala virtual do respectivo curso/disciplina. Em cada curso, há no início um guia sobre como utilizar o *Moodle* para os usuários (estudantes e professores).

No AVA, o processo de aprendizagem está organizado de modo que o estudante tem contato direto com o tutor da universidade e com os professores, sendo a política dos cursos à distância. Assim, o estudante frequenta presencialmente o Cedis apenas para realização de aulas práticas (laboratoriais). As provas e os exames finais são realizadas a distância pelos estudantes, que submetem suas produções na plataforma, a fim de serem avaliados. As provas são realizadas em período previamente agendado na plataforma, com duração de duas horas, e postadas em campo próprio para submissão.

No entendimento de Belloni (2006), por sua natureza virtual atemporal e geograficamente livre, o ensino à distância incentiva a autoaprendizagem como fator básico para o sucesso dessa forma de aprendizado, e contribui para a formação de aprendentes mais autônomos.

Consoante a supracitada autora, uma aprendizagem autônoma requer um processo de ensino centrado no estudante, dado que o conhecimento prévio é aproveitado como recurso em um processo em que o professor formador atua como apoio ao estudante que, por sua vez, opera como gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir seu aprendizado.

Sobre o ensino à distância com o uso da plataforma *Moodle*, Costa e Mendonça (2014, p. 4) assim se manifestam:

o sistema *Moodle* possui um grupo de utilidades que podem ser estruturadas em quatro perspectivas principais: (1) acesso protegido e gerenciamento de perfis dos usuários: propicia a criação de um ambiente particular para uma determinada disciplina para a utilização por parte dos professores e estudantes; (2) gerenciamento do acesso aos conteúdos: possibilita que o professor disponibilize materiais *on-line* e determine quando e como os estudantes terão acesso a esses materiais; (3) ferramentas de comunicação simultâneas e não simultâneas: permitem e facilitam a comunicação extraclasse entre professor-aluno e aluno-aluno; (4) sistema de controle de atividades: torna possível o registro e a administração de todas as atividades realizadas pelos alunos.

O ambiente virtual utilizado pela UniPúnguè organiza o curso em disciplinas, com acesso aos professores e aos estudantes, e além de disponibilizar os conteúdos e as atividades, há possibilidade de interação de forma síncrona e assíncrona, permitindo, ainda, o controle das atividades.

Porém, para que seja utilizada de forma adequada, a implantação dessa modalidade deve ser cuidadosa e ética, considerando o investimento em Tecnologias da Informação e da

Comunicação (TICs), visando à criação de um ambiente com condições adequadas e a qualificação dos professores para uso das ferramentas, garantindo a qualidade do ensino.

Falando do uso de tecnologias virtuais no ensino à distância, Carlini e Tarcia (2010) concordam que em se tratando de competências e de habilidades para uma boa aula de ensino à distância, há necessidade de apropriação delas por parte dos professores, pois constituem a base para a organização de situações de aprendizagem para os estudantes.

Aliás, Peters (2001, p. 111) propõe que,

ensino à distância é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e de ocupação.

Decerto, se não utilizasse o ensino à distância, a UniPúnguè não chegaria a todo o País, pelas condições objetivas e subjetivas. Portanto, esse método racionalizado foi necessário para a expansão do ensino superior em Moçambique, alcançando um grande quantitativo de estudantes, independentemente de sua localização geográfica. Para o desenvolvimento do próprio País, fez-se necessário garantir aos estudantes o conhecimento acadêmico nos cursos oferecidos nessa modalidade.

2.4 Participantes da pesquisa: quem são os professores formadores na UniPúnguè - Manica – Moçambique?

Os interlocutores desta pesquisa são os professores formadores que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica. Como critério de seleção dos sujeitos desta investigação, estabelecemos ser professor efetivo com, no mínimo, três anos de experiência na docência no ensino superior na formação de professores.

A definição do critério de seleção dos interlocutores, depois da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê da Ética (CEP) da UFPI, *Campus* Universitário Ministro Petrônio Portella, conforme o número do Parecer Consubstanciado 5.241.922 e CAAE 55741621.2.0000.5214.

A Coordenação do PPGEd, junto com a orientadora deste estudo, fez uma carta para a Magnífica Reitora da Universidade Púnguè solicitando autorização para que este pesquisador desenvolvesse sua pesquisa de Pós-Graduação do Curso de Doutorado em Educação naquela

instituição, culminando com o aceite da Magnífica Reitora, desde que tal participação fosse voluntária.

Após essa autorização, dirigimo-nos à Universidade Púnguè e, conforme informações fornecidas pela chefe da Secretária da Instituição, fomos encaminhados ao Departamento de Psicologia e Pedagogia, onde falamos com o chefe do setor.

Nesse primeiro momento, visitamos a instituição e os departamentos de cada Faculdade, conversamos com os professores formadores que estavam presentes na sala do departamento, e fizemos a apresentação da pesquisa de forma sucinta, quanto aos objetivos e aos procedimentos a serem utilizados para a produção dos dados.

O chefe do departamento fez a leitura da carta de aceite da reitoria para a realização da pesquisa aos professores formadores e, em seguida, deu a palavra a este pesquisador, a fim de esclarecer o objetivo da pesquisa naquela universidade. Dada a explicação sobre o objetivo da pesquisa, o chefe do departamento fez uma lista de oito professores que confirmaram a sua participação na pesquisa.

Em seguida, distribuímos para cada interlocutor a cópia da autorização institucional, do *folder* com o resumo da pesquisa, do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), do Termo de Confidencialidade, do memorial de formação, do roteiro da entrevista narrativa e do roteiro da carta pedagógica para conhecimento e esclarecimentos.

Elucidamos que a participação na pesquisa era voluntária, sem remuneração e isenta de custos para os participantes. Assim, demos a oportunidade para que os interlocutores se pronunciassem acerca de sua participação ou não na pesquisa, se estavam ou não de acordo com o termo, e caso quisessem participar de forma voluntária, de livre vontade, que a qualquer momento poderiam desistir de colaborar com pesquisa.

Os interlocutores da pesquisa assinaram o TCLE e foram identificados por livre escolha do pseudônimo, de modo a garantir o anonimato da sua identidade, sendo mantido o sigilo das informações pelos pesquisadores responsáveis. A entrega dos materiais da pesquisa visou a facilitar a familiarização dos interlocutores com os dispositivos e tornar visível o objeto de estudo, esclarecendo as dificuldades quanto à compreensão dos dispositivos da pesquisa.

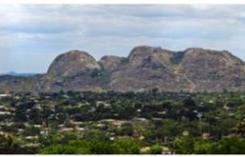
Na sequência, organizamos um grupo de *WhatsApp* para facilitar o contato com os interlocutores, momento em que todos informaram seu *e-mail*, para agendamento dos encontros com vistas à continuidade da pesquisa, de acordo com o tempo disponível de cada participante. Posteriormente, realizamos a marcação das datas, conforme a disponibilidade, a fim de iniciarmos a produção dos dados da pesquisa.

Como o memorial de formação foi entregue fisicamente aos interlocutores no primeiro encontro e, *a posteriori*, encaminhado por *e-mail*, acordamos uma data para a devolução por *e-mail*. Nesse intervalo de tempo, contactamos os participantes para a realização da entrevista narrativa. Posteriormente à realização de todas as entrevistas narrativas, acordamos uma data para a devolução da carta pedagógica, já que a data para a devolução do memorial finalizava no período de realização das entrevistas.

Cada entrevista ocorreu no tempo disponível fornecido pelos interlocutores, com a duração de, aproximadamente, três horas. Dos oito interlocutores que confirmaram participação na pesquisa, como definido no projeto de pesquisa aprovado pelo CEP, sete são do sexo masculino e uma do sexo feminino.

Destes, dois interlocutores, embora tenham participado da entrevista narrativa, não devolveram o memorial de formação e a carta pedagógica, daí porque foram excluídos desta pesquisa. Cada interlocutor definiu como poderia ser identificado na pesquisa, sendo os seguintes pseudônimos escolhidos para garantir o anonimato: *Embondeiro*, *Nhunguè*, *Mbizy*, *Cabeça do Velho*, *Mambo* e *Vermelho*, sendo os seis do sexo masculino, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Interlocutores da pesquisa

Sigla	Pseudónimo	Descrição
	Embondeiro	Retrata um nome comum a várias espécies de árvores do Género <i>Adansónia</i> , e pode representar Baobá-Africano, que produz embonada e tem acesso privilegiado ao mercado internacional.
	Nhunguè	Idioma da Língua Bantu, falado por mais de 400 mil pessoas em Moçambique, na margem do rio Zambeze, na Província de Tete, desde a fronteira com a Zâmbia até doa, no Distrito de Mutarara.
	Mbizy	É um “totem” tribo que se identifica como Zebra, ou por outro daquela família. Em suma, Mbizy significa Zebra.
	Cabeça do Velho	Significa um lugar “místico”, que encerra ministérios vários, como os lençóis brancos que até há três anos, apareciam lavados e estendidos. É o que podemos chamar <i>paraíso místico</i> , em descoberta; um longo caminho de terra que descreve inúmeras curvas formadas por pequenas colunas até o pé da Cabeça do Velho, na Província de Manica, cidade de Chimoio.
	Mambo	Retrata o apelido que significa em língua Bantu <i>chefe da família</i> .
	Vermelho	Simboliza a paixão e tudo o que é vermelho, para ele, é adorável.

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base dos dados da pesquisa (2023).

O perfil dos interlocutores da pesquisa foi definido conforme as informações contidas no memorial de formação. Por meio desses dispositivos, foi possível produzir informações necessárias para o atendimento ao primeiro objetivo específico do estudo, qual seja identificar os processos formativos inicial e continuado de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica, como demonstrado no Quadro 1, além de caracterizá-los com base em outros aspectos, como idade.

Portanto, descrevemos o perfil dos interlocutores com base nos seguintes aspectos: sexo, idade, formação profissional e tempo de serviço, conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 3 – Perfil dos interlocutores da pesquisa

Interlocutores da Pesquisa	Idade	Formação Profissional		Tempo de Serviço
		Graduação	Pós-Graduação	
Embondeiro	31 a 40 anos	Pedagogia, Planificação, Administração e Gestão da Educação	Mestrado em Educação (Pedagogia)	7 a 14 anos
Nhunguè	31 a 40 anos	Química	Mestrado em Engenharia Química	7 a 14 Anos
		Formação Psicopedagógica	Formação Psicopedagógica	
Mbizy	31 a 40 anos	Ensino de Língua Inglesa	Mestrado em Educação Especial	7 a 14 anos
		Seminários e capacitação na matéria de psicopedagógica		
Cabeça do Velho	41 a 50 anos	Psicologia e Pedagogia	Mestrado em Administração e Gestão Educacional	7 a 14 Anos
Mambo	31 a 40 anos	Ciências de Educação (Pedagogia)	Administração e Gestão Educacional	6 anos
Vermelho	31 a 40 anos	Administração e Gestão Escolar	Administração Pública	7 a 14 Anos

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Com base nas narrativas, caracterizamos cada um dos interlocutores, mediante a construção de perfis biográficos e profissionais, o que possibilitou perceber os aspectos que tiveram contribuição na formação e no desenvolvimento profissional deles.

Os dados revelaram que todos os interlocutores são do sexo masculino e que eles têm feito investimentos na formação profissional ao longo da carreira, buscando, por meio da formação continuada e de encontros, construir saberes e desenvolverem-se profissionalmente na função que desempenham.

Os interlocutores selecionados estão em uma faixa etária entre 31 a 40 anos, com tempo de serviço de 7 a 14 anos, exceto Cabeça do Velho, que tem de 41 a 50 anos de idade, com tempo de serviço de 7 a 14 anos. Todos possuem a formação superior em nível de pós-graduação em várias áreas de conhecimento.

O interlocutor *Embondeiro* está na faixa etária de 31 a 40 anos, exerce a docência no ensino superior e possui graduação em Pedagogia, Planificação, Administração e Gestão da Educação pela Universidade Pedagógica de Manica, e pós-graduação em nível de Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília, com tempo de serviço de 7 a 14 anos. Em razão do gosto pela docência, fez o Curso de Licenciatura em Pedagogia e outras capacitações na matéria de formação psicopedagógica.

O interlocutor *Nhunguè*, está na faixa etária 31 a 40 anos, exerce a docência no ensino superior e possui graduação em Química pela Universidade Pedagógica do Niassa, e pós-graduação em nível de Mestrado em Engenharia Química pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Brasil, com tempo de serviço entre 7 e 14 anos. Professor monitor na disciplina de Química, participou de vários eventos, colóquios, publicações de artigos, seminários de capacitação na matéria de formação psicopedagógica, e ministrou algumas disciplinas didáticas na Universidade Púnguè, em Moçambique – Manica. Atualmente, é chefe do departamento de Engenharia de Química.

Por seu turno, o interlocutor *Mbizy* está na faixa etária de 31 a 40 anos, com tempo de serviço entre 7 e 14 anos, e exerce a docência no ensino superior, com experiência no magistério primário para o ensino básico. Possui graduação no ensino de língua inglesa pela Universidade Pedagógica da Beira, e pós-graduação em nível de Mestrado em Educação Especial pela Universidade Aberta Joanesburgo, na África do Sul. Conta com experiência no magistério primário, e participou de vários eventos como monitor na matéria de capacitação psicopedagógica em diversos institutos de formação de professores primários. Desse modo, escolher o curso de pedagogia foi o caminho ideal.

O quarto interlocutor, *Cabeça do Velho*, está no intervalo de 41 a 50 anos de idade, com tempo de serviço entre 7 e 14 anos. Possui graduação em Psicologia e em Pedagogia pela Universidade Pedagógica Maputo, e pós-graduação em nível de Mestrado em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Católica de Moçambique. Atua como monitor em

Pedagogia nas escolas superiores e nos institutos de formação de magistérios. Sendo assim, tais influências fizeram com que se apaixonasse pela área da docência e pelo gosto de ensinar e aprender com os alunos em sala de aula.

O quinto interlocutor, *Mambo* – que significa *chefe da família* –, está no intervalo de 31 a 40 anos de idade, com tempo de serviço de 6 anos no ensino superior. Conta com graduação em Ciências de Educação (Pedagogia) pela Universidade Pedagógica-Maxixe, e pós-graduação em nível de Mestrado em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Católica de Moçambique.

Por último, o sexto interlocutor, *Vermelho*, está no intervalo de 31 a 40 anos de idade, e tempo de serviço de 7 a 14 anos. Possui graduação em Administração e Gestão Escolar pela Universidade Pedagógica de Manica, e pós-graduação em nível de Mestrado em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Católica de Moçambique. Tem experiência na docência e participou vários seminários, colóquios, eventos e capacitações na matéria de formação psicopedagógica pela Universidade Púnguè de Moçambique – Manica.

Em geral, os interlocutores desta pesquisa possuem uma didática diferenciada. Os dados por meio dos quais traçamos o perfil dos interlocutores constituem parte do memorial de formação com aplicação direta, levando em conta aspectos como o perfil biográfico do docente: dados pessoais, idade, formação profissional, tempo de serviço e elementos atinentes ao processo formativo.

A seguir, fazemos menção aos dispositivos da produção de dados da pesquisa, inclusive do memorial de formação, cujos dados apresentam a caracterização do perfil dos interlocutores.

2.5 Dispositivos para a produção de dados da pesquisa

Os instrumentos utilizados para a produção de dados tiveram uma grande pertinência para o alcance dos objetivos do estudo. Usamos a entrevista narrativa, o memorial de formação e a carta pedagógica como dispositivos de produção de dados da pesquisa em estudo. Sendo assim, a opção realizada possibilitou o sucesso na trajetória metodológica da pesquisa e na produção do saber sobre o objeto de estudo.

Buscando a identificação dos processos formativos inicial e de formação continuada de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica, lançamos mão do memorial de formação. Quanto a esse dispositivo de produção de dados, Nogueira (2008, p. 182) nos inspirou quando afirmou que,

o memorial de formação não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos. E que tem consequências. Exatamente por isso, como instrumento de produção de dados, se revelou um dispositivo valioso para compreender os processos formativos [...].

Ao longo tempo, o professor “fala” em sala de aula, mas aqui ele narrou por escrito algo que é seu – pessoal e profissional –, descrevendo os processos formativos vividos. Nesse caso, relativo ao desenvolvimento profissional docente, em uma aprendizagem na docência como fundamento teórico-metodológico para a sua prática docente.

A fim de caracterizar os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional dos formadores de professores do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica, usamos a entrevista narrativa. Esse dispositivo permitiu ao narrador contar como ocorreu o seu desenvolvimento profissional, quanto à aprendizagem da profissão da docência ao longo de sua trajetória de vida e de sua inserção no contexto do ensino superior.

Assim, a “[...] ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 93). Para a análise dos processos de aprendizagem na docência no desenvolvimento profissional de professores formadores no ensino superior, do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica, utilizamos a carta pedagógica. Os dispositivos são detalhados a seguir.

2.5.1 Memorial de formação

A palavra *memorial* vem do latim *memoriale*, e significa *momento, fatos memoráveis*, que precisam ser lembrados. Na acepção de Carrilho (1997, p. 4), “o Memorial é um texto de caráter científico, onde o autor descreve a sua trajetória profissional de forma crítica e reflexiva”. Os memoriais de formação refletiram a história de formação profissional, as experiências no exercício da profissão e, ainda, o aprendizado proporcionado para a aprendizagem da docência.

As aprendizagens por meio das experiências e da formação registrada no bojo dos memoriais indicam caminhos que o educador em formação buscou para significar suas construções no âmago de sua existência, correlacionando e interagindo sobre a dimensão pessoal e profissional e, conseqüentemente, acrescentando e alterando em outros cenários aspectos formativos para suas *práxis* pedagógica.

Nessas buscas, Perez (2002, p. 55) nos inspira afirmando que

o ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Por meio da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos, mitos e utopias.

Nessa experiência de reflexão e análise durante o processo de construção do memorial, os professores passam a ressignificar os processos formativos com base na prática docente, a partir do momento que se percebem como sujeitos de suas próprias histórias. Conseqüentemente, descrevem a relação teoria/prática na aprendizagem da docência.

Nesse processo, o memorial possibilitou a reconstrução da trajetória de formação dos interlocutores da pesquisa, sujeitos de sua própria história. Por meio dessas narrativas, de forma clara e crítica, tal reflexão alcançou aspectos sobre a formação desses profissionais e que contribuem para a prática deles como professores do ensino superior na formação de profissionais para a educação do ensino básico e geral.

O memorial, como esclarece Bertaux (2010), é uma narrativa de vida que acontece em uma relação dialógica e aberta ao imprevisto, em que os narradores passam a ser informantes de sua própria história. Destaca o supracitado autor que a narrativa de vida resulta de uma forma particular, porquanto cada “sujeito” conta sua história sob uma perspectiva individual.

A concepção que propomos consiste em considerar que algo é narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa – pesquisador ou não – um episódio qualquer de sua experiência. O verbo “contar” (fazer relato de) é, aqui, essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma de narrativa que, nesse caso, consiste em uma narrativa escrita.

Nesse sentido, nossa proposta de trabalho é respaldada pelas concepções de Connelly e Clandinin (1995, p. 11), para quem o homem é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo pelas histórias que conta. Nas palavras das referidas autoras,

[...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e personagens nas histórias dos outros e em suas próprias.

No âmbito dos memoriais de formação, identificamos a trajetória formativa inicial e continuada dos professores formadores do ensino superior no Curso de Pedagogia. Oportunizamos, na medida em que cada um dos professores participantes narra a sua trajetória

de vida profissional quanto aos processos formativos na formação inicial e continuada, focalizarem o desenvolvimento profissional docente, bem como os espaços de reflexão e de formação.

Como aborda Benjamin (1987), o memorial assume um caráter libertador, uma vez que o sujeito do processo de investigação, ao tempo que narra, reflete sobre a relação de sua formação com a prática educativa desenvolvida na formação de professores.

Para facilitar aos professores do ensino superior o entendimento quanto à escrita do memorial de formação, contemplando o processo de desenvolvimento profissional docente de acordo com o interesse do estudo, propusemos um roteiro que orientou e norteou essa fase, indicando o que o texto dos participantes da pesquisa deveria apresentar em destaque, em forma de narração, relativo aos processos de formação inicial e continuada.

Os participantes do estudo receberam a explicação sobre o processo de escrita do memorial a ser elaborado pelos pesquisadores, contendo um caderno padronizado com questões que norteiam as narrativas dos interlocutores, ainda no primeiro encontro, no Departamento de Psicologia e Pedagogia.

Nessa fase de entrega do material e de explicação, que consistiu no primeiro dia do nosso encontro, não houve gravação. O caderno dos memoriais de formação foi devidamente entregue no prazo estabelecido, e em momento posterior, realizamos a análise dele. A Figura 3 mostra o dispositivo entregue aos interlocutores da pesquisa.

Figura 3 – Caderno do memorial de formação.



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2023).

Para facilitar o nosso entendimento com os interlocutores da pesquisa quanto aos dispositivos para a coleta de dados, disponibilizamos um roteiro orientador para nortear a escrita (Apêndice E), organizado com a seguinte temática: 1. Perfil biográfico; 2. Processos de formação inicial e continuada para a docência; 2.1. Formação inicial; 2.2. Formação continuada; 3. Formação continuada e desenvolvimento profissional.

Após a devolução dos memoriais pelos interlocutores, por *e-mail*, eles foram digitados conforme recebidos para posterior análise. Dos oito memoriais entregues aos interlocutores, somente seis foram devolvidos, como informado anteriormente.

Os interlocutores entregaram os memoriais, por meio dos quais narraram suas experiências de vida profissional, lembrando o passado, que faz parte do presente e do futuro,

construindo lembranças de suas trajetórias de formação inicial e continuada na carreira profissional e as expectativas com a nova atividade a ser desenvolvida.

Vários acontecimentos que marcaram o percurso dos interlocutores foram desvelados, e percebemos alguns traços de coincidência quanto à trajetória profissional, ao modo como acontece a profissionalização e ao desenvolvimento profissional docente dos colaboradores participantes da pesquisa, assim como das dificuldades inerentes ao início/egresso na docência.

Por último, nos memoriais, evidenciamos que no processo de desenvolvimento profissional docente, a prática educativa na aprendizagem da docência e os saberes profissionais têm contribuído para a construção e (re)construção de novos saberes na prática docente para uma mudança com base na reflexão. Também apresentamos *folder* com a síntese do objeto do nosso estudo na Figura 4. Dessa forma, voltamos o nosso olhar para a entrevista narrativa

Figura 4 – *Folder* com a síntese da pesquisa

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-(PPGED) DOUTORADO EM EDUCAÇÃO</p> <p>APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES DA UPÚNGUÊ - MOÇAMBIQUE: HÁ MUDANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM BASE NA REFLEXÃO?</p> <p>ORIENTANDO: JÚLIO LAISSONE MAQUISSENE ORIENTADORA: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo</p>	<p>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA</p> <p>APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES DA UPÚNGUÊ - MOÇAMBIQUE: HÁ MUDANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM BASE NA REFLEXÃO?</p> <p>OBJETO DE ESTUDO: é a aprendizagem da docência ao longo do desenvolvimento profissional docente de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia, da Universidade Púnguê – Moçambique/Manica, com base em fundamentos teóricos-metodológicos dos processos formativos inicial e continuado, que promovem a capacidade reflexiva, crítica e criativa para uma mudança na prática educativa.</p> <p>TESE PROPOSTA: a aprendizagem da docência para uma mudança na prática educativa baseada na reflexão, ocorre a partir da formação inicial e prossegue na formação continuada no processo de desenvolvimento profissional do professor formador do Ensino Superior, com base nas condições objetivas e subjetivas.</p> <p>QUESTÃO-PROBLEMA: como ocorre a aprendizagem da docência, nos processos formativos inicial e continuado, no desenvolvimento profissional de professores formadores do Ensino Superior, do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguê de Moçambique-Manica, para uma mudança na prática educativa com base na reflexão?</p> <p>OBJETIVO GERAL: analisar os processos de aprendizagem da docência, no desenvolvimento profissional dos professores formadores do Ensino Superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguê de Moçambique-Manica, quanto as mudanças na prática educativa com base na reflexão.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ identificar os processos formativos inicial e continuado de professores formadores do Ensino Superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguê de Moçambique – Manica; ☞ descrever os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional de professores formadores do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguê de Moçambique – Manica; ☞ caracterizar as mudanças em razão das aprendizagens da docência quanto aos processos de reflexão da prática educativa, no desenvolvimento profissional de professores formadores do Ensino Superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguê de Moçambique – Manica.
--	--

Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2023).

2.5.2 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa deu-se por meio de contato direto com os interlocutores da pesquisa, frente a frente, a fim de estabelecer o diálogo e uma explicação exaustiva das questões colocadas no roteiro. No primeiro contato, encontramos com os professores na sala de Departamento do Curso de Pedagogia. Na oportunidade, realizamos a leitura da carta de aceite da reitora da universidade para todos os interlocutores convidados, fundamental para a realização da pesquisa.

Após a leitura da carta do aceite, fizemos a entrega do TCLE para cada um dos professores vinculados ao Curso de Pedagogia, o qual foi assinado pelos docentes que

concordaram em participar da pesquisa. O coordenador do Curso de Pedagogia, Prof. Me. Rogerio Felipe, entregou-nos a relação nominal dos dez participantes da pesquisa, sendo nove professores formadores e uma professora formadora.

Em seguida, fizemos o levantamento dos contatos do *WhatsApp* de cada interlocutor e de seus respectivos *e-mails*, visando a facilitar a comunicação com o pesquisador e obter as informações relativas ao desenvolvimento da pesquisa. Tendo em conta que os interlocutores da pesquisa haviam sido apresentados no primeiro dia da entrega do material para se familiarizarem com a temática, foi possível apresentar o tema, os objetivos gerais e específicos, e as questões, por meio de eixos como: narre suas aprendizagens da docência no desenvolvimento da prática educativa e os processos reflexivos vivenciados no ensino superior, na pesquisa, na extensão e na gestão universitária. Assim, nesse processo todo, não houve gravação.

Depois da apresentação do eixo, o pesquisador fez uma breve introdução dizendo que o desenvolvimento deste estudo objetiva analisar os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional dos professores formadores do ensino superior, quanto às mudanças na prática educativa, com base na reflexão.

Entendemos que o desenvolvimento da prática educativa, de forma intencional e sistemática, no contexto do ensino superior, proporciona oportunidades de aprendizagem da docência e contribui para a mudanças nos processos reflexivos, seja a partir dos estudos realizados para a fundamentação teórica da prática ou nos processos de organização pedagógica e de ensino; ou de interação com os pares, com os próprios estudantes e com a comunidade; ou de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Por sua vez, cada interlocutor da pesquisa marcou o dia em que estava livre para o evento. Assim, o pesquisador pediu autorização para gravar as informações, e os interlocutores da pesquisa concordaram. Dessa forma, deu-se o início à entrevista, atendendo e considerando o tempo que cada um nos proporcionou, passando o eixo para cada interlocutor, deixando-o à vontade para responder à questão colocada. As entrevistas ocorreram na sala de aula, no período de manhã, de acordo com o tempo proposto por cada interlocutor da pesquisa.

Moderamos o grau de contato, deixando o sujeito da pesquisa expressar suas emoções e seus sentimentos, dando estímulos para que ele narre experiências sobre as aprendizagens da docência no desenvolvimento da prática educativa e os processos reflexivos vivenciados no ensino superior, na pesquisa, na extensão e na gestão universitária.

Foi um momento de muita interação e narração, com perguntas abertas, sem interrupção ao longo de duas horas, considerando o nível das questões da entrevista, que foram claras para

os sujeitos da pesquisa, apesar de ressaltarem que as questões eram de caráter reflexivo e didático – mas isso não impediu a realização da entrevista.

Um dos pontos importantes da pesquisa foi que ao iniciar a entrevista narrativa, cada interlocutor buscou se identificar por meio de um pseudônimo de livre escolha, sendo alertado que devia escolher uma identificação que permitisse manter o anonimato de sua identidade, como estabelece a Resolução nº 466/2012, que trata das diretrizes e das normas para a pesquisa no Brasil.

Portanto, nesta entrevista narrativa, os interlocutores da pesquisa identificaram-se com os pseudônimos escolhidos, a saber: *Embondeiro*, *Nhungué*, *Mbizy*, *Cabeça do Velho*, *Mambo* e *Vermelho*. Isso para permitir a garantia de privacidade das informações fornecidas na transcrição das informações gravadas do celular para o computador, o que demanda muita concentração para que a informação seja fiel ao que foi fornecido pelo sujeito, sendo importante para perceber o passado vivido, o presente e o futuro de cada sujeito de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas após o envio dos memoriais de formação e da carta pedagógica ao pesquisador, por acreditarmos que nos ajudariam no alcance dos objetivos propostos, oportunizando aos participantes a oportunidade de relatarem detalhes sobre as aprendizagens da docência no desenvolvimento de sua prática educativa, com base na reflexão.

Dessa forma, a entrevista narrativa facultou explorarmos as subjetividades presentes nas histórias de vida dos interlocutores, dialogar e estimular o entrevistado a rememorar questões e aspectos de grande valor e contribuição aos resultados da pesquisa. Para isso, consideramos as recomendações dadas por Bertaux (2010), quando afirma que o sucesso da entrevista depende, em parte, da estrutura preparada para esse momento, como um lugar tranquilo e silencioso, e uma boa disponibilidade de tempo.

Sobre esse aspecto da entrevista, reputamos as seguintes orientações:

A forma como um entrevistador age, questiona e responde em uma entrevista formula uma relação e por isso os participantes respondem e dão relatos de suas experiências. O mesmo ocorre considerando as condições em que a entrevista acontece e também a forma, por exemplo, o local, a hora do dia, e o grau de formalidade estabelecida (Clandinin; Connelly, 2015, p. 153).

A fim de que tudo ocorresse como recomendado, levamos em consideração a preferência dos participantes pelo local e pela disponibilidade de data e horário para agendamento da entrevista, procurando atender ao máximo os critérios já destacados. O objetivo aqui foi criar um ambiente onde o entrevistado se sentisse à vontade para fornecer informações pessoais e detalhadas de sua trajetória profissional, proporcionando as respostas aos questionamentos levantados na pesquisa (Moreira; Caleffe, 2008).

Dado o valor formativo que a entrevista narrativa possui em si, é importante observar que essa técnica trouxe uma valiosa contribuição para a pesquisa. A relevância da entrevista como técnica usada nas pesquisas qualitativas é amplamente reconhecida, especialmente nas pesquisas educacionais. Logo, a entrevista narrativa permitiu ao narrador contar a história sobre algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto do qual faz parte: “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, diretamente quanto possível” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 93).

Atinamos que no trabalho com a entrevista narrativa, emergem dimensões nem sempre previstas pelo pesquisador. No entanto, ao eleger a entrevista narrativa, é necessário que o entrevistador tenha o domínio da técnica e de suas particularidades. Na fase de preparação, foi fundamental o conhecimento do campo da pesquisa empírica – por ser o pesquisador profissional docente que atua nesse contexto –, seguido da elaboração de questões que lhe interessavam, como pesquisador, em relação ao objeto de estudo.

Na fase de iniciação, o pesquisador apresentou uma questão gerativa narrativa clara e específica, que estimulou uma narração extemporânea, e não respostas pontuais, fazendo uso de alguns dispositivos de memória para o estímulo.

Para proceder a essa técnica de recolha de informação, adotamos alguns critérios, uma vez que ela pressupõe uma preparação prévia, ou seja, houve uma ampla compreensão do fenômeno, uma familiaridade ou uma proximidade com as pessoas entrevistadas para que se desenvolvesse um ambiente de confiança, com linguagem acessível com vistas a uma comunicação mais acurada.

Durante a entrevista narrativa, mostramos sinais de estímulo, gestos, olhares e sinais verbais de incentivo. A pessoa entrevistada foi levada a narrar os acontecimentos passados e, no momento da entrevista, percebemos uma reciprocidade na escuta ativa e visual. Em seguida, apresentamos um quadro com informações, tendo em conta as várias fases em que se desenvolveu a entrevista narrativa.

Com base em autores como Jovchelovitch e Bauer (2002), Wengraf e Chamberlayne (2006), estabelecemos as fases e os critérios de entrevista narrativa observados na investigação proposta, como dispõe o Quadro 4.

Quadro 4 – Fases e critérios da entrevista narrativa

Fases	Crítérios
Preparação	Exploração do tema – leituras exploratórias, consulta de documentos (ex: processo das idades, profissão). Escolha de participantes. Determinação dos objetivos da pesquisa. Formulação de questões que reflitam os interesses da pesquisa.
Iniciação	Clima propício e informal, ausente de distrações e interrupções. Formulação do tópico inicial para a narração. Emprego de auxílios visuais (ex: fichas).
Narração Central	Lançar uma única questão “Por favor, conte-me a sua história de vida, todos os acontecimentos e experiências pessoais importantes para si. Comece por onde quiser”. Escutar ativamente. Não interromper. Mostrar sinais não-verbais de encorajamento (ex: “sim”, “hum [...] um”, “pois”). Moderar o grau de contato visual. Deixar a pessoa entrevistada expressar as suas emoções. Estimular a pessoa entrevistada a contar a sua história.
Fase de Questionamento	Manter o processo de narração com perguntas abertas: Que aconteceu então? Explique-me melhor esse momento; pode descrever-me essa situação; como é que se sentiu? Pode falar-me mais sobre [...]; Como é que lidou com [...]; Haveria alguma coisa que gostasse de acrescentar? Livre argumentação da pessoa entrevistada. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “Porquê”. Lançar tópicos de acontecimentos que ainda não foram narrados pelo entrevistado. Tirar notas de campo.
Fase Conclusiva	Parar de gravar. Podem ocorrer conversas informais, em que a pessoa entrevistada fornece mais informações relevantes para a pesquisa. Fazer breves apontamentos após a entrevista, como forma de aprendizagem pessoal e individual.

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base em Jovchelovitch e Bauer (2002); Wengraf e Chamberlayne (2006).

Para a produção dos dados na entrevista narrativa, com base nos objetivos delineados para esta investigação, estruturamos um roteiro orientador sobre a aprendizagem da docência dos professores formadores da UniPúnguè – Moçambique, quanto às mudanças na prática educativa, com base na reflexão. Detalhadamente, no Apêndice F, temos o roteiro para a entrevista narrativa.

2.5.3 Carta pedagógica

Para a escrita da carta pedagógica, estabelecemos contato presencial em reunião com os interlocutores da pesquisa na sala do Departamento do Curso de Pedagogia. Na oportunidade, entregamos, fizemos a leitura do roteiro da carta pedagógica e esclarecemos as dúvidas dos professores formadores. Após a explicação exaustiva de todas as perguntas concernentes ao roteiro da carta pedagógica, marcamos a data de devolução dela pelos interlocutores para o *e-mail* do pesquisador, ficando acordado que qualquer dúvida que surgisse ao longo da escrita da carta poderia ser dirimida por meio de contato por *e-mail* ou por *WhatsApp*, tendo em vista o esclarecimento de possíveis incertezas.

No primeiro encontro de apresentação da pesquisa e de assinatura do TCLE, assim como no segundo encontro de entrega do roteiro da carta pedagógica, não houve gravação de qualquer informação, tratando-se da entrega do material para a familiarização quanto ao problema e ao objeto de estudo, entre outros, com explicações acerca da pesquisa.

Um dos pontos mais relevantes, que foi apresentado quanto às questões da carta pedagógica, é que cada sujeito deveria se identificar com seu pseudônimo, sendo de livre vontade de cada colaborador a escolha de sua identificação, para permitir a privacidade das informações fornecidas, no sentido de manter o sigilo e o anonimato de sua identidade, como estabelece a Resolução nº 466/2012, que trata das diretrizes e das normas para a pesquisa.

Nesse processo, cada colaborador estabeleceu, a seu critério, o prazo para a entrega da carta pedagógica. Todos foram unânimes em marcar a data de entrega com o prazo de um mês, caso não houvesse impedimento dentro do prazo estabelecido. Findado o tempo estabelecido, cada interlocutor enviou o roteiro da carta pedagógica respondida, observando as orientações quanto ao pseudônimo profissional.

Esse dispositivo de produção de dados na pesquisa qualitativa narrativa consiste em um gênero discursivo que se constitui com intenções comunicativas pessoais e interativas, como ilustra a Figura 5, que mostra o dispositivo entregue aos interlocutores da pesquisa.

Figura 5 – Roteiro da carta pedagógica



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2023).

O roteiro da carta pedagógica orienta a escrita dos próprios professores formadores, visando ao compartilhamento das aprendizagens da docência por meio de experiências vivenciadas e de reflexões sobre a própria prática. De acordo com Soligo (2007), cartas são narrativas autobiográficas. Para escrevê-la, os interlocutores devem observar as seguintes orientações:

1. inicie colocando as suas impressões quanto ao lugar que ocupa a reflexão no processo de aprendizagem na docência em seu desenvolvimento profissional;

2. rememore o seu processo de aprendizagem da docência, descrevendo aspectos de sua trajetória de vida pessoal e profissional que proporcionaram reflexões importantes para o seu desenvolvimento profissional na condição de professor formador do ensino superior;

3. sabemos que refletir não é “[...] um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências, conforme Liberali (2012, p. 25). Com base nesse pressuposto, descreva situações em que a reflexão esteve presente em sua prática educativa, quais ponderações foram feitas e que decisões foram tomadas;

4. a reflexão acerca da prática educativa como exercício que contribui para o desenvolvimento profissional docente envolve diferentes perspectivas de reflexão, ou seja: a) a reflexão pode estar relacionada à aplicação técnica centrada no uso das teorias e das técnicas científicas; b) pode envolver situações práticas em que se busca encontrar soluções para os problemas da ação pedagógica na análise da realidade em que se desenvolve; c) pode ocorrer de forma crítica, em que se busca, por meio da análise da prática educativa, a transformação da ação, ou seja, a transformação da realidade. Descreva situações em que você desenvolve reflexões em sua prática educativa, no contexto do ensino superior, reconhecendo a perspectiva de reflexão adotada;

5. por último, fique à vontade para concluir sua carta avaliando se houve mudanças nos processos reflexivos em sua prática educativa, ou seja, rememore a sua trajetória profissional e identifique quais mudanças ocorreram quanto aos processos reflexivos ao longo do seu desenvolvimento profissional e quais as razões provocaram essas mudanças. Detalhadamente, o Apêndice G traz o roteiro da carta pedagógica.

Após terem sido devolvidos, os roteiros da carta pedagógica foram digitados. Dos dez roteiros entregues aos interlocutores, somente seis foram recebidos de volta, como informamos anteriormente. Os seis interlocutores entregaram o roteiro da carta pedagógica onde narraram as lições aprendidas por intermédio de experiências construídas na aprendizagem da docência, mediante reflexões sobre a própria prática educativa, as vivências de vida profissional, lembrando o passado – que faz parte do presente e do futuro –, construindo lembranças de suas trajetórias de formação inicial e continuada na carreira profissional, e as expectativas com a nova atividade a ser desempenhada.

Então, o roteiro apresentado foi utilizado na investigação proposta e designou a voz dos professores formadores, por meio da análise de sua prática educativa, em um exercício que contribui para o desenvolvimento profissional docente e envolve diferentes perspectivas de reflexão acerca de trajetórias de vida pessoal e profissional.

Nesse âmbito, carta pedagógica é um documento, uma peça para o diálogo, a prosa, a comunicação mais diretas, coloquial, direcionada a cada um dos interlocutores. Assimilamos nelas um sentido ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético. Nesse processo da troca de informações e de saberes, as epístolas pressupunham mais diretamente uma relação entre o eu e o outro.

Camini (2012, p. 35) contribui com a nossa discussão ratificando que,

[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar, sangue, carne e osso pedagógicos.

Com efeito, a carta pedagógica possibilitou um diálogo mediado pela escrita, permitindo levantar questões, esperar respostas, prolongar a compreensão de uma noção de um texto, até o mais profundo de si mesmo (Brandão, 2005).

Por seu turno, Zabalza (1994) lembra que o principal sentido da carta pedagógica é a possibilidade de se converter em espaço narrativo do pensamento crítico do professor, e indica que o fato de escrever sobre sua prática educativa leva o professor formador a aprender sobre a sua narração. Nessa lógica, oportunizamos que o professor formador pudesse analisar a mudança em sua prática educativa reflexiva.

Cunha (2008) também faz uso da escrita da carta pedagógica como instrumento de pesquisa, e por meio da análise de trechos dessas cartas, procura dar ênfase às narrativas autobiográficas que tratam do cotidiano escolar de professores, nas quais estão descritas/representadas as situações vivenciadas no dia a dia da sala de aulas, destacando os significados atribuídos a seu papel como professor formador.

As aprendizagens ocorreram por meio de experiências e da formação inicial e continuada, no bojo da escrita da carta pedagógica como caminho que os interlocutores buscaram para significar suas construções ao longo de sua existência, correlacionando e interagindo sobre a dimensão pessoal e profissional e, conseqüentemente, acrescentando e alterando outros cenários no aspecto formativo para suas *práxis* pedagógicas.

Com base nos objetivos delineados para esta investigação, estruturamos um guia orientador para a realização da entrevista narrativa, do memorial de formação e da escrita da carta pedagógica sobre a aprendizagem da docência ao longo do desenvolvimento profissional docente de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia, da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica, ancorado em fundamentos teórico-metodológicos acerca de processos formativos inicial e continuado que promovam a capacidade reflexiva, crítica e

criativa para uma mudança na prática educativa. As leituras exploratórias acerca da temática e das investigações desenvolvidas visavam a responder ao questionamento inicial e ao atendimento dos objetivos do estudo.

Sendo assim, reflexão e prática unem-se, permitindo, por meio de uma tríade, a possibilidade de transformar experiências e práticas educativas. O roteiro da carta pedagógica foi devolvido dentro do prazo estabelecido por parte dos interlocutores da pesquisa e, em momento posterior, realizamos a devida análise.

No tópico a seguir, voltamos o nosso olhar para os procedimentos de organização e de análise dos dados.

2.6 Procedimentos de organização e de análise dos dados

Os dados obtidos mediante o memorial de formação, a entrevista narrativa e a carta pedagógica foram organizadas em categorias e subcategorias, e examinados em consonância com uma análise interpretativa-compreensiva das narrativas, o que possibilitou uma autorrevelação dos interlocutores, considerando vivências, experiências e trajetórias formativas e profissionais, tomando como base o método autobiográfico.

Dessa maneira, a análise das narrativas, conforme sugerido por Souza (2014, p. 122), configura-se por meio da “[...] ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”.

Souza (2014) indica que a utilização da análise interpretativa-compreensiva prevê três fases fundamentais, a saber: a pré-análise, que consiste na leitura cruzada das narrativas, por intermédio da construção do perfil do grupo pesquisado, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação; a segunda fase, em que os dados são organizados por meio de leituras, com a definição das categorias ou das Unidades de Análise Temática (UAT) ou Unidades Descritivas (UD); e a terceira fase, em que ocorre o processo de análise propriamente dito, com as interferências e as interpretações, de forma reflexiva e crítica.

A análise de dados é uma técnica de investigação que permite tratar com rigor metodológico e profundidade dados com certo nível de complexidade. Por essa razão, ocupa um lugar meritório na investigação social e na de abordagem qualitativa.

A proposta de análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014), no presente estudo, foi associada à técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), visto que há uma aproximação entre tais técnicas de análise, pois esta última utiliza três polos cronológicos para

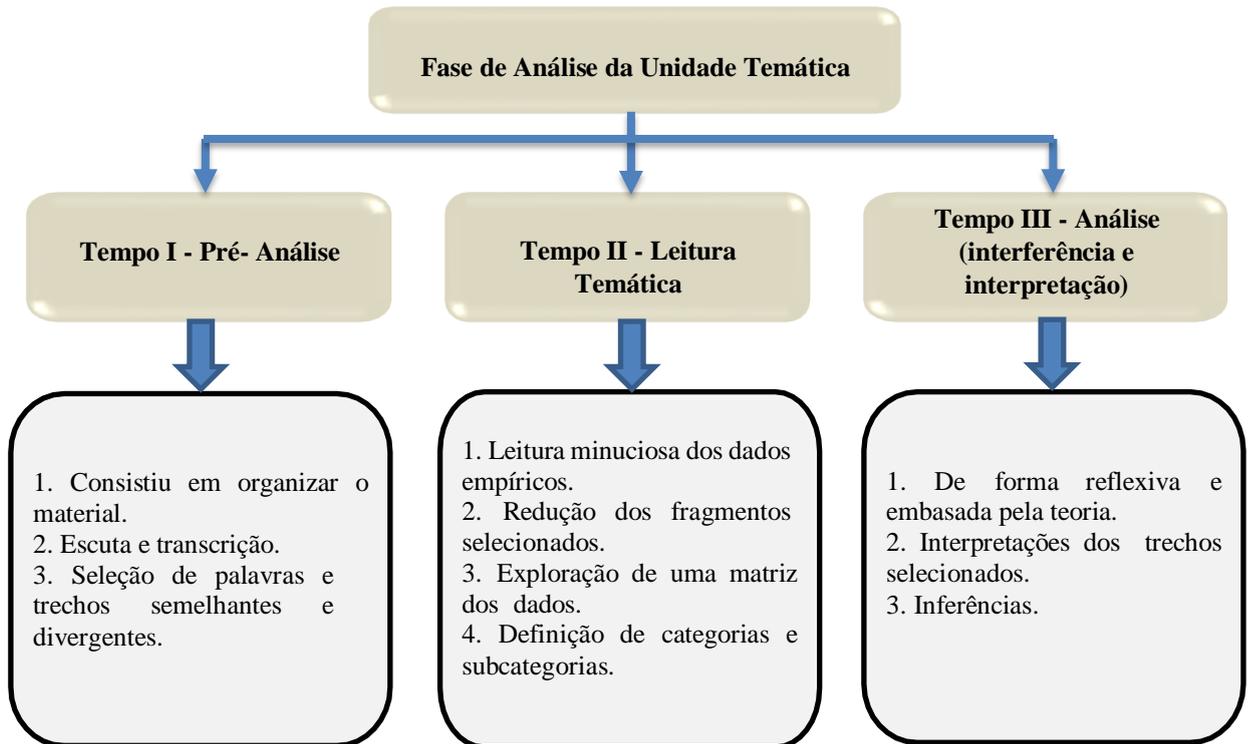
a organização e a análise dos dados empíricos (pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação) que correspondem aos três tempos utilizados por Souza (2014).

Historicamente, a procura por interpretar as mensagens contidas nos textos vem de longas datas. Porém, no século XIX, o francês Bourbon buscou captar a expressão das emoções e das tendências da linguagem usando o livro de *Êxodo*, do Antigo Testamento, de forma a clarificar por tema a sua escrita.

Dando continuidade ao processo de interpretação dos dados da empiria na pesquisa, na década de 1970, a técnica de análise de conteúdo chegou até nós, trazendo as marcas do positivismo. Todavia, coadunando Franco (2012, p. 10), ao longo dos anos, foi sendo estabelecida a compreensão de ser possível e necessário o uso dessa técnica de análise “no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”.

A proposta de análise compreensiva-interpretativa, de acordo com Souza (2014), conta com três fases fundamentais, que correspondem aos três polos cronológicos delimitados por Bardin (2011): tempo I – pré-análise, que precede a organização e a leitura das narrativas cruzadas; tempo II – leitura temática, em que se explora o material para agrupar singularidades, regularidades, irregularidades e subjetividades em categorias que foram identificadas nas leituras cruzadas no tempo I; e o tempo III – em que se procede à análise propriamente dita do *corpus*, atenta às inferências e à interpretação dos dados, como ilustra a Figura 6, apresentada a seguir.

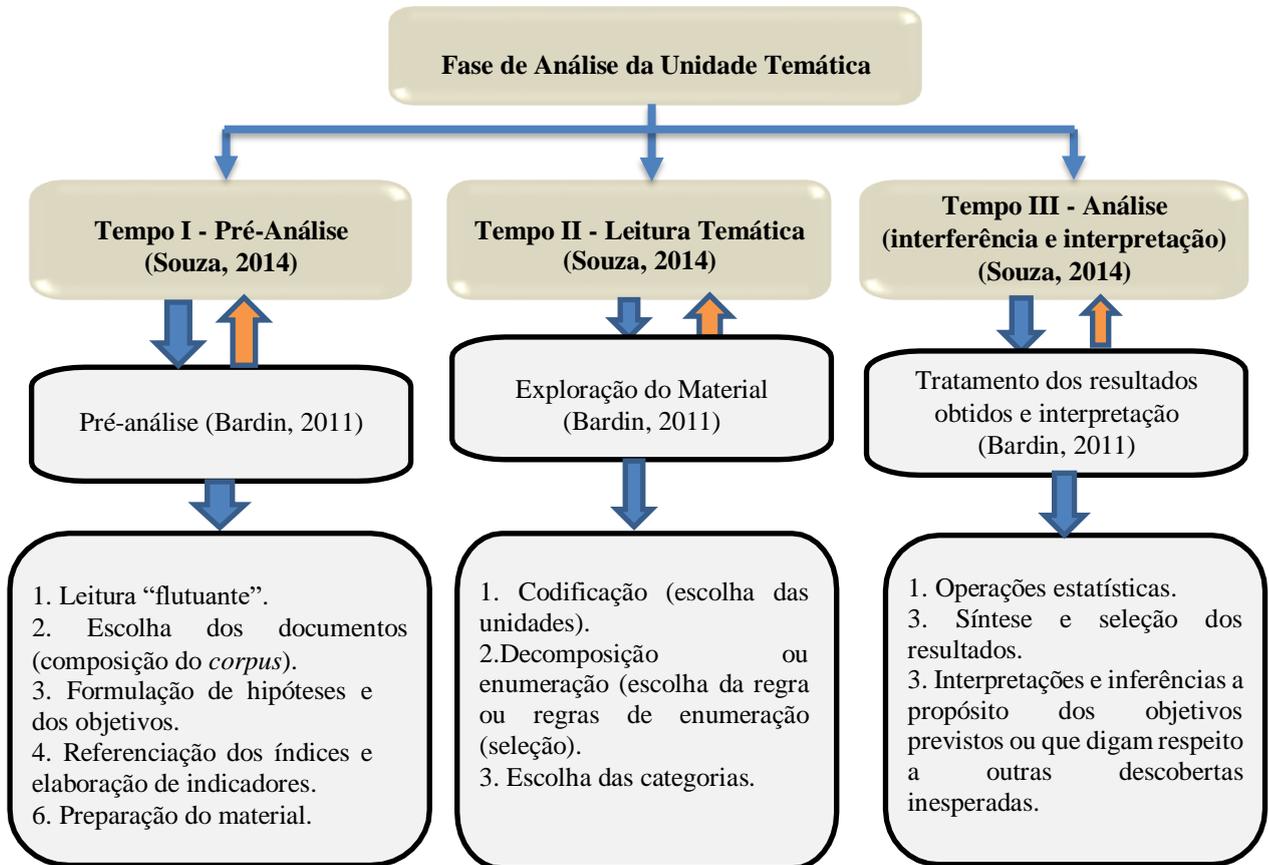
Figura 6 – Fases da análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014)



Fonte: organizada pelo pesquisador, com base em Souza (2014).

Na técnica de análise de Souza (2014), há uma correspondência em relação ao que propõe Bardin (2011), como demonstra a Figura 7.

Figura 7 – Correspondência entre a análise compreensiva-interpretativa Souza (2014) e a análise de conteúdo (Bardin, 2011)



Fonte: organizada pelo pesquisador, com base em Souza (2014) e Bardin (2011).

A primeira fase, intitulada *pré-análise*, tanto em Souza (2014) quanto em Bardin (2011) consistiu na organização do material recolhido. Foram os momentos iniciais, ou seja, os primeiros contatos com os dados produzidos nos diversos dispositivos, buscando a sistematização das ideias para se tornarem operacionais, de modo que pudéssemos produzir um esquema preciso, embora flexível, dos passos a seguir, para a elaboração de um plano de análise.

No tempo I, foi necessário fazer a leitura de todo o material, selecionar os textos ou fragmentos mais relevantes, relacionados aos objetivos da pesquisa, nos quais se concebiam singularidades, regularidades, irregularidades e subjetividades. Na acepção de Souza (2014) e Bardin (2011), constitui o momento de leitura flutuante e da escolha dos documentos (trechos das narrativas coerentes com os objetivos da pesquisa) para composição do *corpus*. Trata-se, pois, da preparação do material.

Observando as orientações de Souza (2014), inicialmente, envidamos a transcrição da entrevista narrativa e a digitação do memorial de formação e da carta pedagógica. Em seguida,

promovemos a leitura geral de todo o material eleito para a análise, buscando, previamente, encontrar pontos em comum ou elementos divergentes, irregularidades e subjetividades nas falas dos interlocutores, de modo que convergissem para os objetivos da pesquisa e para posterior análise interpretativa-compreensiva, nas fases subsequentes.

Na perspectiva de Bardin (2011), assumimos a primeira fase com três propósitos: a escolha dos dados a serem submetidos à análise, a seleção dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentassem a interpretação final. Esses três fatores não seguiram, obrigatoriamente, uma ordem cronológica, havendo alternância quanto à sua aplicação, visto que existe uma íntima relação entre eles.

Essa fase vem acompanhada da leitura flutuante do material que, no presente estudo, consistiu nos primeiros contatos com os textos a serem analisados, seguida da escolha dos documentos. Isso posto, selecionamos os materiais adequados para compor o *corpus* da pesquisa, obedecendo às seguintes regras: exaustividade, na qual procuramos selecionar todo o material necessário para a análise, sem omitir nada nem deixar de fora da pesquisa qualquer um dos elementos relacionados com o objeto de estudo; representatividade, em que levamos em consideração a pretensão de que a amostra fosse a mais representativa possível, e expressasse a totalidade em relação ao universo pesquisado; homogeneidade, indicando que os documentos foram escolhidos por aglutinarem semelhanças, assegurando critérios precisos de escolha; e pertinência, informando que os materiais utilizados – a exemplo de frases ou fragmentos das narrativas – estavam adequados aos objetivos do estudo.

A segunda fase, que diz respeito à exploração do material, foi longa e trabalhosa, e compreendeu, na perspectiva de Bardin (2011), a leitura dos dados empíricos, buscando operação de codificação, decomposição ou enumeração com base em regras previamente formuladas. Após uma leitura minuciosa do memorial de formação, da entrevista narrativa e da carta pedagógica, procuramos elaborar uma matriz de dados para facilitar essa etapa, selecionando material, palavras, frases e parágrafos, tencionando encontrar unidades temáticas coincidentes e divergentes nas narrativas dos interlocutores da pesquisa.

Os recortes foram feitos de acordo com a dimensão semântica, em que as categorias de análise reúnem elementos com características comuns e afinidades entre as unidades temáticas. Nesse sentido, Sousa (2014, p. 122) menciona que “[...] o critério de recorte na análise das unidades temáticas é sempre de ordem semântica, ainda que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais exemplos: palavra e palavra-tema [...]”. Usamos também o léxico, as palavras mais recorrentes e seus sinônimos, para definir algumas categorias e subcategorias do trabalho, as quais são aprofundadas por meio de análise semântica.

As categorias foram criadas *a posteriori*, respaldadas em Souza (2014). No presente estudo, elas emergiram com base nos dados empíricos, e sua definição representou um momento demorado, em razão do volume de narrativas e do contexto vivido do distanciamento social e da distância espacial imposta pela pandemia de Covid 19, implicando um constante processo de análise das narrativas e dos objetivos do estudo.

A terceira fase, denominada de *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, correspondeu ao momento em que o pesquisador, de posse dos resultados, procurou dar significado à análise da unidade temática. Nessa etapa, percebemos um diferencial na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), em relação à análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014), pois além da análise qualitativa proposta por ambos, a primeira propõe a análise quantitativa (operações estatísticas), o que não adotamos no presente estudo.

Nessa fase, foi importante compreender que as inferências ultrapassam a unidade temática manifesta e são capturáveis nas mensagens, chegando a extrapolações para a interpretação do conteúdo latente, subjacente na fala dos interlocutores. Esse procedimento, consoante Franco (2012), valoriza o material a ser analisado, pois a interpretação é baseada no contexto social e histórico em que foram produzidas as narrativas.

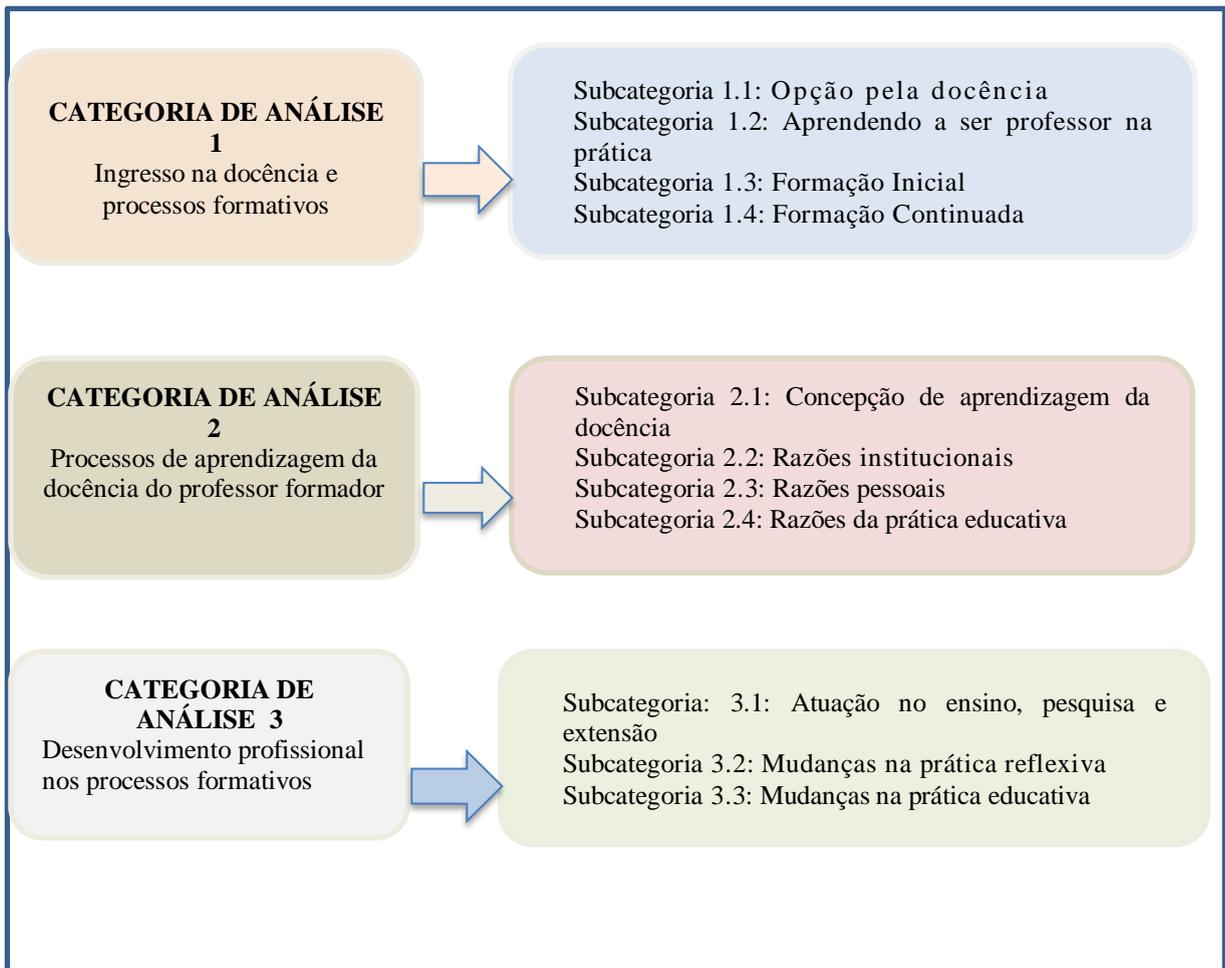
Percebemos, pela análise qualitativa das narrativas, que quando existe uma relação direta entre os dados obtidos e o referencial teórico, a inferência e a interpretação ganham sentido, se contextualizadas.

Neste estudo, as inferências e as interpretações foram realizadas com base nos trechos das narrativas selecionadas no memorial de formação, na entrevista narrativa e na carta pedagógica, fundamentadas no referencial teórico da pesquisa, o que traz sentido às narrativas dos professores formadores, pois valida “[...] a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social [...]” (Franco, 2012, p. 13).

Neste caso, a promoção de sentido na aprendizagem da docência no processo de desenvolvimento profissional dos professores formadores ocorre em razão das mudanças na prática educativa desenvolvida no contexto da UniPúnguè – Moçambique/Manica.

Desse modo, ressaltamos que após a produção dos dados empíricos, eles foram sistematizados em categorias e subcategorias de análises em unidades temáticas, seguindo as orientações dos objetivos estabelecidos no estudo de tese. Para uma compreensão mais acurada e visualização dos dados produzidos durante o estudo, apresentamos a Figura 8, que sintetiza a forma como estão organizadas as categorias e as subcategorias de análise da pesquisa.

Figura 8 – Organização das categorias e subcategorias de análise



Fonte: elaborada pelo pesquisador, com base nos dados empíricos da pesquisa (2023).

Na próxima seção, apresentamos as aprendizagens da docência dos professores formadores no ensino superior no processo formativo inicial e continuado para o desenvolvimento profissional, tendo em vista a análise dados empíricos da pesquisa, organizados em categorias e subcategorias de análise, conforme Souza (2014) e Bardin (2011), com base nas narrativas dos interlocutores, no memorial de formação, na entrevista narrativa e na carta pedagógica.

SEÇÃO III

ENSINO SUPERIOR: ORGANIZAÇÃO, FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES PARA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA



3 ENSINO SUPERIOR: ORGANIZAÇÃO, FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES PARA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Concebendo a educação como atividade humano-social, algumas questões se impõem aos professores formadores que, cotidianamente, por meio de suas práticas, realizam ações que colaboram com a reprodução/conservação/transformação da realidade.

Dentre elas, a formação docente é um grande desafio, pois pressupõe a apropriação de uma base de conhecimentos para a aprendizagem da docência e de saberes profissionais necessários ao exercício da profissão no processo de desenvolvimento profissional, como temos assinalado em diversas oportunidades.

Nesse contexto, a formação no ensino superior situa-se como um itinerário organizado pedagogicamente para desenvolver os conhecimentos (saberes), o saber-fazer (competências/habilidades), o saber ser e o saber conviver, que são requisitos necessários para desenvolver e inovar na atividade de ensino, refletindo nas práticas educativas desenvolvidas pelo professor formador.

3.1 Organização e formação dos professores formadores do ensino superior na UniPúnguè – UP

A Universidade Púnguè (UniPúnguè - UP) é uma pessoa coletiva de direito público dotada de personalidade jurídica que goza de autonomia estatutária e regulamentar, científica, pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar. Tem como missão a formação de técnicos superiores com qualidade, de modo que contribuam de forma criativa para um desenvolvimento econômico, sociocultural sustentável (UniPúnguè, 2019).

Para o cumprimento dessa missão, torna-se indispensável a existência de um quadro legal e normativo capaz de garantir a organização e um funcionamento eficiente e de qualidade. A UP é uma universidade pública moçambicana, multicampi, sediada na cidade de Manica, distrito de Chimoio.

A universidade surgiu do desmembramento dos polos de Manica e Tete da Universidade Pedagógica, em meio à reforma no ensino superior moçambicano, ocorrida em 2019. Tem como área de atuação primaz as províncias de Manica e Tete. O nome da universidade, assim como da maioria das instituições de ensino superior públicas de Moçambique, faz referência a um rio – nesse caso, o rio Púnguè. A UP descende principalmente do antigo polo da UP, em Manica.

Como dito, em 2019, os polos de Manica e Tete foram afetados pela reforma do ensino superior, promovida pelo governo de Moçambique, a qual propunha a descentralização da Universidade Pedagógica, de maneira que pudesse constituir novos centros universitários autônomos. De tal proposta, insere-se a criação da instituição UniPúnguè, efetivada pelo artigo 19 da Lei n° 27/2009, de 29 de setembro (Lei do Ensino Superior), e pelo artigo 72 do Estatuto da Universidade Púnguè, aprovado pelo Decreto n° 04/2019, de 4 de março.

Conforme o Regulamento Geral Interno da Instituição, aprovado pelo Conselho de Ministros, ela tem como compromisso, em razão da proposta da educação para todos, a extensão do período da escolaridade básica e o reconhecimento da importância crescente da formação para a vida – o que requer também a ampliação das instituições de formação de professores para atendimento à demanda de profissionais com a expansão da educação básica (UniPúnguè, 2019).

Para a realização de seus objetivos e de suas funções, a Universidade Púnguè está organizada de acordo com os seguintes princípios: a) controle sistemático dos atos administrativos de forma justa, transparente e imparcial; b) gestão participativa, por meio do funcionamento regular e eficaz dos órgãos instituídos; c) celeridade do procedimento administrativo, de modo a assegurar a economia processual e a eficácia das decisões tomadas; d) responsabilidade individual no cumprimento das decisões tomadas; e) desconcentração e diversificação das estruturas e das ações definidas no âmbito de sua missão, conforme o Regulamento Geral Interno (Lei do Ensino Superior) e o artigo 72 do Estatuto da Universidade Púnguè, aprovado pelo Decreto n° 04/2019, de 4 de março (UniPúnguè, 2019).

A Universidade Púnguè adota a seguinte estrutura orgânica, para o desempenho das suas funções: a) Conselho Universitário; b) Reitor e Vice- Reitor; c) Conselho Acadêmico; d) Conselho de Diretores; e) Conselhos de Extensão, Institutos, Faculdades e Escolas; f) Conselhos dos Centros Universitários; g) Direções de Serviços Centrais; h) Departamentos Acadêmicos de Pesquisa e Administrativos; i) Repartições Acadêmicas de Pesquisa e Administrativas, conforme o Regulamento Geral Interno (Lei do Ensino Superior) e o artigo 72 do Estatuto da Universidade Púnguè, aprovado pelo Decreto n° 04/2019, de 4 de março (UniPúnguè, 2019).

A universidade atua em quatro áreas, destacando-se: portal do estudante; revista e publicações; administração; área pedagógica. Adicionalmente, conta com oito departamentos: Departamento de Psicologia e Pedagogia, Departamento de Ensino de Ciências Naturais e Matemática; Departamento de Ensino de Ciências Sociais e da Terra; Departamento de Ensino de Ciências de Linguagem; Departamento de Ciências Naturais; Departamento de Economia e Gestão; Departamento de Direito e Assistência Social; Departamento de Educação Física e

Desporto; e Departamento de Ambiente. Possui espaços administrativos como a galeria, a biblioteca e outro para eventos, conforme o Regulamento Geral Interno (Lei do Ensino Superior) e o artigo 72 do Estatuto da Universidade Púnguè, aprovado pelo Decreto nº 04/2019, de 4 de março (UniPúnguè, 2019).

Trata-se de uma instituição de ensino vocacionada para a tarefa de formação superior de professores para todos os níveis de ensino, entre outros profissionais para a área da educação e afins. Aliás, nos últimos anos, Moçambique conheceu uma crescente e rápida expansão do ensino primário e secundário nas zonas recônditas¹.

Esse crescimento da rede escolar motivou uma procura maior por formação superior, gerando também o fenômeno de elevado número de professores sem formação psicopedagógica que lecionam nas escolas secundárias² das zonas rurais, sobretudo.

Portanto, a universidade funciona no modelo presencial e a distância, dada a necessidade de criação do modelo de ensino à distância a fim de mitigar a falta de acesso ao ensino superior para qualificação dos professores, em resposta à demanda do ensino secundário com qualidade nas zonas rurais.

Tal cenário é, por um lado, positivo, pois repercutiu em uma maximização da oferta da rede escolar nas zonas recônditas; por outro lado, não houve um acompanhamento, em termos de disponibilidade de recursos humanos qualificados. Nesse contexto, a Universidade Púnguè Moçambique-Manica assumiu o compromisso de usar todas as suas potencialidades científico-pedagógicas para participar ativamente da resolução de obstáculos ao processo de desenvolvimento de Moçambique, sejam pedagógicos, psicológicos, políticos, sociais e/ou econômicos, formando professores para essas zonas rurais.

A escolha da modalidade ensino à distância como meio de dotar as instituições educacionais de condições para atender às novas demandas por ensino e qualificação ágil qualitativamente superior, no pensamento de Tori (2009), tem por base a compreensão de que a partir dos anos de 1960, o ensino à distância começou a distinguir-se como uma modalidade convencional de educação.

Por isso, de acordo com o susodito autor, pode atender aos anseios da universalização do ensino com grande perspectiva de eficiência, eficácia e qualidade, e como meio de apropriação à permanente atualização dos conhecimentos gerados de forma cada vez mais intensa pela ciência e pela cultura. A preocupação de tornar cada vez mais dinâmico o processo

¹Zonas recônditas são as zonas rurais distantes da capital de Moçambique.

²Escolas secundárias são escolas que oferecem ensino correspondente ao ensino médio no Brasil.

ensino-aprendizagem da docência, com projetos interativos no uso da rede digital, mostra vários aspectos, os quais são destaque no tópico a seguir.

3.1.1 Aspectos do processo ensino-aprendizagem na UniPúnguè

O ensino à distância, na perspectiva dos desafios assumidos pela Universidade Púnguè-UP/Manica, é acompanhado por dificuldades no âmbito do desenvolvimento da educação, com base em relatórios de ONGs nacionais e internacionais. No que concerne ao estágio da educação em Moçambique, adotou-se a modalidade de ensino à distância em vários distritos.

O aspecto importante que motivou a implementação do ensino à distância na UP/Manica é a explosão demográfica no ESG, provocando, naturalmente, o aumento de oferta de vagas em nível de escolas secundárias e, sobretudo, a necessidade de formação de professores em quantidade e qualidade para aquele nível de ensino.

Neste momento, a formação de professores em exercício está sendo implementada em vários distritos da província de Manica, em razão do ingresso de professores no ensino básico sem a devida qualificação. Destarte, a modalidade de educação de ensino à distância introduzida pela Universidade Púnguè tem os seguintes objetivos:

proporcionar maior equidade na área de formação de professores na província e nos distritos; promover cursos de formação inicial e continuada em serviço aos professores do Ensino Secundário Geral (ESG) e a outros quadros da Educação; contribuir com a melhoria da qualidade de ensino por meio da formação inicial e em serviço de professores sem retirá-los das suas zonas de origem ou de trabalho; reduzir progressivamente os custos de formação de quadros da Educação; responder à crescente demanda de acesso ao ensino superior na província; aumentar o número de graduados nos cursos oferecidos pela instituição, conforme o Regulamento Geral Interno (Lei do Ensino Superior) e o artigo 72 do Estatuto da Universidade Púnguè, aprovado pelo Decreto n° 04/2019, de 4 de março (UniPúnguè, 2019).

A Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica, abriu em três Centros de Recursos a educação à distância para a promoção da formação de docentes em exercício que trabalham nas escolas de difícil acesso à província.

Com isso, foi criado o Centro de Recursos de Mussorize, que dista 245,7Km da cidade de Chimoio, e promove os cursos de Licenciatura em Ensino de Biologia, Física e Inglês, como o objetivo de atender aos professores em exercício nos distritos da zona sul da província e, neste momento, conta com 138 estudantes; o Centro de Recursos de Catandica, que dista 141,1Km da cidade de Chimoio, e oferta os cursos de ensino de Matemática, Física, Química e Biologia, e atende a 296 professores em exercício nos distritos da zona norte da província de Manica; o

Centro de Recursos de Chimoio, que promove os cursos de ensino de Matemática, Física, Biologia e Inglês, e atende a 405 professores em exercício no distrito de Chimoio, cidade de Manica, sendo este o espaço da nossa investigação, por ser o maior centro de formação de professores.

O modelo de organização curricular é similar ao adotado pelos cursos de formação de professores da Universidade Púnguè na modalidade presencial, constituído por três componentes de formação: componente de formação geral, integrado por línguas, metodologia de investigação científica, entre outros; componente de formação psicopedagógica e didática, formado por conhecimentos básicos relacionados com as áreas de Pedagogia que envolvem Psicologia e Didática, e preparam os estudantes para a orientação do processo ensino-aprendizagem; componente de formação científico-técnica e específica, que engloba as disciplinas da área científica na qual o estudante se especializa. Esse modelo é fundamental, porque faz com que os estudantes do ensino à distância adquiram as mesmas competências técnicas e científicas, e não se sintam diferentes de outros estudantes formados no modelo presencial, conforme o Regulamento Geral Interno (Lei do Ensino Superior) e o artigo 72 do Estatuto da Universidade Púnguè, aprovado pelo Decreto nº 04/2019, de 4 de março (UniPúnguè, 2019).

Portanto, quanto aos aspectos que agregam valor ao material de estudo, Buque (2009) explica que no ensino à distância, a Universidade Púnguè optou pelo material impresso, pois o seu público-alvo (professores em exercício) está nas zonas rurais, desprovido de energia eléctrica, sem acesso ao computador e a outros meios tecnológicos.

Neste momento, está em funcionamento também o sistema *on-line*, denominado de *plataforma virtual de aprendizagem docente*, a qual auxilia os estudantes e os docentes no contato permanente, apesar da existência de material impresso sob posse do estudante.

O conteúdo das disciplinas é apresentado em forma de módulos impressos para estudo individual, “[...] embora se esteja na era da computação, da microelectrónica e da telecomunicação, o material didático autoinstrucional, impresso primeira geração de recursos didáticos de ensino à distância permanece exercendo um papel essencial nesta modalidade de ensino/aprendizagem” (Landim, 1997, p. 86).

O supracitado autor considera, ainda, que o importante é ter sempre em consideração que qualquer proposta pedagógica deve estar contextualizada à realidade econômica, social e política de cada País. Nessa lógica, Buque (2009) explicita os aspectos que agregam valores aos Centros de Recursos nesses processos formativos, em que o apoio ao estudante tem como polo o Centro de Recurso, que geralmente se localiza nas escolas secundárias das zonas rurais. É nos

espaços dos Centros de Recursos que o estudante encontra a bibliografia, o material audiovisual, os *kits* para a realização de experiências e o material informático.

De fato, o Centro de Recurso funciona, igualmente, como local onde o estudante: encontra o cronograma das atividades de cada semestre como, por exemplo, as datas das avaliações e das tutorias de especialistas; participa das sessões de tutoria geral, assim como das de especialistas; realiza os testes e os exames; e encontra apoio administrativo e pedagógico de modo geral, similar aos polos de educação à distância que temos no Brasil.

A existência do Centro de Recurso indicado pela Universidade Púnguè não anula a possibilidade de o estudante ser orientado pelos tutores à distância ou ir à procura de outras bibliotecas ou locais onde possa ter outro tipo de apoio. Não obstante, queremos ressaltar que essa forma de organização se difere da maneira como as outras instituições provedoras do modelo de ensino à distância operam, pois obrigam o estudante a viajar das zonas rurais até a capital provincial.

No que diz respeito à modalidade de ensino à distância, que agregam valores na Tutoria, não basta que os materiais sejam considerados eficientes, há necessidade de haver um sistema de apoio eficiente e eficaz. Nesse sistema de apoio a figura do tutor é um elemento fundamental.

Nessa linha de ideia, Landim (1997, p. 125) considera o tutor “um elemento importante e indispensável na rede de comunicação que vincula os cursistas à instituição de ensino promotora do curso, pois, além de manter a motivação dos alunos, possibilita a retroalimentação Acadêmica e pedagógica do processo educativo [...]”. Nos cursos na modalidade à distância da Universidade Púnguè, sublinhamos dois tipos de tutoria: tutoria geral e tutoria específica.

A tutoria geral é da responsabilidade do tutor geral, que é selecionado entre os melhores professores do distrito com o apoio das Direções Provinciais de Educação e Cultura. Estes apoiam os estudantes todos os fins de semana, no tocante às dificuldades de aprendizagem de conteúdos ministrados durante a semana.

Já a tutoria específica é de responsabilidade de um tutor docente da Universidade Púnguè, especializado em determinada área de conhecimento. O tutor da especialidade apoia os estudantes em sessões presenciais no período referente ao módulo de sua área. Em cada módulo, realizam-se duas sessões de agrupamento, e se for um módulo de laboratório, realizam-se duas sessões de agrupamento.

Referimos também aspectos que agregam valor à avaliação no processo educativo, em que o sistema de avaliação ocupa um lugar fundamental. Por isso, no estudo dos módulos, estão previstas diferentes formas de avaliação, como: atividades de autoavaliação, testes e trabalhos

de investigação. O processo de avaliação culmina com a realização de um exame presencial escrito.

O calendário de avaliações é enviado ao Centro de Recurso no início de cada semestre. Os testes e os exames são assistidos pelos tutores locais e pelos docentes da universidade, sob a supervisão pedagógica da Universidade Púnguè.

As avaliações são corrigidas pelos docentes da Universidade Púnguè e, posteriormente, retornados aos Centros de Recursos. Durante a correção, eles fazem comentário em relação à maneira como o estudante resolveu as questões, o que permite um *feedback* ao estudante sobre a resposta. A organização da instituição na formação, seja quanto ao planejamento do projeto de ensino ou à escolha dos objetivos e do contexto que coloca à disposição da sociedade, são elementos que caracterizam a academia e, também, o tipo de ensino que será ministrado.

Dessa forma, entender o contexto organizacional desses elementos ao longo da história permite levantar o perfil de profissional docente exigido em cada modelo universitário. Logo, conhecer o processo de consolidação da prática educativa no espaço histórico em que ele ocorreu é fator imprescindível para compreender o impacto dos modelos de organização da instituição superior sobre a organização pedagógica.

Em grande medida, a influência do projeto político da instituição superior determina o trabalho docente, assim como condiciona as possibilidades de fortalecimento de uma identidade docente baseada em princípios político-pedagógicos.

Os docentes que atuam no ensino superior, no ensino à distância, são professores formadores, e desempenham as mesmas funções daqueles que trabalham no modelo presencial. O ensino foi pensado para além da instrumentalização técnica, apostando na formação pedagógica para suprir as necessidades da prática pedagógica, sendo necessário esclarecer quem é esse professor formador.

Para tanto, partimos de duas visões diferentes, a primeira delas defendida por Mizukami (2005) e compartilhada por Morais (2006), segundo a qual

[...] os formadores são todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores (Mizukami, 2005, p. 3).

A segunda defesa sobre a constituição desse coletivo é apresentada por Oliveira (2008), que entende como formadores de professores aqueles responsáveis pelas disciplinas de

Didática/Prática de Ensino e supervisores do estágio, que se responsabilizam pela orientação dos futuros professores em seu contato com a realidade educativa.

Sabemos que diante das mudanças na e da sociedade, hoje, o docente formador precisa preparar seus aprendizes de professor para novas ações no desenvolvimento de sua prática educativa. Nesse sentido, recorreremos a Vasconcelos (2000, p. 31), para quem,

[...] só estará em sintonia com seu alunado, preparando-o para esta sociedade que aí está em constante e acelerado processo de mudança, o professor verdadeiramente comprometido com o desempenho de seu papel docente de forma rica e multifacetada, preocupado com o todo da formação daqueles que se pretende que sejam, além de profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis.

De acordo com Oliveira (2008, p. 8), isso requer um “desvelamento da identidade do formador por meio da investigação dos percursos trilhados, das trajetórias de formação, das ações e modos de entender o ‘ensinar a ensinar’ e, mais importante, como todos esses fatores se entrelaçam formando um todo”.

Para contribuir com a formação do formador de professores, é preciso conhecer mais ampla e profundamente os perfis, os contextos de trabalho e as práticas desses profissionais, além das representações que constroem/construíram sobre a formação para a docência em sua própria docência. Portanto, o professor formador necessita mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma série de situações (Perrenoud, 2000).

Esses conhecimentos necessários ao formador fazem parte e são influenciados por aquilo que Mizukami (2002, p. 152) chama de *Teorização do Professor*, definida como

o processo pelo qual ele [o professor formador] atribui significado à educação, ou seja, ao conjunto de crenças, imagens e construtos sobre o que constitui uma pessoa educada, sobre a natureza do conhecimento, sobre a sociedade, sobre formas de aprendizagem docente, motivação e disciplina dos alunos, dentre outros.

A referida autora esclarece que as experiências e os significados são pessoais, construídos por meio da prática (quer como aluno ou como professor), intransferíveis e influenciados por pensamentos, valores, escolhas, interpretações e comprometimentos.

Nesse sentido, a importância que os professores das licenciaturas atribuem ao seu papel de formadores, a percepção pessoal do impacto de sua prática educativa na formação do licenciando e a diferenciação que fazem (ou não) sobre a sua atuação na formação de professores pode determinar o seu modo de ação na prática pedagógica desenvolvida na formação inicial e continuada. Conhecer esses aspectos é meritório quando se pensa em contribuir para a melhoria da formação oferecida aos futuros professores.

Isso posto, a compreensão dos professores formadores nesta tese é fundamentada meio das ideias de Mizukami (2005), que trata de um processo da aprendizagem e de prática educativa exercida no ensino superior que aponta para a necessidade de reflexão sobre uma prática pedagógica firmada no cotidiano e na atuação docente, de modo que tenha alicerce em elementos como formação inicial e continuada, planejamento flexível, com destaque ao apoio da equipe gestora que deve, sobretudo, saber exercer as funções de caráter burocrático.

A seguir, fazemos menção ao ensino, à pesquisa e à extensão, áreas de atuação do professor formador no ensino superior.

3.1.1 Ensino, pesquisa e extensão: áreas de atuação do professor formador no ensino superior

O ensino é a mediação do conhecimento, e resulta na apropriação e na ressignificação daquilo que é ensinado ao estudante. No ensino superior, contempla o conhecimento científico que abrange etapas como produção, sistematização e organização, propagando-se como o conhecimento explícito que se expande e se universaliza (Severino, 2017).

Nessa linha de pensamento, é notável que o estudante não é somente o espectador, mas também um atuante, situado intrinsecamente em todo o processo de produção do conhecimento, para que se consolide como profissional. A fim de que se promova um processo de ensino que favoreça a formação de determinado perfil de professor, necessário ou exigido pelo contexto atual, a metodologia utilizada pelo professor formador constitui elemento de grande complexidade, pois pode formar apenas um transmissor da informação, isto é, fomentar um estudante receptor que absorve e reproduz o que apreendeu.

Em observação a esse fato, o estudo de Sônego (2015) aborda os desafios da universidade do século XXI, enfatizando algumas reflexões sobre a posição do professor formador diante do processo formativo, demonstrando a existência clara de um círculo viciante em que a cultura do docente em seu caminho de formação se manifesta incessantemente em seu método de ensino.

Em conformidade com Sônego (2015), no ensino superior, alguns professores formadores focam no ensino somente para a pesquisa, enquanto outros, para a formação de profissionais prontos ao mercado de trabalho, mas sem qualquer perspectiva de avaliações críticas construtivas.

Em universidades privadas, o professor formador erroneamente passa a transmitir o ensino em uma relação mercadológica, retrocedendo de forma a considerar o estudante apenas na condição de cliente. Tais observâncias da supracitada autora resultam na reflexão de que o

professor formador não pode se portar como um transmissor de conteúdos, mas como mediador do conhecimento.

A propósito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 188) argumentam que

os professores formadores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes: 1) ser catalisadores da sociedade do conhecimento e toda a propriedade e prosperidade que promete trazer; 2) ser elementos de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalançado com soluções padronizadas oferecidas com um custo mínimo.

Referindo-se ao comportamento dos docentes como catalisadores da sociedade do conhecimento, tal profissional precisa estar apto a ensinar diferentemente da forma como foi ensinado, de modo que seus alunos aprendam de forma inovadora, já que com o tempo, tudo vai se atualizando e, nessa lógica, o aprendizado não é somente momentâneo, e sim, continuado não permanecendo estagnado, como *scripts* a serem seguidos e repassados.

Portanto, em relação ao raciocínio das autoras em comentário, quando fazem referência aos professores formadores como elementos da resistência, validamos a atenção que é necessária à construção do aprendizado, englobando os aspectos sociais e emocionais de maneira didática, para que os futuros profissionais aprendam a se posicionar diante das adversidades, dos comportamentos e das convivências afetivas.

Nesse ensejo, deve superar a fragmentação do ensino para não restringi-lo à dimensão cognitiva, salientando e explorando todas as dimensões da formação humana em que o estudante seja capaz de se desenvolver. Ainda na perspectiva do ensino superior, na face do professor formador, é de suma importância que o currículo no ensino superior seja elaborado e apresentado de forma clara, evidenciando a notabilidade desse instrumento no contexto social.

Assim, nos estudos de Esteves (2008), Felício e Possani (2013), e Mesquita, Flores e Lima (2018), são realizadas análises corroborativas sobre o currículo no ensino superior, mediante as quais explicitam a abrangência social, política, econômica e cultural desse instrumento, resultando em uma visão panorâmica integral da formação que o professor formador necessita desenvolver na prática pedagógica, levando em consideração todo o contexto social, refletindo sobre os aspectos intrinsecamente envolvidos, como a globalização e as propostas atreladas às disciplinas, mantendo uma organização metodológica de ensino capaz de superar as adversidades encontradas no trajeto do estudante, como também na relação professor formador-aluno, aluno-instituição e aluno-aprendizado.

Em observação ao nível de globalização da atualidade, as instituições acadêmicas devem estar cada vez mais capacitadas ao desenvolvimento de tecnologias inovadoras, com processos condizentes com o que o mercado necessita como mão de obra, exigindo, por conseguinte, mais dos profissionais que fazem parte da produção do conhecimento. Não obstante, é necessário atenção para que não seja desvirtuado do papel do professor formador a essência principal que envolve o processo ensino-aprendizagem (Silva, 2015).

A pesquisa, no contexto do ensino superior, promove aprendizado, focalizando o conhecimento por meio de metodologias que favorecem a produção de conhecimento do objeto de estudo. Tendo isso em vista, Severino (2017, p. 20) corrobora que “o conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece [...]”, porquanto “[...] a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção de conhecimento [...]”.

Para o referido teórico, a produção do conhecimento, por meio da construção do objeto de estudo, resulta em um processo de investigação que aprimora o aprendizado no desenvolvimento da pesquisa – logo, aprende-se pesquisando. Tal conhecimento, produzido sistematicamente pela pesquisa científica, ocupa o espaço do conhecimento popular.

O conhecimento popular desprende-se do empirismo vivido no cotidiano, submetendo-se a um processo sistemático que abrange a formulação de hipóteses sobre o objeto, com uma investigação planejada e interpretada com o auxílio de teorias e de metodologias (Marconi; Lakatos, 2003).

Para Severino (2018), a construção do conhecimento ocorre com base teórica (leitura e consultas documentais, bibliográficas, literárias) e em pesquisas empíricas (constatação do conhecimento por meio da experiência, da produção e da análise de dados) incluídas nas estratégias de ensino do professor formador.

Dessa forma, constrói coletivamente entendimento e desperta o estudante para a investigação do desconhecido, envolvendo os que saíram do ESG e médio e chegaram ao ensino superior em interatividade com o campo da pesquisa. Importa salientar que essa inclusão requer um sistema organizacional planejado, tanto do professor formador quanto do estudante.

Severino (2008) expõe como o docente precisa direcionar o estudante, contemplando as necessidades formativas do currículo e as particularidades das disciplinas que o integram. Na mesma obra, ressalta que não somente uma disciplina de forma isolada considera a perspectiva de metodologia do ensino como pesquisa, mas deve abranger os diversos componentes curriculares, envolvendo os professores formadores das diversas disciplinas que constituem o currículo das licenciaturas, interagindo de maneira sistematizada com o intuito de desenvolver um profissional pesquisador.

Para isso, deve buscar fontes científicas e seguras que complementem o conteúdo abordado em sala de aula, tanto para as ações de pesquisa quanto de extensão universitária. A extensão integra o pilar do ensino universitário, sendo um dos objetivos a troca de conhecimento com a comunidade no processo de retroalimentação, além de atendimento às necessidades da sociedade. Contribui, pois, para a socialização dos conhecimentos científicos produzidos no âmbito acadêmico, além de contribuir com a resolução de problemas sociais e com o acesso às melhorias tecnológicas pelo avanço no conhecimento, entre diversos outros benefícios.

No tocante à inter-relação entre sociedade/universidade, Durham (1989) menciona a “relativa independência da universidade”, uma afirmação que fortalece a teoria de que factualmente, a universidade goza de autonomia para a prestação de serviços e de propostas de ensino de maneira independente. Porém, não goza de exclusividade quanto à elaboração de projetos, com os quais colaboram somente em prol de seus interesses.

Logo, percebemos que tais atividades são obrigatoriamente legitimadas pela sociedade, por meio dos serviços prestados pela instituição. O supracitado autor ainda justifica que até mesmo o referencial teórico e a metodologia que fornecem as bases para a ação docente na instituição precisam estar condizentes com o contexto atual, tanto político, econômico quanto cultural da sociedade.

A obra em comento designa a finalidade das instituições universitárias como disseminadoras do conhecimento científico e independentes em relação à igreja e aos interesses políticos, superando a época medieval, no sentido de contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

No olhar de Martins (2019, p. 10), em estudo que enfoca ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade, sintetiza-se o histórico da extensão universitária no Brasil, evidenciando a inclusão desta inicialmente no período do governo militar, com o intuito aparente de acesso ao conhecimento da população carente, por meio de “políticas de desenvolvimento econômico e cultural”, resultado de parcerias internacionais.

Entrementes, elucida que a intenção oculta era moldar a classe menos favorecida, visando ao controle social – não por obra humanitária. Por oportuno, o susodito autor ressaí o momento histórico em que o interesse na extensão universitária era manter os interesses de uma classe dominante sobre a classe dominada.

Após essa fase, nas décadas de 1970 e 1980, o trabalho de extensão nas universidades intensificou-se no Brasil, almejando um suporte atrativo e condizente com o conhecimento

científico, já que por meio das ações e das vivências, notabilizam-se os dados empíricos complementando as necessidades do ensino e da pesquisa.

À vista disso, Severino (2017, p. 25) enfatiza que

a extensão se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo.

Em alusão à afirmação do referido autor, os profissionais do ensino transmitem a seus alunos uma nova consciência social, segundo a qual a extensão universitária representa um compromisso político com a sociedade. Desse modo, a importância da extensão passa a ser o alvo das pesquisas a serem realizadas, cujos temas espelhados nas investigações científicas são relevantes e atendem às necessidades da população, o que reflete na resolução dos problemas existentes em dada sociedade.

Em outras palavras, a extensão universitária é um espaço de integração entre universidade e sociedade, em que o conhecimento pode ser produzido na dialogicidade, independentemente do espaço, e os saberes da comunidade devem ser valorizados e integrados aos conhecimentos científicos, objetivando a transformação social, cumprindo o que se entende ser a função social da universidade.

A inclusão dos alunos em trabalhos de extensão inicia-se por meio da prática em campo, com a saída de sala de aula e do laboratório para o encontro físico com a população, à fim de que a obtenção do conhecimento se desenvolva por meio da prática.

Por sinal, Santos e Passaglio (2016) constatam que por meio da extensão universitária, o estudante envolve-se em situações em que o conhecimento fornecido de forma passiva migra para uma forma ativa, e por meio dessa interatividade, desenvolve distintas habilidades, como: estímulo à reflexão entre teoria e prática, conhecimento do campo profissional, desenvolvimento de uma postura ética e crítica, troca x transmissão do conhecimento.

Isso posto, a extensão universitária resulta em uma ampliação do ensino intrínseco convertido em ação extrínseca, tendo o aluno como produtor e socializador de saberes. Além de a extensão promover a integração entre o saber teórico e o saber da prática, em razão dos trabalhos sociais, Nunes e Silva (2011), Rays (2012), Santos e Passaglio (2016) frisam que a extensão universitária também prepara o estudante para a vida profissional, já que a experiência adquirida contribui para as adversidades que serão encontradas no setor laboral.

Acreditamos em uma vertente mais profunda, porquanto a docência no ensino superior dos professores formadores no espaço universitário abrange o ensino, a pesquisa e a extensão,

formando uma tríade articulada entre si, como mostra a Figura 9. Nessa perspectiva, a atividade de ensino também pode ser realizada com base em uma atitude investigativa, assim como a extensão, que se relaciona com a pesquisa, pois implica a produção de conhecimentos vinculados com a vida em sociedade.

Figura 9 – Áreas de atuação do professor formador do ensino superior



Fonte: elaborada pelo pesquisador, com base em Veiga e Serrano (2012), Pryjma e Costa (2008).

As marcas das trajetórias de formação e da identidade docente fazem compreender o ser professor formador vinculado ao ser pesquisador, entendendo que o fazer docente compreende as investigações e/ou as pesquisas.

Ancorados em leituras realizadas até o momento, acreditamos que a pesquisa vai se tornando parte da docência do professor formador, na medida em que se reconhecem as relações intrínsecas entre a pesquisa, os fazeres e os saberes que envolvem a docência nesse nível de ensino, no percurso da formação e na própria prática dos professores formadores.

Concebemos, portanto, uma tríade articuladora da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que vem sendo defendida nos escritos de autores como Veiga (2012), Serrano (2012), Pryjma (2008), Costa (2008) e Severino (2007).

A docência no ensino superior requer formação profissional e, conforme Veiga (2012), estamos diante de um cenário de ampliação da docência universitária, pois esta exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para refletir sobre a formação de professores universitários, primeiramente, cabe compreender a importância do papel da docência.

A indissociabilidade denota a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional, além do diálogo na instituição. Por conseguinte, a indissociabilidade pode ser colocada em xeque (Veiga, 2012). Nesse sentido, Wielewicky (2011) denuncia que as IES operam por meio de uma lógica fragmentária, segundo a qual os departamentos e os cursos não conversam entre si, resultando em uma notável dificuldade de se organizar diferentemente.

Para Veiga (2012), a preocupação com a qualidade dos resultados da educação superior revela a importância da formação científica, pedagógica e política de seus docentes. Nessa mesma direção, Pryjma (2008) aduz que a questão da qualidade na educação está diretamente ligada à formação e ao desempenho do docente.

Quanto à extensão universitária, na ótica de Serrano (2012), que fez a análise do conceito de extensão universitária ao longo da história das instituições de ensino superior, tomando por base o pensamento freiriano, ao fazer extensão, é necessário compreender o outro como sujeito histórico, cultural, respeitando seus valores e sua cultura.

A susodita autora trabalha em seu estudo com conceitos freirianos que demonstram avanços nos movimentos de extensão: dialética, utopia, respeito à cultura local e mudanças. Partindo de tais pressupostos, entende extensão como um movimento revestido de horizontalidade, de conhecimento e de respeito à cultura local, de modo que se desenvolve e assume um compromisso com as mudanças.

Ainda na posição de Serrano (2012), ensino, pesquisa e extensão são interfaces de um mesmo fazer, desde que seja elaborado um novo pensar sobre o fazer universitário, com a redefinição de conceitos e de práticas, e a efetiva mobilização da comunidade acadêmica na direção de uma *práxis* que se apresente integrada, interdisciplinar, sintonizada com o conhecimento novo, com a realidade e com a demanda social. O mesmo autor reforça o fato de que ensino, pesquisa e extensão se articulam intrinsecamente e se implicam mutuamente.

Para Pryjma (2008), a função básica da universidade é o ensino, a pesquisa e a extensão, e suas propostas têm buscado essa articulação em projetos institucionais. Por outro lado, a referida autora traz evidências de que os pesquisadores alegam a existência de acentuada desintegração nesse propósito, no contexto universitário. Ademais, questiona como isso tem ocorrido no interior das instituições de ensino superior, e quais marcos teóricos os professores formadores têm por base para a realização das suas pesquisas e para atuação enquanto professores formadores.

Aliás, Pryjma (2008) apresenta algumas controvérsias quanto à indissociabilidade do ser professor formador do ensino superior, quando questiona se o profissional que pesquisa não é o mesmo que está em sala de aula, se alguns ensinam e outros pesquisam.

Assim, coloca-se em xeque a indissociabilidade tão presente nos discursos de documentos da universidade e a qualidade do trabalho docente, pois “os professores formadores que apenas ministram aulas e não produzem conhecimentos por meio da realização de pesquisas têm mais dificuldades com relação ao domínio de conteúdos e segurança ao discuti-los” (Pryjma, 2008, p. 10).

Os desafios contemporâneos e a ausência de formação para a pesquisa podem conduzir o professor formador ao isolamento da sala de aula. Nesse sentido, “a pesquisa necessita de compreensão da sua própria proposta para que seja válida e repensá-la na educação superior é uma exigência cada vez maior para as universidades” (Pryjma, 2008, p. 15).

Na mesma direção, os estudos de Costa (2008) expressam a necessidade de o docente assumir a postura de professor formador-pesquisador, não como modismo, mas como uma necessidade para que a educação consiga prosseguir no processo de desenvolvimento cotidiano. Então, ser professor formador, no ensino superior, deve ser “sinônimo de um profissional pesquisador” (Costa, 2008, p. 53).

Compreende-se, com base nas ideias de Costa (2008), que o trabalho docente é o responsável pela produção de saberes sociais. Para tanto, o docente precisa avaliar, de maneira crítica, reflexiva, ética e construtiva, para contribuir com a transformação e o aperfeiçoamento do conhecimento dos educandos.

O ensino superior com propósito apenas profissionalizante é restrito, sem uma percepção ampla de mundo. Contudo, a universidade deve formar pessoas solidárias e capazes de resolver e envolver-se nas necessidades da sociedade em que vive, não abstendo-as de sua cultura e munindo-as de uma noção social.

Além da superação da fragmentação do conhecimento, a formação do estudante contempla a aquisição de uma visão ampla, a fim de que saiba lidar com problemas futuros na área de atuação, como também o engajamento com o trabalho em equipe e com relações atitudinais que agreguem crescimento em qualquer campo de atuação.

A participação dos estudantes nas atividades destacadas na tríade pode contribuir para a sociedade do conhecimento, com pessoas com visão humanística e tecnicamente atualizadas. Mas para que isso seja efetivado, essas atividades precisam ser mediadas por professores formadores críticos, tendo em vista a transformação das informações em conhecimento. Assim, a sociedade do conhecimento amplia-se, contribuindo tanto para o bem social quanto para o campo profissional.

3.1.2 Complexidade da formação de professores formadores do ensino superior

A sociedade do conhecimento surgiu no século XX, junto com a revolução tecnológica. O avanço da era da produção agrícola e da era industrial repercutiu na superação da reprodução para a produção do conhecimento. Nesse contexto, a revolução tecnológica, aliada à sociedade do conhecimento, provocou um grande encontro da era oral, escrita e digital.

Essa triangulação vem-se formando e tem como base o capital humano intelectual. Portanto, a sociedade precisa proporcionar processos de aprendizagem na formação que envolvam a criação e a busca de desenvolvimento de competências e de habilidades que possibilitem a produção do conhecimento.

O paradigma inovador que acompanha a sociedade exige mudanças profundas no que se refere à visão do mundo, de homem, de tempo, de espaço, entre outros. Essa mudança afeta a educação em geral, especialmente a educação superior. A nova complexidade tem como foco o pensamento complexo e a visão da totalidade, de acordo com Morin (2000).

Nessa direção, exige uma formação docente e discente que supere a visão linear e se torne mais integradora, crítica e participativa. Cabe ressaltar que a complexidade aqui não é entendida de algo difícil, inatingível e complicado, pois como alerta Moraes (2004, p.117), ao falar de complexidade, em um primeiro momento,

[...] vem à mente a ideia de complicação, algo difícil, embriagado, cheio de interações e retroações. Na verdade, quando falamos da complexidade não estamos pensando em complicação, mas em algo profundo e que o pensamento simplificado e reducionista não é capaz de resolver satisfatoriamente.

Na realidade, busca aceitar uma mudança periódica de paradigmas, uma transformação na maneira de pensar, de relacionar-se e de agir para investigar e integrar novas perspectivas. Nessa esteira, Moraes (2004, p. 117) esclarece que “a visão unidirecional, unidimensional e mutiladora da ciência tradicional não é capaz de lidar com o jogo múltiplo do acaso, da incerteza, das interações possíveis, das bifurcações e retroalimentações que caracterizam as várias dimensões da realidade”.

O professor formador, ao tomar o novo paradigma na ação docente, necessita reconhecer que a complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, gerando situações de enfrentamento dos medos e das conquistas.

Comunga, pois, com a ideia de Perrenoud (2001, p. 47), quando afirma que não adianta “pensar o mundo sem pensar a si mesmo como pessoa complexa, feita de ambivalência, de

emoções, de representações enraizadas em uma experiência, em uma cultura, em uma rede de relações”.

Tencionando atender a uma visão complexa, integradora ou holística, a universidade, como também as escolas em geral, precisa passar a constituir um centro que leve à transformação da sociedade. Para tanto, a aprendizagem da docência deve focar uma formação com postura sociocrítica, tornando o ensino um instrumento relevante para a aprendizagem coletiva e individual, acreditando que a principal função da educação, em geral, é o movimento de proposição da aprendizagem para a vida.

Nesse processo de mudança de paradigmas, o estudante precisa ser visto como uma pessoa global, constituída de corpo, de mente, de emoções e de espírito. Importa observar, porém, que a visão do ser integral depende do avanço de paradigma da ciência que impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento, em busca de reintegração do todo no ensino.

Aliado a esse desafio, o ensino, segundo Zaballa, (2002, p. 24), precisa ser revisto, pois

assim como o processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas que conduz o ensino a uma situação que obriga sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou à necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber.

Em nossa ótica, é preciso propor uma formação de cidadãos capaz de intervir na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária. Com base nesses desafios e na visão de Yus (2002, p. 17), deve centrar-se “na criação de uma comunidade de aprendizagem da docência que estimule o crescimento do envolvimento criativo e integrativo da pessoa com o mundo”.

Dessa forma, segundo o supracitado autor, essa comunidade de aprendizagem, composta por pessoas saudáveis, completas e curiosas, pode aprender qualquer coisa de que precise, em qualquer contexto. Sendo assim, faz-se necessária uma formação que crie oportunidades para a proposição de metodologias que estimulem a curiosidade, primeiramente dos professores formadores, a fim de buscarem aprendizagens éticas e criativas em todos os níveis de ensino, inclusive na educação superior, com vistas à formação dos estudantes.

O maior desafio educacional no novo paradigma, hoje, envolve a formação de jovens para a indagação e a inconformidade frente às injustiças sociais, tendo em vista a construção de processos educativos que levem à autonomia pessoal e intelectual, e a busca de ações que transformem a realidade.

Todavia, no entendimento de Freire (2001, p. 36), “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos. Contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social”. Logo, a ênfase na educação precisa recair na paixão pela investigação do conhecimento e na postura ética, com o propósito de tornar os alunos e os professores envolvidos e comprometidos com os destinos da humanidade.

No olhar de Melo e Campos (2019), e de Isaias (2006), o trabalho docente é uma atividade complexa e extremamente necessária na sociedade, pois os professores formadores precisam estar o tempo todo antenados com as novas tecnologias, além de aprenderem diariamente e estarem constantemente pesquisando para fornecer uma aprendizagem significativa aos estudantes, como também para a mediação dos conhecimentos.

Por outro lado, devem, no ambiente universitário, cumprir o tripé ensino – pesquisa – extensão. A troca de experiência que envolve os professores e os estudantes ajuda na construção de quem forma e de quem está sendo formado, cujo foco deve se direcionar para a melhoria da qualidade do ensino. Isso posto, o professor nunca está pronto, está sempre em processo de aprendizagem.

Por isso, concebemos a necessidade de conhecer as teorias, e fazer a transposição didática dos conteúdos é salutar para o ensino e para a aprendizagem. No entendimento de Costa (2020, p. 2), “o processo de docência no ensino superior deve acontecer a partir da ação dialógica onde a troca de informações entre docentes e estudantes conduzem para a construção do conhecimento emancipatório”.

Assim, entendemos que essa ação dialógica está relacionada ao pensamento de Freire (1996), para quem a educação deve ser ensinada por meio de possibilidades de construção de conhecimentos entre os sujeitos. Portanto, atinamos que a docência no ensino superior é cercada por desafios, pois cada vez mais fica notória a diversidade nos estudantes que adentram nas universidades.

Essa realidade requer dos professores um melhor preparo e um aprendizado constante para lidar com situações que podem emergir no cotidiano das aulas universitárias, em face desse contexto diverso. Na mesma linha de pensamento, Isaias (2006, p. 63) afirma ser a docência no ensino superior um “processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, profissional e institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor”.

Diante desse posicionamento, ao chegar à docência, o professor traz experiências de sua caminhada educacional, construída na inter-relação com seus colegas, com seus professores e com outros profissionais. Trata-se de contributos para a construção de sua docência, visto que

a dimensão pessoal, profissional e institucional está intrinsicamente ligada à trajetória profissional.

É nesse contínuo processo de conhecimentos e de experiências que a forma de fazer, de ser e de lidar com as situações vão contribuindo com a constituição do ser docente. Nessa direção, Silva (2019, p. 35) contribui ratificando que “a docência universitária se caracteriza pelo exercício contínuo do ensinar e do aprender, que pressupõe a construção de práticas pedagógicas que impliquem reflexão, questionamentos e crítica da própria prática”.

Do conceito de docência no ensino superior para Souza (2016, p. 88), pode-se extrair que

a docência universitária é compreendida como uma ação complexa, repleta de uma pluralidade de exigência, dentre as quais estão garantir o equilíbrio entre as demandas sociais, a produção e a aplicação de saberes pedagógicos, haja vista os diversos campos científicos que compõem a base de seus conhecimentos.

Portanto, a docência é um campo complexo de ação no ensino superior que se configura de acordo com as atribuições da própria universidade, onde, como já dissemos, a produção do conhecimento, o ensino e a extensão, revelam elementos indissociáveis e norteadores da efetivação de seu papel social.

Reafirmando essa ideia, para Menezes e Silva (2021, p. 43) a “[...] docência no ensino superior, é dinâmica e complexa, necessita de ações mais ativas e efetivas no cotidiano da sala de aula”. Os supracitados autores definem a docência no ensino superior como uma profissão complexa, cheia de desafios e exigências, e no contexto de uma sala de aula universitária, composta por pessoas de culturas diferentes, modos ou estilos diferenciados de aprendizagem, requer dos professores formadores um olhar atento para as necessidades de todos.

Na esteira de Cunha (2010, p. 23), “a complexidade é desvelar o ofício de professor como requerente de múltiplas condições para seu exercício”. Nessa linha de conceitualização, para Lima (2015, p. 93-94),

a concepção de docência que alicerça o estudo perpassa a competência técnica, entretanto, não se esgota nela, comportando uma dimensão reflexiva e uma dimensão prática, atravessadas pelo elemento subjetivo, já que as relações e vivências interpessoais são marcadas pela afetividade, pela valoração e pela ética.

Sendo assim, há outras dimensões a serem observadas no exercício da docência que vão além da técnica. Na prática desse ofício, são necessários outros saberes, pois o importante não é apenas que o docente domine os conteúdos da disciplina que ministra, mas como ele irá ensinar, que métodos utilizará para que o aluno consiga aprender de modo significativo.

Portanto, para que as práticas pedagógicas sejam promissoras, considera-se, na visão de Silva (2019, p. 104), que “a docência no ensino superior exige um conjunto de conhecimentos e saberes para o seu exercício”.

Dessa forma, as transformações que ocorrem no mundo contemporâneo, bem como nos campos das diversas ciências, inclusive da educação superior, levam também à necessidade de se repensar a formação atualmente oferecida aos futuros professores universitários e mesmo àqueles que já exercem suas funções.

Cabe, não somente aos professores formadores, mas às instituições de ensino superior, repensar e reinventar a prática docente; refletir e adotar posturas inovadoras; pensar novas formas de ensinar e aprender; possibilitar um espaço inesgotável de possibilidades para diferentes estratégias pedagógicas, que estimulem a troca de experiências e viabilizem uma aprendizagem da docência motivadora.

Não se pode mais entender o professor formador como “detentor do saber”, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. O modelo pelo qual se pautava a organização do ensino superior não dá mais conta da complexidade do momento que vivenciamos e é constantemente impulsionado a mudanças. Neste contexto, professores e alunos passam a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados nas teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico (Pereira, 2002, p. 42).

Em nossa ótica, as teorias atuais sobre formação do professor apregoam que o professor formador e os alunos devem caminhar juntos na construção do saber, a qual se dá por intermédio da realização de pesquisas, de análises críticas e de reflexão sobre o meio, e não como detentor do saber.

Segundo Pachane (1998), a perspectiva de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a emergência da interdisciplinaridade; o incentivo à criatividade; a flexibilização de espaços, de tempos e de modos de aprendizagem; a necessidade de integração entre teoria e prática; a necessidade de superação de dicotomias (teoria/prática, forma/conteúdo, entre outras); a necessidade de domínio de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos (como uso de realidade virtual); a incorporação da afetividade; o resgate da ética; a ênfase ao posicionamento político do professor; e a centralização do processo educativo na aprendizagem do aluno, entre outros fatores, alteram significativamente o perfil necessário ao professor em uma IES, e alerta para a necessidade de que esses professores ou futuros professores sejam conhecedores desses processos nos quais estão envolvidos.

Além disso, os professores formadores passam a ter necessidade de aprender a lidar com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação do número de alunos por professor – antes tomada como índice de qualidade de um curso – hoje, passa a identificar a “ineficiência do sistema”.

Tais constatações nos levam a uma preocupação em relação à formação dos professores para atuar no ensino superior, o que culmina nos questionamentos propostos por Morosini (2000, p. 11): “quem são (serão) esses novos professores? Estarão preparados didaticamente?”. A docência no ensino superior tem-se tornado uma profissão complexa, que exige de cada um reunir um conjunto de habilidades necessárias à construção da profissão de professor.

Depreendemos que o caminho é longo, mas o processo está em andamento, e os gestores percebem a importância de construir espaços para discussão e reflexão sobre tais necessidades. Não há, na maior parte das universidades, ainda, espaço consolidado, núcleos que auxiliem o professor formador em suas dificuldades, e mais uma vez, ressaltamos a importância de uma formação voltada para a prática pedagógica e didática de sala de aula, do processo ensino-aprendizagem.

Diante dessa realidade, Zabalza (2004, p. 123) realiza uma interessante reflexão, ao questionar sobre de quem é a responsabilidade do ato de ensinar e aprender:

o que nos faz ser bons professores, ensinar bem ou formar bons alunos? Estamos novamente diante de uma das preocupações centrais dos professores. Até onde chega nosso trabalho? Até onde chega nossa responsabilidade como docentes e onde começa a responsabilidade dos estudantes? [...] Poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes de fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendem. Eles não desejam assumir essa responsabilidade, nem se sentem preparados para fazê-lo.

O profissional docente não foi preparado durante a sua formação universitária para atuar em sala de aula, e tampouco para diversificar as metodologias de ensino. À vista disso, o que acontece é que para conseguir desenvolver suas atividades de rotina, o professor acaba recorrendo ao diálogo com os colegas ou utilizando práticas pedagógicas que assimilou durante a sua vida acadêmica.

Tais fatos demonstram que a prática docente no ensino superior merece atenção, principalmente no que se refere às políticas institucionais, que devem valorizar o caráter individual e coletivo de sua formação inicial e continuada (Santos; Figuera, 2012).

O professor formador, em interação com os seus alunos, e com base nos conhecimentos já estabelecidos pelas diversas ciências, pode, efetivamente, produzir, criar e recriar conhecimentos próprios da atividade discente e docente. Isso é muito mais do que exercer o

magistério pensado como função de transmissão e de recepção de conhecimentos prontos e acabados.

Atualmente, admite-se que o conhecimento constitui a mente e o pensamento dos sujeitos em um processo continuado e permanente. Isso possibilita que cada membro da sociedade participe com responsabilidade na criação/recriação de seu meio, modificando e retificando decisões tomadas equivocadamente, uma vez que o sujeito nunca está pronto, é flexível e pode modificar-se constantemente, mediante interação social e cultural.

Assistiu-se a mudanças na educação, de modo geral, nas últimas décadas, influenciadas pelas demandas sociais que buscam a democratização da educação e a inclusão dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. O processo de democratização está igualmente relacionado à formação dos professores, a qual apresenta complexidade e dinamismo, exigindo do formador e do futuro professor uma série de conhecimentos que são essenciais para a docência.

A perspectiva epistemológica do professor formador, no que diz respeito à construção de conhecimento, está intimamente relacionada à forma como os formadores planejam e realizam as suas práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem da docência. Ao compreender a formação de professores como um processo complexo que permite a construção de conhecimento teórico, metodológico e prático do trabalho docente, considera-se que o conhecimento adquirido influencia a prática, a forma como o professor planeja suas aulas, realiza a organização do currículo e suas demais ações pedagógicas.

Portanto, o campo da formação de professores apresenta desafios que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem e a qualidade da educação. Os enfrentamentos são inúmeros, e não é possível eleger os principais, pois a formação de um professor é algo complexo, e na ótica de Ferreira (2014), exige uma série de conhecimentos que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas, sociais, entre outras.

No processo de formação docente, várias adversidades podem ser encontradas, como: a desvalorização da carreira; as dificuldades de aprendizagem do aluno; a dissociação entre teoria e prática; a desigualdade social e cultural; a deficiência na gestão e no currículo da formação docente; a falta de infraestrutura e de tecnologia; formador com metodologia conservadora e uma formação mercadológica que não propicia o conhecimento da profissão e a produção de conhecimento.

Toda essa complexidade depende das políticas educacionais, do contexto social e econômico e, principalmente, do formador, de sua formação e da experiência em relacionar o conhecimento teórico com a prática, e do conhecimento da prática profissional. Com o

propósito de que a docência possa enfrentar esses desafios para a formação de um professor, é oportuno destacar que o processo formativo precisa fornecer o contato com a realidade das instituições de ensino.

É necessário perceber que a complexidade conduz à superação da visão linear e disciplinar na escola, e leva à busca de interconexão entre as diversas áreas do conhecimento, com vistas a consolidar essa ligação e a unificação apontada para os processos de aprendizagens da docência que envolvam a produção de um conhecimento crítico, reflexivo e transformador. Com esse desafio posto, acreditamos que no século XXI, a mudança de paradigma seja a principal função da educação e, especialmente, da escola.

Portanto, almejam-se ambientes educativos que superem a função de oferecer aprendizagens não baseadas em fatos ou habilidades, e que busquem um estado de conexão com a vida, respeitando a diversidade na unidade, impregnando os alunos com a experiência de ser, de pertencer e de cuidar do universo, sendo sensível, tendo compaixão com os semelhantes e consigo próprio.

Com essa visão de separação e de transformação da realidade, o paradigma da complexidade acolhe as conexões com a educação holística, com a abordagem sistêmica e com o enfoque globalizador. De acordo com Moraes (2004, p. 120),

necessitamos de um modo de pensar mais complexo, mais profundo e abrangente que reconheça o mundo fenomenal constituído de totalidades/partes e que não fracione o ser humano em cabeça, tronco e membros, nem separe o indivíduo do mundo em que vive. Um pensar complexo que compreenda que razão, emoção, sentimento e intuição são elementos inseparáveis, que reconheça que para pensar bem é preciso ter uma compreensão mais clara a respeito da dinâmica realidade e dos processos nos quais estamos envolvidos.

A realidade da sala de aula apresenta-se tão matizada que muitas vezes, a teoria não dá conta de mediar a prática, então o professor em formação necessita realizar estágio por mais tempo para conhecer e acompanhar a realidade da sala de aula.

Os professores formadores do século XXI apresentam-se “[...] como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processo de inclusão que respondam aos desafios dessa complexidade e no desenvolvimento de métodos apropriados para a utilização das novas tecnologias” (Nóvoa, 2009, p. 13).

Ser professor formador demanda enfrentar as mudanças e as incertezas da educação, assim como os desafios impostos à carreira docente, pois “[...] a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente. Essa

complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas [...]” (Imbernón, 2011, p. 9).

Dentro dos aspectos que definem a profissão docente, os conhecimentos merecem destaque nessa complexidade para o professor formador, pois estão em constante desenvolvimento. Teóricos como Saviani (1996), Tardif e Gauthier (2001), Tardif (2002) e Pimenta (2002), entre outros, chamam os conhecimentos do professor de *saberes docentes*.

Cada autor apresenta uma visão sobre os conhecimentos necessários para a docência que podem partir de competências que envolvem o seu trabalho na complexidade até os conhecimentos específicos da ação pedagógica, bem como o gerenciamento e o planejamento do conhecimento em forma de disciplinas e de conteúdos, como sintetiza o Quadro 5.

Quadro 5 – Tipos de saberes docentes

Autores	Tipos	Categorias de Saberes/Conhecimentos
Tardif (2014)	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos).
Gauthier (2013)	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica.
Shulman (1987)	Conhecimentos docentes	Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular.
Pimenta (1995)	Saberes docentes	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.
Saviani (1996)	Saberes docentes	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.
Nóvoa (2001)	Saberes	Saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade), saber-ser (atitudes).
Altet (2000)	Saberes docentes	Saberes teóricos (saberes disciplinares, saberes da cultura do professor, saberes didáticos, saberes pedagógicos) e saberes práticos ou saberes da experiência e saberes racionais.

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base em Altet (2000), Guathier (2013), Nóvoa (2001), Pimenta (1995), Saviani (1996), Shulman (1987) e Tardif (2014).

A formação de um professor é uma atividade sistematizada e complexa que permite fornecer informação e conhecimento teórico e prático específico da ação pedagógica para o exercício da docência. Requer, portanto, uma série de conhecimentos fundamentais para a profissionalização docente.

A compreensão dessa complexidade é de que existem diferentes pensamentos para entender o que um docente precisa saber para ser professor e exercer a profissão, o que vai depender da formação recebida, com base nas políticas educacionais, no contexto social e econômico, no formador e na instituição de ensino.

Nessa direção Garcia (1999, p. 27) elenca princípios que dizem respeito à complexidade da formação de professores no ensino superior e a procedimentos que devem ser utilizados,

tendo em vista a complexidade a que se referem: o primeiro é o de conceber a formação de professores como um processo longo e diferenciado; o segundo princípio refere-se à necessidade de “[...] integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento do curricular”; o terceiro princípio diz respeito à necessidade de integrar a formação com o desenvolvimento organizacional da instituição; o quarto princípio prioriza a relação dos conteúdos acadêmicos disciplinares com a formação pedagógica dos professores.

Finalmente, o quinto princípio diz respeito à necessidade de integrar a teoria e a prática na formação de professores, ou seja, “[...] salientar que os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento própria, produto das suas experiências e vivências pessoais, que relacionam e inclusive rotinizam” (Garcia, 1999, p. 28).

Para o referido autor, o aprender a ensinar deve estar integrado ao processo de formação estabelecido entre o conhecimento prático e o teórico, adquirido na universidade. A prática, para ele, deve ser considerada como núcleo central e como ponto de partida para o currículo de formação de professores, e não mero componente curricular a ser desenvolvido por um período muito curto – principalmente nos estágios supervisionados de ensino.

Adicionalmente, o sexto princípio explicita a necessidade de procurar estabelecer certa relação entre a formação teórica e o contexto de explicação em que o professor desenvolverá sua ação, enquanto o sétimo princípio salienta a relevância da individualidade como elemento integrante nesse processo formativo, o que implica

aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades (Garcia, 1999, p. 29).

Além de considerar a individualidade, a formação de professores deve favorecer o questionamento de suas próprias práticas no exercício da docência. Por isso, é preciso que tal segmento seja entendido como “[...] sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros”, e possam, por meio de reflexão, melhorar sua prática pedagógica (Garcia, 1999, p. 30).

Ademais, como afirma Vieira (2002), o aprender a ser um professor é um processo complexo que atinge aspectos afetivos e cognitivos. Essa complexidade é composta por experiências e fontes de saberes que têm início antes da preparação formal e continuam ao longo da formação, permeando a prática do exercício docente por toda a vida.

No sentido da formação, a supracitada autora revela em seu autoestudo que herdou muitas coisas das professoras que lecionavam para ela em seus quatro anos na escola: “o quanto

herdei daquelas professoras o que hoje sou como professora, o quanto herdei daquelas mulheres, a mulher que hoje sou” (Vieira, 2002, p. 11).

Menciona, ainda, que em algumas situações, tenta não fazer o que aquelas professoras faziam, e que em outras, gostaria de imitá-las, por elas serem o que Vieira (2002, p. 11) gostaria de ser: “e ainda há situações em que eu ‘não quero ser’ ou que ‘gostaria de ser’, mas não ‘consigo evitar ou não consigo imitar’”.

Por cúmulo, Vieira (2002) testemunha que a troca de experiência entre as colegas de trabalho – processo que só ocorre com o exercício da prática – favorece o aprendizado de saberes docentes. Continuando a sua reflexão sobre o ser professor, sustenta que foi aprendendo à medida que buscava uma identidade com as colegas professoras, com quem compartilhava ideias e concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Confessa a susodita autora que de uma dessas colegas, mais experiente, aceitava sugestões e críticas.

Nesse sentido, argumenta que o pensar reflexivo significa estar em permanente aprendizagem:

pensar reflexivo, como instrumento de formação, é desencadeado por essa complexidade e desafio, que vê de fora, da relação com os outros, ou de dentro, no reconhecimento dos limites e das possibilidades de minha atuação. Refletir é descobrir-se em permanente aprendizagem cujo processo não é linear. Quando mais reflito, mais aprendo e mais descubro que preciso aprender. O pensar reflexivo impõe mais perguntas do que respostas. Ele está orientado pelo sentido social da profissão docente e pode mostrar as condições contraditórias que são distorcidas ou escondidas no dia a dia, em que comportamentos de subordinação e de resistência vem à tona (Vieira, 2002, p. 128).

Impende perceber que na narrativa e no imaginário dessa professora estão presente as representações da complexidade, os desafios, os significados que as pessoas, de modo geral, formaram acerca do Curso de Pedagogia, qual seja a ideia de que o curso, em si, não é suficiente para ensinar os futuros professores a se aventurarem na docência do ensino superior; enfrentarem conflitos diversos; saberem lidar com situações contraditórias, embaraçosas; encontrarem meios de não só interagir, mas também de atender às necessidades e às expectativas de seus alunos, por meio de reflexão sobre a prática e as contingências do cotidiano.

3.1.3 Como fazer o que dizemos na prática que é necessário fazer?

Partimos do questionamento de Nóvoa (1991) sobre o que é necessário fazer para dar coerência aos nossos propósitos e materializar na prática educativa o consenso que vem se

desenvolvendo em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional. O teórico em apreço registra três medidas que, embora longe de esgotarem as respostas possíveis, podem ajudar a superar muitos dos dilemas de hoje, em pleno século XXI.

A primeira delas diz respeito à necessidade de incorporação da formação na profissão docente, ou seja, de os professores formadores desempenharem um papel preponderante na formação de seus colegas.

Segundo Nóvoa (1991, p. 63), nenhuma mudança significativa ocorre se os professores formadores, ao longo do processo formativo, não se tornarem mais permeáveis e se entrelaçarem. Nessa lógica, o referido autor cita o exemplo de médicos nos hospitais universitários e a forma como se preparam as fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço, o que pode servir de inspiração.

À vista disso, vale fazer referência a uma questão recentemente apontada por Shulman (2004b) em uma proposta imodesta. O susodito autor explica que em certa ocasião, acompanhou um grupo de alunos e de professores de um hospital universitário em seu cotidiano. O grupo dele observou sete pacientes, estudando cada caso como uma “lição. Em cada visita, havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. Ao término, o médico responsável discutiu com os estagiários (alunos mais avançados) sobre como foi a visita e os aspectos que deveriam ser corrigidos. Seguiu-se um seminário didático sobre função pulmonar. O dia terminou com um debate mais amplo sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais que foram necessárias de serem introduzidas para garantir a qualidade dos cuidados de saúde.

Shulman (2004b) escreve dizendo que viu uma instituição refletir coletivamente sobre seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e habilidades. E afirma que esse modelo constituiu não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Nesse hospital, a reflexão compartilhada não é mera palavra. Ninguém se resigna ao fracasso. Existe um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares.

Portanto, o autor em epígrafe defende um sistema semelhante para a formação de professores, sublinhando-se: estudo aprofundado de cada caso, especialmente em situações de insucesso escolar; análise coletiva das práticas educativas e pedagógicas; empenho e persistência profissional para responder às necessidades e aos desejos dos alunos; compromisso social e vontade de mudar.

Na verdade, não se pode escrever textos e mais textos sobre *práxis* e prática (sabedoria prática ou prudência) como referentes do saber docente, nem sobre professores reflexivos, se não garantimos uma presença maior da profissão na formação.

É necessário garantir que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis do ponto de vista profissional e científico, e que adquiram um estatuto idêntico ao de outros campos do trabalho acadêmico e criativo. Ao mesmo tempo, é fundamental fortalecer dispositivos e práticas educativas de formação de professores baseados em pesquisas voltadas para a atividade docente e o trabalho escolar.

Não se trata de escusa de defender perspectivas de mitificação da prática ou modalidades de anti-intelectualismo na formação de professores, mas de afirmar que nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas no âmbito da profissão, se os professores os tornarem seus, por meio de uma reflexão sobre o seu próprio trabalho, desde que sejam somente demandas de fora.

A segunda medida apontada por Nóvoa (1991) trata da promoção de novos modelos de organização da profissão, pois boa parte das propostas teóricas se tornam inviáveis se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulamentações externas, especialmente burocráticas – fenômenos que vêm se acentuando nos últimos anos.

Quanto mais se fala em autonomia dos professores formadores, mais se percebe que sua atividade é controlada por várias instâncias, o que implica diminuição das margens de liberdade e de independência. Destarte, o aumento exponencial dos dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma simples questão técnica ou administrativa, mas como surgimento de novas formas de governo e de controle da profissão.

Para Shulman (2004b), a colegialidade e as culturas colaborativas não são impostas administrativamente ou por decisão mais alta. A forma como as associações têm sido construídas entre o mundo profissional e o mundo universitário; como foram criados os processos de integração para os mais jovens; a tamanha centralidade concedida aos profissionais de maior prestígio, ou como estes são predispostos a prestar contas públicas de seu trabalho, são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção.

O mesmo autor testemunha que não é possível preencher a lacuna que existe entre discursos e práticas se não houver campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto. Hoje, em uma época tão cheia de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente constatar a fragilidade dos movimentos pedagógicos que ao longo de décadas desempenharam um papel tão decisivo na inovação educacional. Esses movimentos, na maioria

das vezes baseados em redes informais e em associações, são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional dos professores formadores.

Coadunamos o posicionamento de Hutchings e Huber (2008), ao defenderem a importância de reforçar comunidades de prática, ou seja, um espaço conceitual construído por grupos de educadores que aposta na investigação e na inovação, no qual se discutem ideias sobre ensino e aprendizagem docente e se desenvolvem perspectivas comuns sobre os desafios da formação e da vida pessoal, profissional e cívica dos alunos.

Por meio de movimentos pedagógicos ou de comunidades de prática, reforça-se o sentimento de pertencimento e de identidade profissional, essencial para que os professores se apropriem, mudando processos e transformando-os em práticas concretas de intervenção. É nessa reflexão que o grupo dá sentido ao seu desenvolvimento profissional docente.

Por sua vez, Shulman (2004b) traz uma reflexão ao tempo que questiona se hoje muitos professores formadores são menos reflexivos por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado ou por falta de legitimidade diante de universitários e especialistas do que muitos de seus colegas. E indaga sobre os que exerceram a docência em uma época em que ainda não se falava do “professor reflexivo”. Em outras palavras: não vale a pena continuar a insistir em intenções que não se concretizam em compromissos profissionais, sociais e políticos.

A terceira medida proposta por Nóvoa (1991) trata do reforço à dimensão pessoal e à presença pública de professores formadores, com base nas ideias de Abraham (1984), que escreveu aquele belo livro que se tornou símbolo de várias correntes de pesquisa sobre professores: *L'enseignant est une personne*. Porém, e apesar dos enormes avanços nesse domínio, é preciso reconhecer que ainda há a necessidade de elaborar o que se designaria como teoria da pessoa-professor que se inscreve em uma teoria de profissão-professor.

Portanto, trata-se de construir o autoconhecimento no saber profissional e captar o significado de uma profissão que não cabe apenas em uma matriz técnica ou científica. Nesse ponto, algo inefável está sendo tocado, mas é o coração da identidade profissional do professor formador.

Para Garcia (2009b), esse esforço conceitual é decisivo para compreender a especificidade da profissão docente, mas também para construir percursos de aprendizagem significativos ao longo da vida. O autor em apreço parte da memória a Bertrand Schwartz, em texto escrito há mais de quarenta anos, segundo o qual a educação permanente começou como um direito pelo qual lutarão gerações de educadores, depois se tornou uma necessidade e hoje é vista como uma obrigação.

Com efeito, a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como um direito da pessoa e como uma necessidade da profissão, mas não como obrigação ou imposição. Segundo Shulman (2004b, p. 376), a crítica de Nikolas Rose ao surgimento de um novo conjunto de obrigações educacionais merece ser lembrada: “o novo cidadão é obrigado a se engajar em um trabalho incessante de treinamento e reforma, aquisição e reaquisição habilidades, maiores certificações e preparação para uma vida inteira de buscas de um trabalho: a vida está se tornando uma contínua capitalização de si”.

Para Rose e Shulman (2004b, p. 66), muitos programas de educação continuada têm sido inúteis, servindo apenas para complicar uma situação diária de ensino já exigente. É preciso rejeitar o próprio consumo de cursos, de seminários e de atividades que caracteriza o atual “mercado de formação”, sempre alimentado por um sentimento de professores formadores “ultrapassados.” De fato, a única saída possível é o investimento na construção de redes coletivas de trabalho, que são o suporte prático de formação, baseadas na colaboração e no diálogo profissional.

Nóvoa (1991) conclui considerando as palavras de Ann Lieberman, que é preciso coragem para começar: “apesar da urgência, é necessário que as pessoas tenham tempo e condições humanas e materiais para mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas que professores formadores que vivem. E é isso que não fizemos e não fazemos”.

É necessário começar. Parece que todos nós sabemos o que deve ser feito para construir o futuro da profissão docente, mas temos dificuldade em dar passos concretos nesse sentido. É por isso que queria que este ensaio girasse em torno da questão sobre se o futuro ainda levará muito tempo para chegar ao País. Neste caso, a Moçambique.

3.1.4 Novas responsabilidades do papel do professor formador

Há um processo histórico de aumento das exigências feitas ao professor formador, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. Atualmente, um professor formador pode e afirma que sua tarefa se reduz simplesmente a dar suas aulas.

Além de conhecer seu assunto, hoje ele é um professor formador que atua como um facilitador da aprendizagem da prática educativa, um pedagogo eficaz, um organizador do trabalho do grupo que, além de frequentar a docência, cuida do equilíbrio psicológico e afetivo de seus estudantes, da integração social e da educação sexual desses sujeitos etc.

No entanto, Pochard (2008, p. 144) argumenta que apesar de a sociedade exigir que os professores formadores assumam esses papéis, no tocante à formação inicial que eles recebem para lidar com esses novos requisitos,

como resultado desse aumento de demandas sobre os professores formadores, tem havido um longo debate sobre o papel do professor, a partir da confusão quanto à formação que o professor necessita e quanto à complexa e extensa função que lhe é confiada.

Nas atuais circunstâncias, um dos aspectos mais importantes sobre a competência social dos professores formadores é a capacidade de assumirem situações conflituosas, a qual é considerada uma nova exigência da formação docente, visando a preparar esse profissional para enfrentar os conflitos.

Paralelamente a esse processo de cobrança de maiores responsabilidades educativas do professor formador, registou-se, nos últimos trinta anos, um processo de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização – fundamentalmente da família –, devido à incorporação massiva de mulheres ao trabalho, à redução do número de seus membros e à conseqüente redução de número de horas de convivência.

Como corolário, torna-se cada vez mais difundida a ideia de que todo trabalho educativo deve ser feito na escola, produzindo autênticas lacunas, em que a instituição escolar negligencia um campo educacional, mesmo que envolva valores básicos tradicionalmente transmitidos na família.

Não é de todo claro que a instituição escolar deve ser a única responsável por ensinar o valor da honestidade ou a importância de respeitar os outros, enquanto o resto das instituições sociais consideram que podem ocorrer lentamente. O surgimento de poderosas fontes alternativas de informação, basicamente a internet e os meios de comunicação de massa, estão forçando e forçarão ainda mais o professor formador a modificar seu papel de transmissor de conhecimento.

A cada dia se torna mais necessário integrar a classe e a presença desses meios de informação, aproveitando a enorme força de penetração de materiais audiovisuais. Nesse contexto, o professor formador que pretende permanecer no antigo papel como única fonte de transmissão oral do conhecimento perdeu a batalha.

Além disso, com o conhecimento adquirido nessas fontes alternativas de informação, o aluno tem outros materiais com os quais pode discutir as informações recebidas. Assim, o professor formador deve reconverter seu trabalho em aula para facilitar o aprendizado e orientar o trabalho do aluno. Nesse cenário, o uso da internet oferece a possibilidade de quebrar a

necessidade de ensinar em um lugar e tempo predeterminados e em breve se tornará a nova e a mais radical virada na espiral de mudança dos sistemas educacionais (Esteve, 2003, p. 236).

Atualmente, muitos professores formadores precisam criticar sua própria mentalidade para aceitar a presença as salas de aula de alunos formados em seus primeiros anos em processos de socialização claramente divergentes. Além disso, em muitos casos, o professor formador deve assumir tarefas educacionais básicas que faltam ao aluno no meio social de onde vem. Isso significa que diante da diversidade, necessariamente, diversificar o trabalho a ser realizado na função docente.

Não é exagero afirmar que o trabalho do professor primário que leciona em ambientes sociais desfavorecidos está mais próximo do trabalho tradicional de um assistente social do que do papel tradicional de um professor formador no ensino superior.

O professor formador que fez de seu perfil uma linha de educação claramente vista, mesmo respondida, tem a garantia de saber o que está procurando e o que pretende e, geralmente, no esforço de objetivar seus modelos educacionais, tende a desenvolver uma estratégia coerente para defender seu desempenho contra críticas externas. Logo, o professor formador é frequentemente confrontado com a necessidade de combinar vários papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio muito instável.

A rápida mudança de contexto acumulou as contradições do sistema educacional, porque pela primeira vez na história, a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades atuais, mas para atender às demandas de uma sociedade futura, que ainda não sabemos como vai ser.

Apesar de tudo isso, a educação, em que pese o grande número de crises que vem enfrentando, ainda é considerada a solução para muitos problemas da humanidade e fonte de bem-estar social e econômico. Muitos são os documentos elaborados por organismos internacionais que destacam a expansão da oferta educativa e, conseqüentemente, a qualidade como um desafio a enfrentar.

As reformas educacionais sempre se propõem a corrigir problemas sociais e educacionais, em alguns casos pretendendo até mesmo reinventar a escola para adaptá-la à nova realidade (Delors, 1998). Em geral, o discurso centra-se em como fazer com que os professores formadores trabalhem de forma mais eficaz, e os alunos melhoram seus resultados.

A ideia é que as novas responsabilidades do papel do professor formador dependem muito da iniciativa de formação para a melhoria do desempenho dos alunos e exclusivamente da qualidade do ensino. A outra situação indicada é que seria necessário maior

comprometimento dos professores formadores com o resultado de seu trabalho, para o qual teriam de se comprometer com o objetivo final e imediato da instituição.

Esse empenho dos professores formadores implicaria buscar permanentemente (e muitas vezes, por conta própria) formas de qualificação para desenvolver melhor o seu trabalho, ou seja, ensinar melhor para que os alunos aprendam mais. A centralidade atribuída aos papéis dos professores formadores, nesse sentido, tem resultado em maior valorização da formação docente como estratégia de mudança, principalmente o treinamento junto da vida.

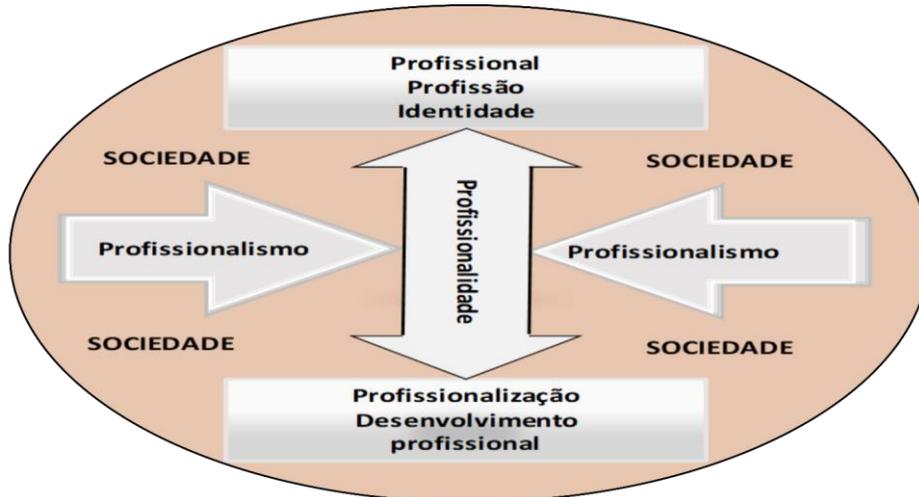
A participação de professores formadores em processos de formação por iniciativa própria é incentivada por grupos e por redes, em particular a formação em serviço, por meio de modelos que contam com o trabalho participativo, a reflexão e o debate. Assim, “os programas de desenvolvimento profissional apresentam-se como inovação, variando modelos e estratégias: colaborativo (redes de professores); participativa, a partir da investigação da própria prática docente; contínuo, flexível e adaptado” (Ramalho, 2004, p. 65).

Embora em alguns casos, as novas responsabilidades dos papéis dos professores formadores, dentro de seu desenvolvimento profissional, esteja associada à possibilidade de progressão na vida profissional – considerando outros fatores para além da *formação contínua*, como salário, condições de trabalho etc. – o peso atribuído à formação é preponderante: “um forte acento da literatura específica é observado na noção de que a formação como condição para tal desenvolvimento, como um projeto coletivo, colaborativo e crítico-reflexivo, em que o desenvolvimento profissional é, ao mesmo tempo, institucional” (Ramalho, 2004).

A susodita autora apresenta a formação contínua como propulsora do desenvolvimento profissional ao longo da vida, e único fator capaz de justificar e acionar os demais componentes que levam à profissionalização. Dessa forma, a construção da profissão docente seria determinada, sobretudo, pela formação concebida como possibilidade de aprendizagem da docência permanente.

É uma abordagem normativa geral que estabelece o desenvolvimento profissional e institucional como faces da mesma moeda corrente, e que atribui à consciência do profissional a possibilidade de uma mudança ética na educação. Os professores formadores são, em última instância, responsáveis pelo seu papel e pelas novas responsabilidades no desenvolvimento profissional, que deve ser tomado como um dever e uma obrigação para a melhoria da educação em geral.

Figura 10 – O desenvolvimento profissional dos professores formadores



Fonte: elaborada pelo pesquisador, com base em Roldão (2005).

Com base na Figura 10, que resume as ideias de Roldão (2005), podemos vislumbrar as interrelações entre profissionalização, desenvolvimento profissional e profissionalismo na construção da profissão, em um contexto social determinado.

A profissionalização, portanto, é aquela que se almeja que seja desenvolvida no âmbito do processo de desenvolvimento profissional como um *continuum*, mediada pela ação dialética profissionalidade/profissionalismo (são duas faces da mesma moeda) – uma gerando especialmente as competências essenciais para o exercício da profissão, ancorada nas aprendizagens da docência, outra o reconhecimento social e o estatuto profissional da atividade em uma dada sociedade –, que são um espaço de gestação de profissão (com identidade própria), reconhecida e exercida por profissionais por meio de uma ação igualmente profissional.

Nesse contexto, uma atividade é característica de profissões, requer profissionalidade e envolve profissionalismo, cujo campo de construção primordial é a profissionalização, entendida como um processo por meio do qual a identidade, o conhecimento, a competência e o poder profissionais se constroem, desenvolvem-se e afirmam-se.

O desenvolvimento profissional que foi referido na Figura 10 tem a ver com a responsabilidades do professor formador no processo formativo, na ampliação da ação docente, que se observa em seus novos papéis de decisão e de participação na gestão do centro educacional. O controle exercido sobre o trabalho docente, principalmente sobre os professores, tem-se realizado de forma cada vez mais sutil e sofisticada pela gestão dos sistemas de ensino, no tocante a: tecnologias pedagógicas, livros didáticos, calendários, horários e diversas modalidades de supervisão de seu tempo e trabalho.

Nessa linha, García (2009, p. 19) afirma que “[...] é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem da prática dos alunos”.

Os professores formadores no ensino superior ampliam seu raio de ação e de exigências provocando novas mudanças e novas responsabilidades em seu próprio perfil profissional. Segundo Lessard (2006), tais exigências são consistentes com a nova regulamentação educacional: não se trata mais de reivindicar autonomia contra a organização, mas assumir autonomia, cooperação e responsabilidade impostas pela organização.

No ensino superior, o desenvolvimento profissional dos professores formadores é, pois, crucial para assegurar a qualidade da formação profissional dos professores, associado à nova promoção da aprendizagem dos estudantes.

Assim, o desenvolvimento profissional, na perspectiva de novas responsabilidades quanto aos papéis dos professores formadores na aprendizagem dos estudantes, deve avaliar a distância entre o atual estágio de aprendizagem da prática do aluno que se pretende fundamentar e o planejamento do ensino, de forma a buscar a resolução de problemas que originem transformações individuais na construção do trabalho coletivo e participativo (Hawley; Valli, 1998, p. 47).

Desse ponto de vista, ao tempo que ocorrem nas formas de aprendizagem, em simultâneo, como realidade social construída. Incluímos a questão do desenvolvimento profissional docente e formação; novas responsabilidades do papel do professor formador no contexto da profissão e na prática educativa; identidade profissional, por considerar que ela está intrinsecamente associada às realidades representadas.

Sendo assim, as abordagens levam-nos a questionar as condições de trabalho dos profissionais do ensino superior e analisar como as novas responsabilidades do papel dos professores formadores e as mudanças mais recentes, vividas na realidade escolar, em diferentes contextos nacionais, estão configurando as novas condições.

São muitos os efeitos produzidos por essas reformulações no trabalho docente, especialmente se confirmarmos que as alterações nos papéis atribuídos ao professor formador e nas orientações para suas práticas não correspondem a novas mudanças nos papéis nas condições objetivas de trabalho.

Ao analisar as condições de trabalho nessas abordagens, percebe-se uma grande contradição: por um lado, professores são obrigados à atualização, à disposição e à adaptação para enfrentar e adaptar-se a mudanças implementadas e ao desenvolvimento profissional adicional; por outro lado, não são dotados de condições para que isso se efetive.

A ausência de um ambiente de trabalho adequado, de condições materiais de trabalho e de disponibilidade de materiais didáticos, por exemplo, compromete o sucesso desse trabalho. Tais questões evidenciam uma lacuna entre as exigências expressas nas prescrições e as reais condições de trabalho oferecidas.

Os professores formadores deparam-se com a necessidade urgente de mudança que amplie seu campo de atuação, exigindo deles maior comprometimento com a escola e com os resultados esperados.

SEÇÃO IV

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES DO ENSINO SUPERIOR



4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES FORMADORES DO ENSINO SUPERIOR

A natureza do ensino superior exige que os professores formadores se empenhem em um processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira. Todavia, as circunstâncias, as histórias pessoais e profissionais, as disposições do momento é que condicionarão as necessidades particulares e a forma como elas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, por vezes, é natural e evolutiva, enquanto outras, esporádica e, ainda, resultado de um planejamento.

O desenvolvimento profissional contínuo, tal como é entendido nesta abordagem, inclui todos esses diferentes tipos de aprendizagem da docência. No decurso de toda a carreira, é aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar de uma variedade de atividades formais e informais, produtos de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento de seu pensamento e de sua ação e, sobretudo, de seu compromisso profissional.

Por outro lado, espera-se que tais atividades mediem propósitos pessoais e profissionais e reflitam, ao mesmo tempo, necessidades individuais e coletivas, técnicas e baseadas na investigação (Darling-Hammond, 2001; Hargreaves, 1999).

No pensamento de Hargreaves (1999, p. 124),

1. Os professores formadores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia os professores formadores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional por meio do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos; 2. Uma das principais tarefas de qualquer professor formador é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores formadores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente; 3. É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores formadores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino.

Não se trata aqui de fazer um juízo avaliativo sobre a qualidade ou a importância da formação, realizadas em momentos-chave nos mais variados contextos em que os professores formadores trabalham, constituindo tempo e com lugar na aprendizagem.

Lieberman (1998, p. 187) apresenta uma tipologia de práticas indutoras do desenvolvimento profissional em que

[...] coloca-se de lado a visão dos professores como simples ouvintes de novas ideias ou conceitos que lhes permitem compreender a prática de ensino, encarando-os como agentes envolvidos nas decisões sobre a natureza, o processo e os apoios organizacionais necessários para aprender na escola e para desenvolver mecanismos de apoio mais amplos, tais como as redes de trabalho ou as parcerias, que proporcionem oportunidades e ideias inovadoras vindas de grupos exteriores à escola.

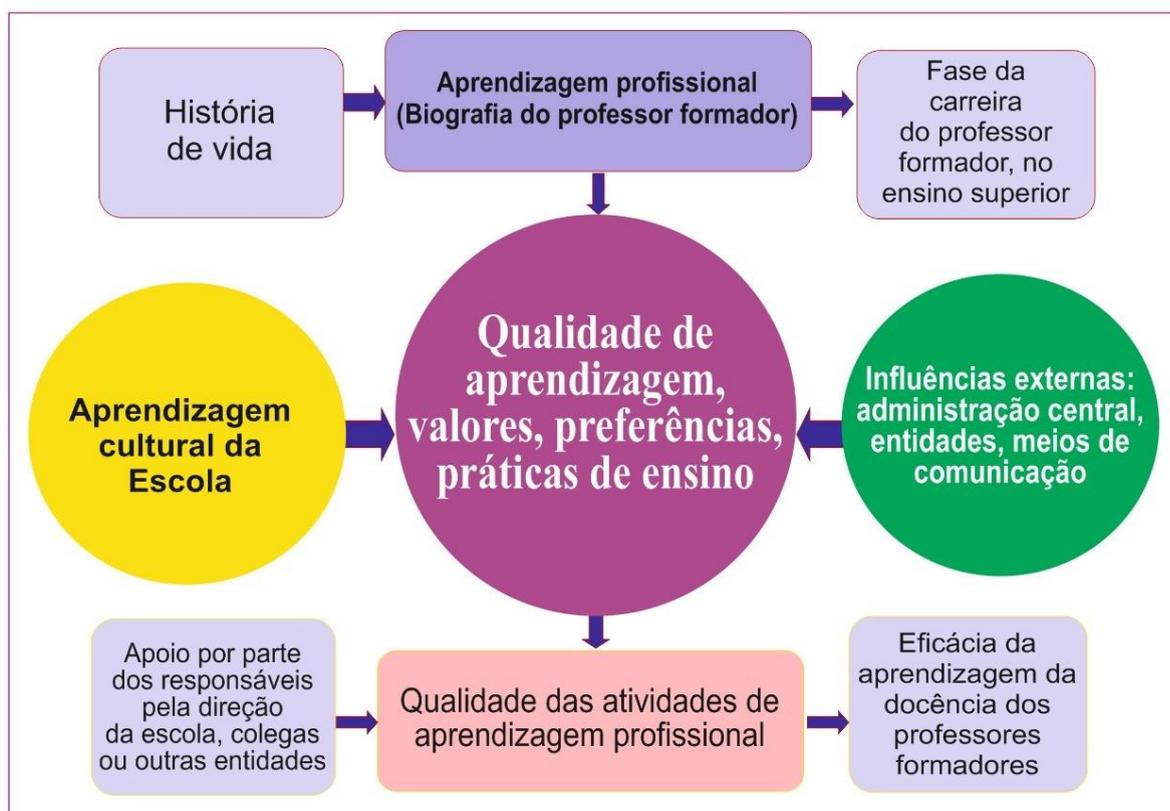
Portanto, essa prática do ensino é fundamental para a formação do professor formador que terá a oportunidade de vivenciar experiências, realizar o conhecimento adquirido e relacionar teoria e a prática. A supracitada autora identifica cenários em que a aprendizagem ocorre. Ei-los:

a instrução direta (por meio, por exemplo, de conferências, cursos, ateliês, consultas); a aprendizagem na escola (por meio, por exemplo, de treino de pares, de amizades críticas, de processos de revisão e de avaliação, de investigação-ação. De avaliação de *portfólios*, de trabalho em equipe; a aprendizagem fora da escola (por meio, por exemplo, de redes de trabalho com o intuito de promover a mudança, de parcerias entre escola-universidade, de centros de desenvolvimento profissional, de redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares e, ainda, por meio de grupos informais). Outro cenário em que se pode esperar que ocorra uma aprendizagem significativa, reflexiva na docência, é a aprendizagem na sala de aula (por meio, por exemplo, das reações dos alunos) (Lieberman, 1998, p. 187).

No entanto, historicamente, o uso de seu juízo discricionário na tomada de decisões em sala de aula tem sido considerado o terreno-chave no qual os professores formadores são capazes de exercer autonomia. Os próprios professores formadores e aqueles que são responsáveis pela qualidade do sistema em que eles trabalham discutiram, no passado, sobre os profissionais possuidores de uma profissionalidade restrita e sobre aqueles cuja profissionalidade é entendida de forma mais alargada.

A referida autora apresenta fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem da docência, como ilustra a Figura 11.

Figura 11 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem da docência dos professores formadores no ensino superior



Fonte: elaborada pelo pesquisador, com base em Lieberman (1998).

Nesse sentido, os principais fatores que permitem avaliar a eficácia da gestão são as destrezas interpessoais e a orientação de aprendizagem. O relacionamento entre os gestores e os professores proporciona um modelo para todas as relações existentes nas instituições educacionais e para o desenvolvimento profissional contínuo dentro e fora de sala de aula, o qual está diretamente relacionado com a capacidade de as próprias instituições se desenvolverem.

Citando o trabalho de dois exemplos nacionais de iniciativas baseadas na escola, Schaie (2003, p. 83) identifica cinco valores centrais que constituem os fundamentos de uma abordagem proativa e responsável para o desenvolvimento profissional contínuo. Vejamos:

1. Aprendizagem em que os professores formadores são encarados como aprendentes, individualmente com os seus colegas e alunos;
2. Participação em que os professores formadores se perspectivam como agentes ativos nos seus próprios mundos profissionais;
3. Colaboração - em que a colegialidade é exercida dentro e entre comunidades internas e externas;
4. Cooperação - por meio da qual os professores desenvolvem uma linguagem comum e a tecnologia para documentar e discutir as suas práticas educativas bem como os seus resultados;
5. Ativismo em que os professores formadores se envolvem publicamente em questões relacionadas, direta ou indiretamente, com a

educação e com a escolaridade, enquanto parte integrante dos seus propósitos morais.

O desenvolvimento profissional deve fazer parte do projeto de vida de todo profissional. Portanto, necessita ser planejado e observado sempre o que se precisa saber para exercer com qualidade o trabalho a que se propõe.

De acordo com Cau (2017, p. 98), “[...] a finalidade do desenvolvimento profissional é tomar os professores formadores mais capazes de conduzir um ensino a medida das necessidades e interesses de cada aluno e contribuir para a melhorar as escolas, realizando-se pessoalmente e profissionalmente.”

Tendo isso em vista, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) informam que o desenvolvimento profissional se configura como um conjunto complexo que integra o indivíduo, o coletivo local, o grupo profissional, sendo necessário em qualquer programa de desenvolvimento profissional considerar a relação dialética imbricada na tríade individual-grupal-contexto.

Além do mais, esse desenvolvimento profissional é oferecido quando os indivíduos têm a possibilidade de refletir e pesquisar de forma crítica com os seus pares sobre as práticas educativas. Nessa ótica, entendemos que o desenvolvimento profissional gera autonomia compartilhada quando o grupo tem a possibilidade de articular teoria e prática, construir saberes, competências, buscando a transformação e as mudanças que acontecem na dinâmica da dialética.

O desenvolvimento profissional dos professores formadores, assim como as aprendizagens da docência, constitui um processo constante e significativo que marca de maneira permanente o professor formador, influenciando a aprendizagem da docência na prática educativa e sua relação com a profissão, com os pares e com os alunos. Logo, inclui todas as experiências de aprendizagem que beneficiam os professores formadores, individualmente ou em grupo, e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação na escola.

É oportuno observar que o desenvolvimento profissional pode ocorrer de modo individual, coletivo e institucional, e é favorecido por contextos colaborativos em que o professor formador tem a oportunidade de interagir com outros colegas de profissão e se sentir apoiado. No entanto, cada professor formador tem inteira e total responsabilidade sobre seu desenvolvimento profissional.

Sobre essa questão, Day (1999, p. 4) assevera ser

[...] o processo mediante o qual os professores formadores, sós ou acompanhados reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como

agentes de mudanças [...] adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligências emocional, essenciais ao pensamento profissional e à prática educativa com as crianças das suas vidas enquanto docentes.

Trata-se, pois, de um processo de consolidação do que fazemos como atividade pedagógica. Assim, envolve uma dimensão dialética – pois é necessário rever o que precisamos saber enquanto profissionais para atuarmos como agentes transformadores do contexto escolar –, partindo do que os professores formadores e estudantes necessitam e, dessa maneira, de forma individual ou em grupo, buscamos uma atualização por meio de cursos ou de outras atividades capazes de favorecer um desenvolvimento profissional pautado na reflexão, de modo que durante todo esse percurso possa a rever o que sabe, em uma permanente crítica.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 66) concebem o desenvolvimento profissional como “[...] um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e integram diferentes modalidades formativas.”

A aprendizagem da docência, assim como o desenvolvimento profissional, deve acontecer durante toda a vida, e todo profissional deve assumir a responsabilidade por sua formação, tanto individual quanto coletiva, de acordo com as suas necessidades e com as suas possibilidades, levando sempre em consideração o contexto do qual faz parte.

Por sua vez, Garcia (1999, p. 195) entende que “o desenvolvimento profissional é também determinado e não poderia ser de outro modo, pelos próprios professores formadores, quer individual quer coletivamente”.

Os professores formadores são responsáveis por detectar suas próprias necessidades formativas que, muitas vezes, não coincidem com o que é ofertado pela instituição, pois os ciclos de necessidades profissionais não estão atrelados ao tempo de exercício no ensino superior e, portanto, devem ser determinados pelo próprio profissional.

Outro processo importante a destacar no desenvolvimento profissional dos professores formadores no ensino superior ocorre de modo individual, por meio da construção de novos saberes na prática educativa, mediante cursos de formação continuada e por meio da pesquisa.

Acontece, ainda, de maneira coletiva, por intermédio do compartilhamento da aprendizagem com colegas, pares, em formações e encontros, bem como nas pesquisas individual e em grupo. O local em que se verifica esse processo é o institucional, por meio de inovação tecnológica, curricular, planos e metas institucionais, e atividades de pesquisa fomentados na própria instituição.

Figura 12 – Síntese do processo de desenvolvimento profissional dos professores formadores no ensino superior



Fonte: elaborada pelo pesquisador, com base em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), e Day (1999).

A dinâmica no desenvolvimento profissional docente deve proporcionar aos professores formadores no ensino superior a reflexão sobre a sua prática educativa, percebendo o que necessita ser melhorado, interligando as necessidades individuais às coletivas no contexto da IES.

Na visão de Garcia (1999, p. 144), o desenvolvimento profissional compreende o “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores formadores sobre a sua prática educativa, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos capazes de aprender com a sua experiência”.

Nesse contexto, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) apresentam a dinâmica dos elementos que considerem necessários para o processo desenvolvimento profissional, a saber: contexto da profissão; contexto social e pessoal; inovação pedagógica; reflexão crítica individual e coletiva das práticas educativas; registro, construção e reconstrução de saberes e de competências. Todos esses elementos são essenciais para que o processo de desenvolvimento profissional docente se efetive e contribua com a prática educativa.

O desenvolvimento profissional deve ser parte de um projeto de desenvolvimento da própria instituição onde se exercem atividades profissionais. Como diz Gómez (1992, p. 132, “o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional”, que será expressivo em um contexto que rompa com o modelo da racionalidade técnica/produtivista, buscando ações que levem os membros da IES a uma reflexão crítica nos processos de formação.

No contexto dessas considerações sobre o desenvolvimento profissional docente, Garcia (1999) destaca que é necessário compreender a formação de professores na relação epistemológica que se estabelece entre as quatro áreas da investigação didática: escola, currículo; inovação; e ensino.

Corroborando o susodito autor, a necessidade de integração dos saberes didáticos e o desenvolvimento profissional são elementos capazes de integrar na prática educativa esses campos do conhecimento. E reforça que o desenvolvimento profissional é “[...] como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (Garcia, 1999, p. 139).

O desenvolvimento profissional centrado na instituição deve seguir princípios de colaboração entre os participantes, de modo que os membros se tornem ativos e participativos, adotando estratégias que possibilitem a mudança na estrutura institucional e individual. Para lograr êxito nesse ensejo, é necessário levar em conta os interesses e as necessidades dos participantes. Portanto, “[...] o desenvolvimento centrado na escola, que responda às necessidades institucionais, tem mais probabilidade de construir um projeto de sucesso se coincidir com as necessidades individuais das pessoas envolvidas” (Day, 2001, p. 193).

Da mesma forma, Veiga (2017) compreende que para ampliar e fortalecer o processo de desenvolvimento profissional, é necessário que os professores reflitam de forma crítica sobre o ensino e possam pesquisar de forma compartilhada com os seus pares, analisando o contexto social e educacional.

De fato, o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e coletivo que não termina com a conclusão de um curso de formação inicial ou mesmo continuada, mas acontece durante todo o percurso profissional. Então, a formação não pode acontecer de modo isolado e individual, sendo necessário o levantamento das necessidades formativas dos professores formadores para que se possa atender às reais demandas e às exigências da instituição.

Além dos vários saberes necessários à docência, Hargreaves (1995) acrescenta, para o desenvolvimento profissional docente, a dimensão emocional, que trata do prazer, da paixão, da criatividade, da superação de desafios e da alegria de ser e de estar na profissão – aspecto

tão importante quanto os outros. As emoções também exercem influência na motivação, no esforço e na ação que desenvolvemos. Por sua vez, a reflexão e o controle cognitivo devem ajudar a moderar e a canalizar nossas emoções, para que tomemos consciência do tipo de informação, pessoal ou contextual, que elas estão nos transmitindo.

O desenvolvimento profissional dos professores tem o caráter emocional do ensino, consoante Hargreaves (1995), e é influenciado e configurado pelas vidas e pelas identidades dos professores, mas também pelas condições variáveis de seu trabalho. As emoções no trabalho dependem, em grande medida, do contexto no qual os profissionais desenvolvem sua atividade, de suas convicções sociais sobre o ensino e da regulação cultural do mundo emocional.

Sendo assim, não é possível compreender as emoções somente por meio da individualidade do professor: é preciso incluir o entorno profissional, social e cultural em que cada um desenvolve o seu trabalho. Se o trabalho dos professores está repleto de emoções e se elas desempenham um papel determinante na satisfação do desenvolvimento profissional, é necessário preocupar-se com o bem-estar emocional desses sujeitos (Hargreaves, 1995).

Isso posto, o bem-estar emocional é condição necessária para a boa prática educativa, pois é preciso sentir-se bem para educar bem, sem esquecer que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral para que a atividade docente atinja a maturidade.

Não há mais dúvida, nesse momento, de que o conhecimento, o afeto e a ação estão entrelaçados na vida, principalmente em uma profissão tão carregada de emoção como é a docente. Em todo caso, as emoções devem ser reconhecidas e analisadas.

Na ótica de Garcia (1999), a utilização do conceito de desenvolvimento profissional acontece em virtude de superar as concepções individualistas que ocorrem nas práticas educativas e pedagógicas de formação permanente, buscando romper com a fragmentação das práticas educativas.

O desenvolvimento profissional dos professores formadores deve acontecer em consonância com o contexto institucional no qual estão inseridos, objetivando o desenvolvimento do currículo e da própria instituição. Para tanto, em se tratando da formação centrada na instituição, corroboramos Barroso (1997, p. 74), para quem por ser “[...] uma função relevante, é preciso não esquecer que ela só pode decorrer num cenário organizacional onde os indivíduos queiram mudar e possam mudar”.

Esse tipo de formação centrada na própria instituição deve favorecer processos de mudança levando os profissionais da instituição a detectarem os problemas organizacionais e buscarem soluções junto a todos os pares, a fim de definirem as necessidades formativas do

grupo para a elaboração de um projeto de formação que contemple o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Para que isso aconteça, é necessário o engajamento de todos para construir soluções, dinâmicas organizacionais e, acima de tudo, disposição para a transformação de suas práticas educativas.

Nesse contexto de formação centrada na própria instituição, um projeto de reformulação curricular favorece o desenvolvimento profissional à medida que propicia o envolvimento dos professores formadores e dos demais profissionais da escola, fazendo com que todos compartilhem ideias, trabalhem em conjunto, construam novos saberes e transformem suas práticas educativas e pedagógicas com vistas a uma operacionalização curricular mais acurada no desenvolvimento de sua atividade profissional.

É o componente ético que favorece o comprometimento dos profissionais com um “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores formadores sobre a sua prática educativa, que contribui para que gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”, além de transformarem a realidade em que estão inseridos (Garcia, 1999, p. 144).

Nesse processo, é fundamental a autorreflexão, pois à medida que o professor formador reflete, gera autonomia, conhecimento sobre o seu percurso profissional e teorização sobre suas dificuldades, objetivando melhorar a prática educativa.

A investigação-ação propicia o desenvolvimento profissional na instituição, mediante um trabalho colaborativo e participativo envolvendo todas as equipes, promovendo soluções de modo que os problemas que surjam na prática educativa e as indagações apresentadas pelo grupo assumam a condição de objeto de reflexão em conjunto no processo de desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização docente.

4.1 Profissionalidade e profissionalização docente

O termo *profissão* tem duas acepções principais: ocupação permanente de alguém como fonte principal de subsistência; e ocupação especializada bem remunerada e prestigiada socialmente, que também não deixa de ser fonte de subsistência da vida. Do ponto de vista da Sociologia, distinguem-se três níveis de significação do conceito (amplo, intermediário e restrito), associados ao grau de reflexividade teórica que os envolvem (Monteiro, 2010).

Associado às questões relacionadas com a profissionalidade docente, salientamos a reflexão como atributo caracterizador da atividade, por ser uma profissão especializada. Portanto, concebemos a formação de professores de modo que assuma a ação de ensinar com o

necessário caráter profissional, dotado de grau elevado de reflexividade teórico-prática. Situada no sentido restrito de profissão, a *profissionalidade*, no âmbito da docência, é entendida “como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 92).

Essa ideia de profissionais autônomos vem ganhando relevo no modo de pensar a ação docente, incentivando os professores a assumirem-se como atores e produtores do saber no ensino (Alarcão, 2001; Goodson, 2008), como profissionais do currículo (Cochran-Smith; Lytle, 1993; Roldão, 2011).

Esse desafio exige dos docentes a apropriação de um “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995, p. 65).

Como depreendemos da reflexão exposta, a noção de profissão, no sentido sociológico do termo, no sentido restrito, conforme Monteiro (2005) e Rodrigues (2002), associado à questão da profissionalidade no contexto da docência, remete ao processo de afirmação profissional dos professores.

Para Nóvoa (1995), que analisou o processo de transformação da docência em profissão, do ponto de vista sócio-histórico, considera a construção da profissionalidade docente um processo não linear marcado por lutas e conflitos, hesitações e recuos que se iniciou na segunda metade do século XVIII. Essa atividade tem oscilado entre a função e a profissionalização ao longo da história.

Alegadamente, porque não satisfaz os requisitos de profissionalidade apontados na literatura (anteriormente aflorados e mais adiante assinalados), tendemos a atribuir o estatuto de semiprofissionalidade à docência na literatura das especialidades (Sacristán, 1995; Roldão, 2011), assinalando, por isso, a necessidade social de consolidação de seu caráter profissional (Monteiro, 2008; Nóvoa, 2009; Roldão, 2007), por meio da profissionalização dos professores.

Importa lembrar que a *profissionalização* é um processo de elevação do estado de mera ocupação ao estatuto de profissão em sentido restrito. No caso dos professores formadores, esse processo passa por dotar esse grupo da necessária *competência profissional* configuradora do conjunto de saberes imprescindíveis para desempenharem bem a função específica que deles se espera, e que os distingue como profissionais (Esteves, 2009).

Na perspectiva de função, por seu turno, remete para o exercício de uma ocupação de forma reconhecida e remunerada, mas não associada, necessariamente, à autonomia nem ao

poder de decisão sobre a atividade exercida, uma vez que ao funcionário cabe, sobretudo, a execução com eficácia de decisões tomadas por outros.

Dito de outro modo, enquanto o profissional tem poder de decisão sobre a atividade que exerce, o funcionário limita-se a cumprir com eficácia decisões que nem sempre cabe a ele tomar. Essa visão da docência situa-se nas teorias curriculares de matriz tecnicista e em modelos de raiz burocrática, nos quais os professores têm pouca autonomia e poder de decisão sobre a atividade que exercem (Figueiredo, 2013; Marcelo, 2009; Garcia, 2010).

Sobre competência profissional, interessa diferenciar o conceito de *competência* do de *competências*, sublinhando que a competência diz respeito a um traço global da ação de um indivíduo ou de um grupo profissional sobre o qual se pode emitir um juízo de valor quanto à qualidade da ação desenvolvida, ou seja, em função da ação, classificar quem é competente para a desenvolver ou, mais ou menos, ou incompetente (Leboterf, 2001; Esteves, 2009).

Por outro lado, as competências relacionam-se a traços particularizáveis evidenciados na ação, os quais podem ser descortinados e enumerados sem associar juízos de valor e, tampouco, servir-se de seu somatório para julgar a qualidade do profissional.

Por outro lado, no que diz respeito à identificação da natureza do saber específico dos professores formadores – um dos caracterizadores centrais de uma atividade reconhecida como profissional, no entender de Roldão (2007) –, é marcada por duas linhas: uma próxima dos estudos de Shulman (1986, 1987, 2004), pautada pela desmontagem analítica dos elementos envolvidos no conhecimento global do docente; e outra que, na esteira de Elbaz (1983), Connelly e Clandinin (1984), é fortemente influenciada por Schön (1983, 1987) e pela epistemologia da prática educativa, incidindo na construção do conhecimento profissional como processo de elaboração reflexiva, com base na prática educativa do profissional em ação.

Portanto, as duas linhas decorrem de teorizações fundamentadas em numerosos estudos, e podem ser tomadas como complementares, pois a primeira acentua o caráter normativo do conhecimento profissional, enquanto a segunda enfatiza a vertente interpretativa do conhecimento evidenciado pelos professores competentes.

A nosso ver, as práticas educativas dos professores formadores competentes comportam as dimensões de conhecimento profissional apontadas como normativas. Nesse sentido, coadunamos o posicionamento de Monteiro (2005), quando alega que o conhecimento profissional decorre tanto da formação (caráter normativo) quanto da reflexão dos professores sobre a sua prática (caráter interpretativo).

O saber específico dos professores formadores é um aspecto central na atividade docente, decorrente do fato de a ação de ensinar ser uma função específica socialmente atribuída

aos professores (Sacristán, 2003; Roldão, 2007). No entanto, Sacristán (2003) e Roldão (2007) assentem que ensinar, tal como exercer medicina, é uma atividade socioprática, e a prática existe historicamente muito antes de sua consideração, o que dificulta a teorização do conceito de ensino e de sua prática.

Contudo, como esclarece Sacristán (2003), embora a educação possua prática e compreensão partilhadas – já que no quotidiano, qualquer cidadão pode desenvolver práticas informais de tipo educativo –, os professores ensinam não só porque detêm esse saber leigo, mas, sobretudo, porque sabem mais e de forma mais fundamentada sobre o ensino, um saber desenvolvido no âmbito de sua função específica, socialmente atribuída e reconhecida: a de ensinar os outros.

É esse sentido da noção de ensinar como atividade dos professores formadores (como especialistas do ensino) que se está a falar. Sublinhamos, porém, que mesmo quando vista sob essa perspectiva, estreitamente ligada à criação da *escola*, instituição encarregada de *passar* o currículo por intermédio da ação dos professores, a atividade de ensinar não possui sentido unívoco.

Fala-se de ensino para apontar uma tentativa de promoção de aprendizagem, seja bem-sucedida ou não, mas há também o entendimento de que quando a aprendizagem é malsucedida, não há ensino (Passmore, 1980). Nessa esteira, Roldão (2005, 2007) afirma que em suas diversas abordagens teorizadoras, o conceito de ensinar pode revestir duas perspectivas principais que resultam de sua construção sócio-histórica: professar um saber; ou mediação entre o saber e o aprendiz, fazer aprender alguma coisa a alguém.

Ora, o sentido com que a noção é assumida influencia a formação de professores para concretizá-la. Significa que se a visão de professor formador for de que ele deve ser alguém capaz de professar um saber que detém, o enfoque formativo será capacitá-lo para o domínio desse saber (conhecimento do conteúdo). Por outro lado, se considerarmos que a função do professor formador é mediar a aprendizagem, além do conteúdo a ser ensinado, o professor formador deve dominar também o conhecimento específico (conhecimento profissional), necessário para mediar adequadamente a aprendizagem na docência.

Nesse caso, é indispensável remetê-lo para a construção do conhecimento profissional basilar aos professores em suas diversas dimensões ou categorias. Sobre o conhecimento necessário aos docentes e tais categorias, destacamos o pensamento de Shulman (1987), um dos autores incontornáveis na reflexão sobre o conhecimento profissional docente, recorrentemente referenciado e retomado por outros autores na pesquisa desse assunto, funcionando como base

na explicitação das dimensões do conhecimento profissional e no realce daquilo que é específico da atividade docente.

A propósito, Roldão (2007) e Mizukami (2004) consideram que Shulman (1987) procurou compreender e explicar o conhecimento essencial para ensinar e distinguiu-se pelo relevo que deu ao componente do conteúdo disciplinar, nomeadamente o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*), caracterizado por articular o conhecimento disciplinar e o pedagógico.

Ao lançarmos um olhar geral sobre a literatura, denotamos que a ideia dos professores formadores é se organizar em coletivos e constituir em conjunto, por intermédio da reflexão e da investigação, o próprio conhecimento específico, a fim de constituir o campo da educação no processo de profissionalização docente.

4.1.1 Descrição da profissionalidade docente

A análise do modo como a profissionalidade docente é construída em determinado contexto impele-nos a olhar para os diferentes níveis do conceito de profissão para situar a docência nesse processo, conforme Monteiro (2010). Em nível amplo, a profissão em apreço abrange múltiplas ocupações, tem sentido puramente econômico e estatístico, e abarca qualquer atividade, ocupação ou emprego que sirva para suprir as necessidades materiais do homem. Situam-se nesse nível todas as atividades de natureza, sobretudo, física e repetitiva, mesmo sem uma exígua aprendizagem prévia e sem reflexividade teórica/prática.

O nível intermediário do conceito de profissionalidade tem a ver com um saber-fazer-específico, ou seja, uma competência funcional com validade e utilidade socialmente reconhecidas, adquirida por intermédio de uma aprendizagem empírica ou formal (relativamente curta).

É nesse nível que se integra grande parte das ocupações. O último nível, o restrito, está ligado ao alto grau de reflexividade, aplicável a ocupações de grande relevância e responsabilidades sociais, como advogado, médico etc., em cujos atributos, segundo Monteiro (2010), se destacam os seguintes:

- ✓ relevância e responsabilidade sociais que, dados a natureza e o valor dos serviços que prestam, devem colocar o interesse público acima dos próprios interesses;
- ✓ saber-fazer-bem com uma complexa e sistematizada base de saberes, adquiridos mediante uma formação teórica e prática mais ou menos longa, geralmente, em IES;

- ✓ exercício com um grau de indeterminação e de imprevisibilidade que envolve apurada capacidade reflexiva e imaginação teórica, e exige autonomia de juízo e decisão;
- ✓ elevadas normas de prática e de conduta, exercidas de forma independente ou não;
- ✓ objeto de regulação pública, em muitos casos, delegada na própria profissão, por meio da criação de um órgão de autorregulação profissional, com atribuições mais ou menos amplas;
- ✓ poder e rendimentos elevados.

Roldão (2005, p. 109), que examina a noção de profissão no contexto da docência, afirma que no entendimento de vários autores que analisam os descritores das profissões, para ser classificada como profissão, uma atividade tem de integrar, entre outros, quatro descritores:

- ✓ reconhecimento social da *especificidade da função* associada à atividade (em oposição à indiferenciação);
- ✓ *saber específico*, indispensável ao desenvolvimento da atividade e à natureza desta;
- ✓ *poder de decisão* sobre a ação desenvolvida e a consequente responsabilização social publicada por ela, isto é, *controle* sobre a atividade e a autonomia de seu exercício;
- ✓ *pertença a um corpo coletivo* que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, o exercício da *função* e o acesso a ela.

A autora em epígrafe faz uma breve análise da aplicação desses atributos por analogia à profissão médica, credora de um inequívoco reconhecimento social quanto à natureza profissional, e mostra que nela, eles são, de fato, cobertos (Roldão, 2005).

Na profissão médica, a natureza específica e a utilidade social da ação desenvolvida estão claramente identificadas. Por cúmulo, admite-se que o exercício dessa atividade carece do domínio de conhecimento específico ou profissional (que outros atores não têm) e no qual se assenta o poder de decisão sobre a ação tipicamente médica (ato médico), cujos praticantes, organizados em comunidade imbuída de um forte sentido de pertencimento, na qual se constrói a identidade comum e a credibilidade da profissão, exercem tal atividade com autonomia, dado que a comunidade médica tem controle sobre ela.

Analisando visões de formadores de professores à luz dos descritores das profissões no sentido restrito do termo, procuramos explicitar em que medida a docência (ato de ensinar) pode ser assumida como atividade profissional, ou seja, como profissão em sentido estrito.

4.1.2 Profissionalização do professor formador na docência

Desse ponto de partida, apresentamos as noções que abordamos e as conexões entre elas, identificando sua ocorrência simultânea com outras a ela intrinsecamente acoplada, como realidade social construída. Mas o que é profissionalização? O que dizer sobre esse conceito quando falamos de profissão e de profissionalidade?

No entanto, não podemos analisar as mudanças da profissão docente sem observar o que esteve presente durante muitos anos no debate sobre a profissionalização, como diz Labaree (1999). O pensamento do referido autor remete-nos a uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes se encontra cheio de crateras e de areias movediças. Vejamos:

os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilidades como consequência do aumento dos requisitos educativos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria da mulher, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a previa profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meio de diversidade entornos em que se dá a formação dos professores (Labaree, 1999, p. 20).

Diante dessa realidade, apresenta muitas aproximações com a realidade moçambicana, onde múltiplos fatores se entrelaçam no processo de escolha de formação e de profissionalidade do professor, sobretudo nesse momento em que se promove a massificação, a desvalorização da representatividade sindical e a precarização das condições de trabalho dessa profissão. Sendo assim, a formação de professores deve ser observada e respeitada nas políticas educativas como ponto forte, patenteando sua importância na valorização da profissionalização docente.

Em nosso entendimento, a profissionalização como desenvolvimento sistemático da profissão está fundamentada na prática, na mobilização atualizada de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional.

Corroborando essa ideia, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 68) definem a profissionalização como:

[...] aquisição de conhecimento e sua mobilização no exercício profissional (profissionalidade), mas pressupõe também a conquista de espaço de autonomia favorável a esta constituição, socialmente reconhecido e valorizado (profissionalismo), um espaço autónomo no qual o profissional possa circular com essa liberdade.

Concordamos com os supracitados autores que a profissionalização docente está relacionada à qualidade da prática profissional, a qual integra o fazer docente, as habilidades e as competências, a constituição da identidade docente, os saberes docentes, a integridade da dimensão social e pessoal do docente, e sua responsabilidade individual.

Na concepção de Freidson (1994, p. 67), a profissionalização é considerada um “[...] processo pelo qual uma ocupação obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controle sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado”.

No que lhe cabe, Monteiro (2010, p. 10) considera a profissionalização um “processo por meio do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto ampliando os seus rendimentos, poder e autonomia”.

Destarte, a profissionalização é contrária à proletarização, pois esta “[...] conduz a degradação do estatuto dos rendimentos e do poder da autonomia dos trabalhadores”, e caracteriza-se pela separação entre a “[...] concessão e execução, estandardização das tarefas, redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho, intensificação das exigências em relação à atividade laboral” (Monteiro, 2010, p. 11).

Observando a profissão docente sob a influência de dois processos antagônicos, Ginsburg (1991, p. 335) sintetiza do seguinte modo:

profissionalização é processo por meio do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/ autonomia: é útil sublinhar quatro elementos deste único processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

A proletarização assume caminho inverso da profissionalização: enquanto a primeira resulta em desvalorização da profissão no contexto social, a profissionalização, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier, (2003, p. 68), apresenta duas dimensões (interna e externa) indissociáveis, atuando de modo dialético no processo de desenvolvimento profissional, quer na construção de identidade profissional ou na construção coletiva das características definidoras da profissão.

A profissionalização comporta dois processos interligados: o desenvolvimento da competência e a luta pelo reconhecimento social da profissão. Ademais, é entendida como o processo de construção de identidade profissional e como “[...] um processo de definição identitária que foi desencadeado, que o grupo toma consciência coletivamente de que ele tem

um particularismo e uns pesos sociais suficientes para tentar definir melhor e fazê-los valer socialmente” (Jobert, 2003, p. 221).

No entendimento de Perrenoud (1994), os critérios de profissionalização, no sentido da transformação do ofício em profissão, como evidenciado por Lemosse (1989), ainda estão longe de serem preenchidos, ainda que estejamos diante de uma tendência internacional, conforme Tardif, Lessard e Gauthier (1998), porquanto a corrente da profissionalização “[...] requer estratégias institucionais como atores” (Altet, 1994, p. 17).

A presença dos professores formadores firma-se no cenário educacional como uma força constante, um fator da inovação. De início, ainda que nem todos os professores formadores fossem reconhecidos sob a mesma designação, eles continuaram reivindicando sua especificidade ao longo destes últimos 20 anos. Progressivamente, engajaram-se em um processo de profissionalização.

O que desejamos mostrar são as diferentes manifestações que esse processo assumiu no decorrer dos anos, assinalar as dificuldades encontradas e expor os problemas que ele engendra em uma instituição burocrática e funcionalizada como a escolar. Assim, parece-nos essencial traçar uma “história” dos professores formadores para compreender o formador de hoje.

Nesse sentido, interessa lembrar que é importante realçar e assinalar que as imagens e as representações da função de professor formador têm origem no âmbito formação inicial e continuada e deixa marcas nas percepções do conjunto dos atores do sistema educacional. Para Popkewitz, (1994, p. 13-14), a profissionalização significa “[...] uma melhoria em termos de condições de trabalho, de estado de espírito, de reconhecimento social e de autonomia de funcionamento, no sentido privilegiado de sua espacialização pessoal”.

Esses aspectos não são evocados automaticamente. Pelo contrário: há a necessidade de “[...] explicitação de projetos e de dispositivos de formação, o caráter integrador e a ação coordenadora do trabalho de equipe, a renúncia ao individualismo estreito do professor que nossos projetos ambicionam com discursos de quermesses”.

Tardif, Lassard e Gauthier (1998, p. 25) observam formas clarividente em relação a esse ponto:

o movimento de profissionalização do Ensino e a transformação da formação que ele reclama constituem o que se chama hoje de construções sociais, remetendo as atividades simbólicas e organizacionais de grupos que tentam por diversos meios fazer valer suas concepções da formação e da profissão.

Essa reivindicação parece ainda mais forte em nossos meios de idealizadores de sistemas de formação, como se ela pudesse, por si só, fazer o papel dos agregados carismáticos

(Popkewitz, 1994). Para Altet (1994), a profissionalização é definida como o domínio aguçado e dinâmico de tais competências.

Se a profissionalização é, conseqüentemente, o conjunto de medidas que permitem adquirir e desenvolver essas competências, é preciso compreender que é fácil perder no trajeto a visão da estrutura e o domínio do processo de profissionalização. Em nosso entendimento, a profissionalização dos professores formadores emerge de um trabalho continuado sobre a competência coletiva, do estabelecimento de formação.

No olhar de Le Boterf (1997, p. 148), quem desenvolve a competência coletiva recorre a uma comparação sugestiva entre diversidade de formas.

A competência coletiva é uma competência de rede heterogênea. Ela está mais próxima da figura do rizoma que da raiz única. O rizoma evolui por arranjo, combinações programáticas, e não pelo desenvolvimento de uma arborescência proveniente de uma estrutura de base. As conexões não correspondem a um gráfico preestabelecido: evoluem ao longo do tempo segundo formas polimorfias.

Portanto, para Le Boterf (1997, p. 160), o professor formador “é, ao mesmo tempo, um professor, um professor profissional, um formador de adultos, um especialista (ou progressivamente em vias de ser) e, em toda a complexidade, uma pessoa” desenvolvendo a competência coletiva na individualidade de cada profissional.

Sendo assim, essa formação profissionalizante constitui “um processo contínuo, um vetor de desenvolvimento institucional, uma plataforma de interações e construção comum dos currículos de formação que está na base da cultura empresarial da instituição”, sendo a competência coletiva desenvolvida a partir das individualidades.

Sendo assim, encontramos a profissionalização como espaço de desenvolvimento das competências para o reconhecimento social, como desenvolvimento das competências e da profissionalização como luta social. Na perspectiva de Le Boterf (1997), o conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores, e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nesse cenário, importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos que assumem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participam como protagonistas da implementação de políticas educativas.

Nesse sentido, Libâneo (2004) diz que a formação inicial do professor pretende transmitir os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias à execução do ensino e da aprendizagem. Ao abordar a identidade profissional da docência, identifica como profissionalidade o conjunto de requisitos que identificam alguém como professor formador, dividindo essas habilidades em dois grupos complementares e dependentes: a profissionalização e o profissionalismo, os quais aprofundaremos a seguir.

4.1.3 Profissionalismo do professor formador na docência

Apesar da dispersão de sentidos do termo *profissionalismo*, ressaltamos que tal como Roldão (2005, p. 108-109), não assumimos a perspectiva valorativa do senso comum para designar um “bom profissional” em qualquer ocupação, mas o sentido que lhe é atribuído na área da Sociologia e das profissões, subscrito por diversos investigadores.

Nesse contexto, uma atividade profissional que é característica de profissões requer profissionalidade e envolve profissionalismo, cujo campo de construção primordial é a profissionalização, entendido como processo por meio do qual a identidade e a competência do poder profissional se constroem, desenvolvem-se e afirmam-se.

Machado (2004, p. 65) define profissionalismo como a “capacidade que o indivíduo tem para a realização do seu trabalho de forma competente e plausível”. Em nossa acepção, é a consequência direta de ser profissional, porquanto dizer que alguém tem profissionalismo significa afirmar que exerce as suas atividades de forma correta e bem planejada, no âmbito do contexto profissional.

Nesse caso, o conceito de profissionalismo assume um sentido similar ao de competência. Em consonância com a assunção da noção de profissionalização, o profissionalismo é o processo externo de profissionalização.

Baseados na ideia do referido autor, concordamos plenamente que o profissionalismo é uma dimensão articulada com a profissionalidade, relacionada com a reivindicação do espaço na visão social do trabalho, e demanda negociação por um grupo de autores, no instituto de reconhecimento perante a sociedade, de qualidades específicas complexas e difíceis de serem entendidas.

Em um paradigma fundamentado, podemos considerar que o profissionalismo se refere à reivindicação de um *status* profissional e inclui negociações por parte dos aspirantes a profissionais de modo a levar a sociedade a reconhecer suas qualidades específicas.

Na mesma linha de pensamento, Jobert (2003) realça que o profissionalismo é a luta pelo reconhecimento social da profissão. Por sua vez, Flores (2014, p. 44) vê o profissionalismo de forma mais vasta, e associa o profissionalismo docente ao exercício da liderança no âmbito da sala de aula, desenvolvimento de projetos de inovação e construção de conhecimento profissional no ensino superior e no contexto de redes de aprendizagem na docência mais vastas coloca, portanto, uma tônica relevante na liderança de professores formadores como elementos decisivos na melhoria e na inovação das práticas educativas e no desenvolvimento da instituição.

As condições que permitem o trabalho com qualidade, por parte do professor formador, dizem respeito à profissionalização, e compreendem: formação inicial e continuada para o aprendizado e o desenvolvimento das competências; remuneração compatível; boas condições de trabalho, entre outras. Já o profissionalismo é representado pelo desempenho do professor formador, pela dedicação deste, pelo seu compromisso, pelo seu comportamento ético, pelo domínio da matéria e dos métodos de ensino.

Um professor sem preparo profissional, em um ambiente precário de trabalho e com baixos salários, dificilmente atuará com profissionalismo. Da mesma forma, um professor formador aplicado, ético e assíduo ao trabalho, mas sem as competências resultantes da formação, sem a profissionalização, terá dificuldades em desempenhar bem o seu trabalho (Libâneo, 2004).

A formação das novas gerações pressupõe um conjunto de práticas educativas que permitam ao professor formador a possibilidade de construção do bem comum, a recriação da cultura e da ciência. Tais práticas são construídas pelos profissionais da educação por meio de sua formação e da docência, do domínio dos conhecimentos pedagógicos, de uma sensibilidade cognitiva, da compreensão da cultura.

Assim, faz-se necessário ao professor formador acreditar em um projeto de educação abrangente. O papel do professor formador, como mobilizador da educação, é fundamental e imprescindível, e sua formação, crucial. O ensino superior representa a base da formação para a vida civil e o ingresso em outras formações. A seguir, abordaremos o debate sobre desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência do professor formador do ensino superior.

4.1.4 Aprendizagem da docência no processo de desenvolvimento profissional: alguns debates

A aprendizagem da docência é um processo de desenvolvimento em que os professores formadores aprendem os conhecimentos que são necessários à prática educativa, ou seja, a forma pela qual os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência, a qual tem constituído um campo fértil.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência é um processo complexo que envolve o ensino e o aprender a aprender, procurando dar resposta às demandas contemporâneas da sociedade, construindo uma cultura científica e tecnológica abrangente; ou a aprendizagem da docência como um mecanismo humano para aquisição de uma imensa quantidade de ideias e de informações representadas nos diversos campos de conhecimento; ainda, um processo por meio do qual um novo conhecimento é relacionado de maneira não arbitrária e substantiva, com a estrutura cognitiva do aprendiz.

De acordo com Lelis (2010, p. 43), a aprendizagem da docência não se dá de forma linear, mas é construída por um “conjunto de determinações sociais que expressam os espaços que foram importantes na constituição das disposições para ensinar, ou um processo de aprender a ensinar no ensino superior”.

No quadro da problemática que envolve a universidade, existem vários desafios a serem enfrentados: atendimento a grupos cada vez maiores e mais heterogêneos de estudantes (quanto à idade, ao sexo, à condição social, à motivação etc.), que passaram a ter acesso ao ensino superior; redução da autonomia universitária; aumento das atividades dos professores; descompromisso do poder público no financiamento das instituições; políticas de avaliação de desempenho, produção e adequação das instituições universitárias aos padrões estabelecidos pelas atuais políticas educacionais para o ensino superior.

Diante desse contexto, a formação passa a ser vista como valor social e econômico, em uma perspectiva pragmática, de modo que a universidade não é a única via de credenciamento profissional. A formação inicia-se antes de um curso universitário e vai além da titulação acadêmica, como um processo permanente, ao longo da vida, de acordo com Zabalza (2004).

A formação de professores em Moçambique, concretamente na Unipúnguè, passou por uma série de reformas que, conseqüentemente, refletiu na maioria das universidades, com professores formados nas universidades públicas – sem discutir os benefícios ou problemas desses espaços –, sendo importante ressaltar que nas discussões sobre aprendizagem de professores e desenvolvimento profissional, identificamos, pelo menos, três problemas, a seguir enumerados.

O *primeiro problema* diz respeito à relação entre teoria e prática, designado por Lüdke (2006, p. 191), quando apontou como característica da profissão docente “agir na emergência e decidir na incerteza”. Essa situação implica a relação entre o conhecimento teórico e a resolução de problemas cotidianos de ensino-aprendizagem dos alunos. Como característica do profissionalismo do professor formador, a leitura dos contextos que envolvem a sala de aula é a base para agir sobre eles, daí porque a formação de professores precisaria ser orientada para a prática.

Vaillant (2002, p. 16) afirma que a educação e o treinamento recebidos pelos professores são pouco orientados para a prática, o que se traduz em uma incoerência entre a metodologia a promover (aprendizagem ativa e participativa) e a metodologia utilizada nos processos de formação de professores. Diante dessa realidade, um professor profissional precisaria ser capaz de mobilizar conhecimentos em situações práticas.

A articulação teoria-prática nos processos de formação de professores refere-se à noção de aprendizagem situada, isto é, que leva em conta os contextos. Para Gómez (2005, p. 6), um bom professor formador, além de conhecimento disciplinar e pedagógico, deve também “saber fazer”, isto é, ser capaz de resolver problemas específicos de forma autônoma e flexível em contextos únicos, ou seja, “[...] ser capaz de resolver os problemas do contexto em que se trabalha”. Com efeito, a relação teoria-prática na formação de professores tem algumas experiências significativas na Unipúnguè.

Aguerrondo e Pogrè (2001, p. 13) relataram uma experiência de formação e de ensino em sua pesquisa, que buscou a autonomia profissional por meio do desenvolvimento do conhecimento pedagógico no processo de construção e de reconstrução de reflexões sobre situações práticas reais, as quais tiveram como ponto de referência as competências subjacentes às práticas dos bons profissionais.

Para os teóricos em comento, a natureza prática da atividade pedagógica implica um saber-fazer que orienta a maioria das ações do professor e é fruto de suas experiências práticas, de seus conhecimentos teóricos, de suas convicções, de seus pressupostos. Isso implica saber intervir nas realidades em que se deve agir enfrentando teorias, tendo em vista a necessidade de tomar decisões ajustadas às necessidades dos alunos e às situações apresentadas.

Tanto Aguerrondo e Pogrè (2001) quanto Galvin (2006) insistem que a ligação entre a formação teórico-prática deve ser acompanhada de conteúdos metodológicos que forneçam instrumentos de reflexão crítica sobre o trabalho, a investigação e a inovação.

Nesse sentido, a formação de professores como profissionais exige o desenvolvimento de programas que equilibrem teoria e prática científica, pedagógica, sociológica, psicológicas,

bem como recursos metodológicos para as diferentes situações em sala de aula, em contextos heterogêneos e multiculturais (Galvin, 2006).

O *segundo problema* está relacionado ao modelo de formação mais adequado para garantir o melhor aprendizado para os professores formadores, quanto à formação inicial e continuada. Assim, a necessidade de ter um amplo espectro de modalidades de treinamento é evidente.

De acordo com Torres (2004), é necessário um sistema unificado de formação de professores, mas diversificado, em termos de provedores, modalidades, conteúdos, pedagogias e tecnologias para responder aos perfis e às possibilidades de cada contexto.

Nesses processos de treinamento variada, mas unificada, contava-se com a presença de cientistas, intelectuais, artistas, escritores, artesãos, os quais formam futuros professores em outros ambientes que não os espaços tradicionalmente concebidos como próprios de ensino: laboratórios, bibliotecas, museus, oficinas de expressão artística.

Da mesma forma, parece conveniente ter uma bateria muito grande de modalidades que permitam a formação em serviço, superando a ideia de que a aprendizagem do professor consiste apenas em cursos. Há estratégias que permitem a reflexão sobre o que está acontecendo na prática docente, de forma que leve ao desenvolvimento profissional contínuo.

A experiência da Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, é notável, pois os programas de formação permanente de professores estão vinculados à prática profissional de professores e buscam influenciar a formação em pesquisa na instituição e em sala de aula. Também como experiência de formação contínua, a pesquisa faz referência explícita aos programas específicos.

O *terceiro problema* tem a ver com a formação disciplinar e didática. A discussão contra o disciplinar e o didático na formação de professores é apresentada por Avalos (2006), para quem o termo *conteúdo proposicional* estaria relacionado ao conhecimento das áreas disciplinares que fundamentam o currículo escolar, enquanto o conhecimento dos profissionais está vinculado ao exercício do trabalho específico da docência.

Shulman (2004b) faz um alerta no sentido de que a formação de professores precisa examinar conceitualmente a natureza do assunto (a disciplina) e suas formas apropriadas de representação para diferentes tipos de alunos. Sendo assim, o conhecimento no aspecto pedagógico da disciplina inclui formas de entender, o que facilita ou dificulta o ensino de determinados temas, além das concepções e dos preconceitos que os alunos trazem consigo e incorporam quando apreendem.

Avalos (2006, p. 220) utiliza o conceito de Perrenoud (1998) de “transposição didática”. Nesse sentido, Avalos (2006, p. 17) afirma que a aprendizagem do professor formador e seu desenvolvimento profissional envolvem necessidades de treinamento relacionadas a

compreender os processos de desenvolvimento psicológico e social das crianças e jovens; gerenciar um repertório de formas de ensinar e avaliar que permitam ao professor orientar seus trabalhos e alcançar os resultados esperados; conhecer e ter em conta os fatores do contexto social e cultural que marcam a forma de ser e interpretar o mundo que seus alunos têm; uma perspectiva educacional que se alimente da reflexão sobre o que é educar e o valor da educação.

Esses requisitos de formação disciplinar são sintetizados por Vaillant (2002, p. 11), quando afirma que um professor profissional requer um “conjunto de conhecimentos teórico e prático que não deve ser confundido com uma soma de conceitos e técnicas”.

Esteve (2006, p. 55-64), por sua vez, vai mais longe e levanta a discussão de que associados aos problemas do profissionalismo professor, quatro objetivos principais devem acompanhar os processos de formação, a saber:

elaborar a própria identidade profissional; ou seja, transmitir ciência e conhecimento, valores e certezas, além de alertar para os grandes erros e fracassos coletivos; dominar as técnicas básicas de comunicação e interação em sala de aula; organiza o trabalho na sala de aula; adaptar os conteúdos de ensino ao nível de conhecimento dos alunos.

Na proposta de Esteve (2006), vale destacar o papel da subjetividade quando trata da própria identidade profissional, que acaba por conduzir à formação para o trabalho em equipe, para o manuseamento das novas tecnologias e para uma permanente atualização – circunstâncias que, segundo Tedesco (2006, p. 336), são problemas atinentes à formação de professores e que ainda não foram resolvidos.

Essa discussão sobre o pedagógico e o didático poderia ser encerrada afirmando que eles constituem elementos essenciais para o desenvolvimento profissional do professor formador no ensino superior, e que as principais propostas de inovação e de pesquisa derivam dos debates relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do professor formador.

Privilegiam, pois, a reflexão sobre a prática como uma proposta derivada das abordagens de Schön (1988), que identifica o professor formador como um praticante reflexivo, e tentam configurar processos que resgatem as potencialidades da aprendizagem cooperativa. Tanto a reflexão sobre a prática quanto a aprendizagem cooperativa fazem parte das abordagens que qualificam a prática do professor no desenvolvimento profissional docente.

Portanto, as atividades de desenvolvimento profissional devem estar conectadas a um processo de mudança mais amplo e abrangente, focado na melhoria do aprendizado do aluno, pois geralmente, centram-se na melhoria das capacidades dos professores formadores, sem alterar as condições que influenciam as possibilidades de aplicação de recursos.

Essas condições incluem o tempo e as oportunidades para a inovação, o financiamento adequado, o suporte técnico e o monitoramento contínuo. Dessa forma, a menos que o desenvolvimento profissional seja concebido como uma parte inseparável de um processo de mudança, é provável que não seja definitivamente eficaz.

As mudanças enfrentadas pelas instituições do ensino superior afetam o professor formador, pois representam o lugar de construção da sua identidade profissional. Isso posto, as mudanças no conceito da formação passam a exigir dos professores formadores universitários novos enfoques e novas formas de atuação.

Conhecer bem a disciplina continua sendo importante, mas não suficiente. A formação pedagógica torna-se necessária e o perfil do professor universitário vê-se diante da exigência de reconstrução, conforme Masetto (1998, 2003), Pimenta e Anastasiou (2008), Zabalza (2004) e Cunha (2002), entre outros.

Muitas perguntas estão em busca da resposta como, por exemplo: como criar espaços propícios para o debate acerca da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente no ensino superior? Como será possível contribuir para desestabilizar determinadas práticas de ensino-aprendizagem cristalizadas e alimentadas pela cultura que rege a universidade? Na formação de professores, quais espaços e práticas são mobilizadores do diálogo entre os docentes das diversas áreas no contexto das licenciaturas nas universidades?

Até recentemente, a docência no ensino superior era assumida, principalmente, como espaço de atuação de profissionais bem-sucedidos, que transmitiam conhecimentos teóricos de sua área e conhecimentos práticos advindos de suas experiências, os quais se tornavam referência para os estudantes, futuros profissionais.

Ao contrário da profissionalização em áreas específicas, que parte de uma formação acadêmica inicial, a docência no ensino superior ainda não tem uma formação que contemple suas especificidades e aborde os saberes específicos para o seu exercício (Masetto, 1998; Zabalza, 2004; Pimenta; Anastasiou, 2008).

Ainda hoje, muitos professores formadores universitários se autodefinem como profissionais de suas áreas específicas, mesmo quando a docência constitui sua atividade principal, e demonstram resistência em participar de cursos ou de outras experiências relacionadas à formação para o ensino (Vasconcelos, 1998).

Adicionalmente, a identidade do professor universitário tende ao individualismo e não está vinculada à docência. Apesar de ser tarefa exigente, a docência no âmbito universitário sempre foi vista com descaso, como atividade secundária para alguns professores formadores, que valorizam e se dedicam mais a atividades de pesquisa.

De fato, “[...] é curioso como aceitamos de bom grado os requisitos formais quando se trata da pesquisa [...], mas como os rejeitamos, por considerá-los desnecessários quando se trata da docência” (Zabalza, 2004, p. 32). Não há dúvida de que a pesquisa científica é vocação das universidades, é um dos pilares em que se assentam tais instituições, e é uma atividade inerente à profissão de professor universitário.

Alguns professores se dedicam mais à pesquisa, enquanto outros se afinam mais com a atividade de docência, e outros se reconhecem nas atividades de extensão universitária. A propósito, Balzan (2000, p. 136), defendendo a perspectiva ensino-pesquisa como princípio metodológico, ratifica que embora raro, pode acontecer um bom ensino sem pesquisa, mas o caminho para um ensino de excelência é a articulação, com “professores e alunos trabalhando juntos, procurando solucionar problemas da realidade homem-natureza-sociedade”. Não obstante, essa não é uma tarefa sem embates.

Para Cunha (2006), na cultura universitária, ensinar não é atividade que costuma dar prestígio nem agregar valor profissional ao docente, porquanto é vista como decorrente de outras atividades, como aquelas relacionadas à pesquisa, à orientação, a consultorias, entre outras, e seu exercício ocorre de forma naturalizada. Para as instituições universitárias, a docência também não traz benefícios financeiros nem prestígio.

A universidade, assim como a sociedade, é condicionada pelo paradigma da racionalidade técnica, do saber especializado, da fragmentação. Assim, a lógica que rege o ensino ainda é de transmissão e de produção de conhecimento. O caráter disciplinar e a especialização predominante no interior de cada estrutura (departamento, cursos, disciplinas etc.) criada nas universidades e nas demais instituições de ensino superior manifesta-se cotidianamente em determinadas posturas e práticas, na manutenção de certas dicotomias.

Por cúmulo, percebemos uma visão reducionista da atividade de ensino, desconsiderando que,

ensinar não é mostrar, explicar, argumentar etc., os conteúdos. Quando falamos sobre ensino, aludimos também ao processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares (Zabalza, 2004, p. 123).

O processo de ensino associa-se ao de aprendizagem. Assim, ensino e aprendizagem caminham de mãos dadas, como objeto da intencionalidade da prática dos professores. Ainda sobre essa visão do ensino considerando sua relação com a pesquisa no seio das instituições universitárias.

Por sinal, Cunha (2002, p. 47) afirma que

a investigação sobre a própria docência e sobre processos pedagógicos vivenciados no âmbito da universidade quase não encontra guarida na maior parte das áreas acadêmicas, apesar de também construir a dimensão da pesquisa. Essa é uma exteriorização dos valores presentes na cultura acadêmicas que estão indicando que o componente da docência não precisa ter, na universidade, o estatuto profissional que se requer para as outras profissões.

A intensificação do trabalho do professor formador considera que ele precisa de tempo para atender a atividades tão complexas, como escrever, orientar, avaliar, estudar, refletir, ensinar, desenvolver-se, como mencionam Ference e Mizukami (2008).

Nessa perspectiva, Ingvarson, Meier e Beavis (2005) fizeram-se a seguinte pergunta: quais componentes da formação têm impacto maior na melhoria da formação de professores? Para responder a esse questionamento, são considerados os programas de educação continuada para professores no ensino superior, uma luz considerável sobre o assunto.

Tais programas oferecem aos professores formadores oportunidades para se concentrarem no conteúdo que os alunos devem assimilar, e visam a resolver as dificuldades que os discentes encontrarão para aprender o conteúdo. Portanto, também usam o conhecimento gerado pela pesquisa sobre como os alunos aprendem e incluem oportunidades para que, em conjunto, alunos e professores formadores possam analisar colaborativamente o desempenho dos alunos.

Para Guskey (2003), pesquisador que se especializou em investigar os aspectos que caracterizam bons programas de desenvolvimento profissional de professores, ao desenvolver um estudo comparativo de diferentes trabalhos que listam as características dos programas e dos sistemas de desenvolvimento profissional, concluiu que há poucas evidências de que haja, de fato, uma relação direta entre desenvolvimento profissional e aprimoramento do aprendizado do aluno.

Por meio de listas de indicadores, a análise apresentada pelo referido autor mostra que há um tênue consenso sobre as características que permitem identificar programas eficazes de desenvolvimento profissional. O recurso mencionado, na maioria das vezes, é que os programas

melhoram o conhecimento pedagógico e de conteúdo conservados pelos professores formadores. Essa característica é referida nas listas sobre a importância de ter tempo e outros recursos para o desenvolvimento profissional eficiente. Esse tempo deve ser bem-organizado e estruturado para que atenda seus objetivos propostos.

A maioria das listas apresenta a ideia de que as atividades de desenvolvimento profissional devem ser construídas em torno de iniciativas mais amplas e apresentar modelos de bom ensino. Por outro lado, levantam a ideia de que a formação de professores deve se basear na escola, embora algumas pesquisas mostrem que isso nem sempre funciona, e pode até promover práticas demasiadamente locais.

Guskey (2003) ressalta que menos da metade das listas incluem acompanhamento para garantir a qualidade do desenvolvimento profissional, e que poucas destacam a necessidade de formação variada, bem como a necessidade de maior fundamentação teórica.

O susodito autor conclui que “[...] parece haver pouca concordância entre os pesquisadores de desenvolvimento profissional de professores com relação aos critérios de eficácia”, e destaca especialmente esse aspecto porque “[...] sem uma ideia clara dos objetivos do desenvolvimento profissional e das formas pelas quais alcançá-los dificilmente melhora a qualidade do desenvolvimento profissional dos professores” (Guskey, 2003 p. 15-16).

Em geral, podemos dizer que existe um amplo consenso entre os pesquisadores (professores formadores) de que a qualidade do desenvolvimento profissional não se refere apenas a aspectos de eficiência (ou seja, ao quão bem ele é planejado e desenvolvido), mas esta deve ser levada em consideração para melhor compreender e justificar os investimentos e a demanda.

Nesse sentido, devemos lembrar de Guskey e Sparks (2002), quando afirmaram que por muitos anos, educadores têm atuado com base na premissa de que o desenvolvimento profissional é bom para definição e, portanto, quanto mais, melhor. Sem embargo, a ênfase atual na responsabilidade social levou a uma nova demanda por evidências sobre a eficácia dos programas e das atividades de desenvolvimento profissional.

Em particular, Guskey e Sparks (2002) asseveram que políticos e líderes educacionais querem ter evidências concretas do impacto do desenvolvimento profissional nos resultados da aprendizagem dos alunos. E propõem um modelo que visa a incluir a aprendizagem do aluno como indicador de qualidade de desenvolvimento profissional.

O modelo parte da premissa de que o desenvolvimento profissional é influenciado por um conjunto de fatores. Os elementos básicos para explicar a qualidade do desenvolvimento

profissional são o conteúdo, o processo e o contexto. Isso posto, Guskey e Sparks (2002, p. 234) elencam algumas características relevantes, avultando que,

as características do conteúdo referem-se ao “que” do desenvolvimento profissional e têm a ver com o conhecimento, habilidades, compreensão de uma disciplina, saber como os alunos eles aprendem etc. O processo refere-se ao “como” do desenvolvimento profissional e está ligado não apenas as atividades que são realizadas, mas também com a forma de planejar, desenvolver continuamente. As características do contexto remetem-nos ao “quem, quando, onde e porquê” do desenvolvimento profissional. Essas variáveis implicam a organização, sistema ou cultura em que ocorre o desenvolvimento profissional.

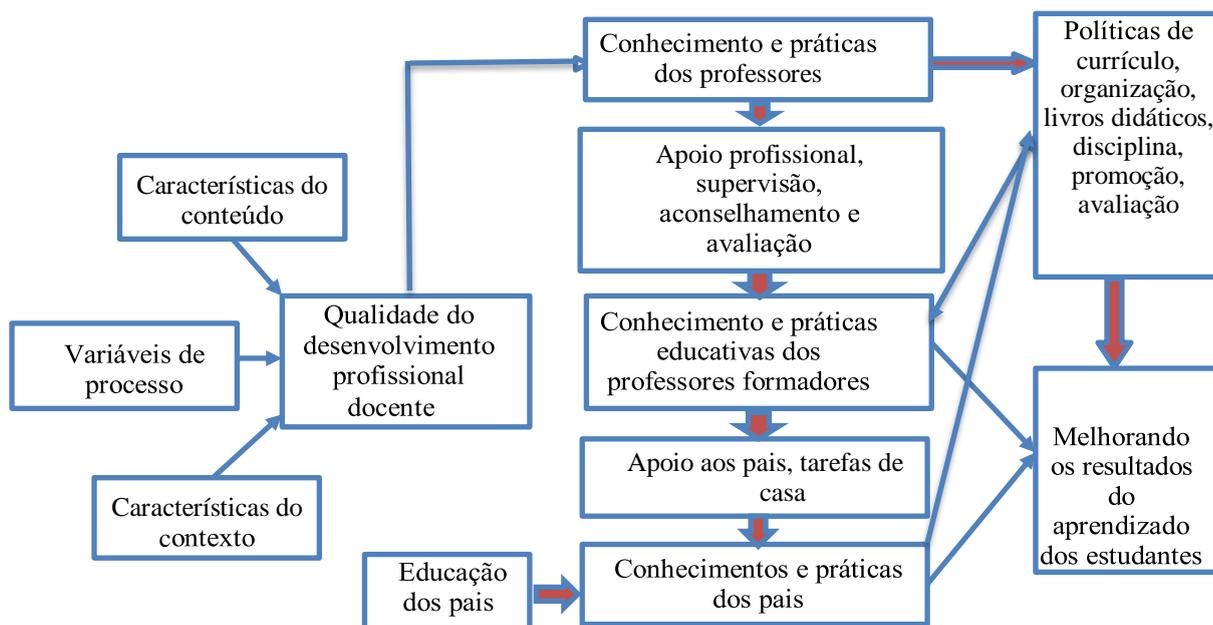
As conclusões derivadas desse modelo são claras, em que pese as relações entre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem do aluno serem complexas e multifatoriais, não aleatórias ou caóticas. O conteúdo, os processos e o contexto das atividades de treinamento profissional são elementos consideráveis para determinar sua qualidade, mas é necessário reconhecer que não são as únicas variáveis que afetam a aprendizagem dos alunos.

Este, vem determinado por um conjunto de fatores que se inter-relacionam para melhor explicar as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a qualidade de saberes e de práticas dos professores formadores é compreendida como um fator que influencia e determina a aprendizagem do aluno.

Logo, se uma atividade formativa não consegue melhorar a qualidade dos saberes e das práticas pedagógicas, pode ter sido desenvolvida com qualidade, mas sua eficácia será baixa. Para Guskey e Sparks (2002), outros fatores que afetam as oportunidades de aprendizagem dos alunos têm a ver com políticas educacionais, gestão escolar, supervisão, aconselhamento e avaliação.

Tais elementos influenciam à medida que oferecem oportunidades para os professores formadores aplicarem inovações em sala de aula. Por outro lado, o conhecimento e a prática dos pais, derivados de seu nível de formação, têm notável influência na aprendizagem dos alunos, como evidenciam relatórios internacionais, segundo os autores. Todas essas ideias de Guskey e Sparks (2002) estão sintetizadas na Figura 13.

Figura 13 – Relações entre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem do estudante



Fonte: elaborada pelo pesquisador, com base Guskey e Sparks (2002).

Para projetar e desenvolver a avaliação do desenvolvimento profissional docente, devemos ser coerentes com a ideia de que ela é intencional, evolutiva e sistêmica, ao mesmo tempo. É intencional porque não é improvisado, mas direcionado para a realização de determinados propósitos que são meritórios e que podem ser avaliados; é evolutivo, pois ocupa o corpo docente ao longo de sua carreira docente; é sistêmico porque não inclui apenas aspectos pessoais ou individuais, mas se entende que os esforços de desenvolvimento profissional dos professores devem, necessariamente, ser enquadrados no ambiente organizacional, cultural e social da instituição.

Portanto, esse modelo de avaliação de Guskey e Sparks (2002) propõe um desenvolvimento profissional em relação ao que foi elaborado por Kirkpatrick (1999), com base em cinco momentos de desenvolvimento profissional claramente definidos, classificados como níveis, apresentados a seguir:

- a) o primeiro nível visa a conhecer as reações dos participantes em uma atividade de formação. Essas reações podem referir-se ao conteúdo (relevância, utilidade, adequação, coerência, credibilidade, amplitude, complexidade), ao processo (as estratégias utilizadas, a competência do formador, os materiais utilizados, as atividades realizadas, a sua organização, a utilização, o clima), ou o contexto (tamanho do grupo, condições físicas, iluminação, cadeiras);

- b) no segundo nível, a avaliação de desenvolvimento profissional concentra-se em conhecer o aprendizado que ocorreu nos participantes (professores). A ideia perseguida é saber se a participação na atividade de formação permitiu aos professores formadores melhorarem conhecimentos, pensamentos, habilidades e, em alguns casos, atitudes ou crenças. É essencial saber esse nível de impacto porque, certamente, não será possível aplicá-lo em sala de aula se não houver um aprendizado adequado e internalizado de conhecimentos e habilidades. Mas também temos de levar em conta aqui o lento processo de mudança de atitudes e de crenças a que já nos referimos (Guskey, 2002, p. 234).
- c) o terceiro nível de estudo do impacto do desenvolvimento profissional proposto por é o de organização, tendo em vista a sua ideia de que o desenvolvimento profissional deve ser entendido por meio de uma perspectiva sistêmica, olhando para a organização na qual uma mudança deve ser aplicada resulta essencial. Não importa o quanto uma atividade de treinamento tenha sido desenvolvida adequadamente se o conflito com as normas e as culturas da organização dificilmente pode ser implementado: “uma abordagem sistêmica para o desenvolvimento profissional nos obriga a ver o processo não apenas em termos de melhoria individual, mas também em termos de melhoria na capacidade da organização de resolver problemas e renovar-se” (Guskey, 2002, p. 149). Para abordar adequadamente as questões organizacionais, do ponto de vista de Guskey (2002, p. 172), a política organizacional das escolas, os recursos disponíveis para apoiar a implementação, a proteção que a escola fornece para evitar elementos “distrativos” para o processo de implementação, o apoio durante a experimentação para evitar o medo do fracasso, a liderança da equipe de gestão, o reconhecimento pelo esforço realizado, bem como a disponibilidade de tempo para realizá-lo de atividades relacionadas com a implementação da mudança.
- d) no quarto nível de avaliação, encontramos os fatores que interferem no desenvolvimento profissional, referentes ao uso, pelos professores formadores, dos conhecimentos e das habilidades adquiridas. Nesse sentido, foi sugerida a utilidade do modelo das relações entre o desenvolvimento profissional e da melhoria na aprendizagem do aluno, que propõe diferentes etapas nas preocupações dos professores formadores (conscientização, informação, equipe, gestão, consequências, colaboração e reorientação), bem como múltiplos momentos nos níveis de uso da inovação (não uso, orientação, preparação, uso mecânico, uso rotineiro, refinamento, integração e renovação) (Sánchez; García, 1995).

- e) o quinto e último nível de análise do efeito do desenvolvimento profissional do professor formador é o grau de aprendizado do aluno. Observamos este nem sempre é fácil de demonstrar, especialmente porque depende de outras variáveis diferentes da formação dos professores.

É, no entanto, digno de notar que a preocupação com os alunos como critério para avaliar o desenvolvimento profissional docente é uma tendência recente e digna de atenção, pois propõe um novo olhar sobre a formação docente (Guskey; Sparks, 2002). Portanto, projetar e desenvolver treinamentos levando em conta o impacto na aprendizagem do aluno já representa uma mudança importante na configuração do desenvolvimento profissional.

Assim, na sequência desses fatos, Little (2004) desenvolve uma proposta inovadora em relação ao desenvolvimento profissional dos professores formadores, com base na análise do trabalho ou das tarefas dos estudantes. Nessa perspectiva, a análise das tarefas e do trabalho dos alunos supõe uma forma de pensar a formação com sabe no que se aprende na prática, e representa uma tendência cada vez mais concebida como adequada à formação.

As principais razões para propor um desenvolvimento profissional centrado no trabalho dos alunos têm a ver, em primeiro lugar, com a ideia de que o trabalho dos alunos constitui um recurso para aprofundar o conhecimento dos professores formadores no ensino.

Segundo Little (2004), a pesquisa confirma a perspectiva de que participar de atividades de desenvolvimento profissional voltadas para a análise das tarefas dos alunos melhora o conhecimento, as habilidades e a confiança dos discentes e dos professores formadores em sala de aula, bem como seu compromisso com o ensino.

Ademais,

embora o número de investigações seja limitado, os resultados disponíveis indicam que a revisão coletiva do trabalho dos alunos, quando projetada para focar a atenção dos professores na aprendizagem dos alunos, pode ter um efeito positivo no conhecimento do ensino, na prática ensino e (em alguns casos) na aprendizagem dos alunos (Little, 2004, p. 105).

Em segundo lugar, o trabalho estudantil funciona como um catalisador para a comunidade profissional e para a reforma escolar. Argumentamos que a análise do trabalho dos alunos ajuda a superar o isolamento dos professores formadores, promovendo a análise conjunta do trabalho dos alunos e contribuindo para criar uma comunidade escolar que fale sobre como os conteúdos são ensinados e como se aprende.

Em terceiro e último lugar, o trabalho dos alunos é considerado um instrumento de controle externo, pois à medida que são utilizados os indicadores anteriores, é possível estabelecer comparações de análise de tarefas com parâmetros determinados.

Devemos recordar que os professores formadores são sujeitos individuais, capazes de autoaprendizagem e que por isso, podem planejar, dirigir e selecionar atividades de formação. Nesse processo, vai formando a sua própria imagem e a sua visão como profissional, tão importante no âmbito da realização como profissional do ensino.

Diante dessa realidade, o conhecimento emerge da ação dos entendimentos e das decisões que os professores formadores tomam em seu dia a dia na escola. É, portanto, um conhecimento que se adquire por meio das experiências e da reflexão sobre estas, aquelas vivências ligadas à tendência segundo as quais o professor formador é concebido como um investigador de sua prática educativa.

SEÇÃO V

REFLEXÃO COMO ESTRATÉGIA DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: RESPOSTA À PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR



5 REFLEXÃO COMO ESTRATÉGIAS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: RESPOSTA À PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Na atualidade, devido ao crescente interesse que tomou e à ampla validação empírica que existe, é possível consultar uma rica base de referências bibliográficas relativas à aprendizagem da docência. Esse fato faz com que o professor formador conte com uma imensa lista ou várias classificações que são difíceis de compreender.

As estratégias de aprendizagem da docência são reconhecidas em virtude da grande diversidade existente e das possíveis variações, de modo que é possível distinguir ao menos três grandes classes de estratégia: cognitivas, metacognitivas e socioafetivas.

As estratégias cognitivas fazem referência à integração do novo material ao conhecimento prévio. A maior parte das estratégias incluídas nessa categoria (em concreto, as estratégias de seleção, de organização e de colaboração da informação) constitui as condições cognitivas de aprendizagem da docência, entendidas como um processo no qual o aprendiz seleciona a informação relevante, organiza essa informação em um todo coerente e a integra na estrutura de conhecimento já existente.

Tendo isso em vista, a qualidade da aprendizagem

[...] não depende tanto de um suposto coeficiente intelectual, nem do domínio de um bom conjunto de técnicas e métodos para estudar com proveito, mas sim da possibilidade de captar as exigências dos exercícios e uma determinada situação de aprendizagem e controlar, com os meios adequados, dita situação. (Monereo, 1999, p. 12).

Portanto, não se pode dizer que a simples execução de certas técnicas seja a manifestação de aplicação de uma estratégia de aprendizagem. No entanto, para que as estratégias se produzam, requer-se um planejamento dessa técnica em uma sequência dirigida para um fim.

Para Monereo (1999), as estratégias metacognitivas selecionam-se com o planejamento, o controle e a avaliação que os próprios formandos realizam quando enfrentam um exercício de aprendizagem. Teoricamente, essas situações, por definição autorregulada, constituem um conjunto de estratégias que permitem o conhecimento dos processos mentais (cognitivos), assim como o controle e a regulação deles, com o objetivo de atingir determinadas metas de aprendizagem (dimensão social e afetiva da situação).

Ramires e Jacobs (2009) lembram que a aprendizagem depende de estudo, mas não é importante somente o quanto se estuda, mas também como se estuda. O ponto crucial é aprender

a aprender, e aprende-se graças às estratégias e às técnicas. Ensinamos uma técnica quando queremos que os formandos conheçam e utilizem um procedimento para favorecer o exercício de estudo como, por exemplo: o sublinhado, o esquema, o resumo e o mapa conceitual.

Portanto, aprender a utilizar estrategicamente os procedimentos de aprendizagem requer uma formação específica para o uso dos procedimentos de aprendizagem da docência, tendo de se efetuar sempre de maneira contextualizada, em face das necessidades, dos interesses e das motivações dos aprendizes.

Nesse processo, de um lado, intervém variáveis pessoais, como a consciência e o conhecimento que tem o sujeito de si, de suas capacidades e de suas limitações cognitivas, em relação ao exercício de aprendizagem; de outro, também se envolvem variáveis afetivas, como a motivação, a percepção de autoeficácia, a satisfação ou a frustração etc., que emergem das percepções e das compreensões que envolvemos como sujeitos ativos da aprendizagem.

Para Pozo e Postigo (1993), as estratégias afetivo-motivacionais são dirigidas ao estabelecimento de metas, a fim de conseguir que o formando atribua os êxitos e/ou os fracassos a si mesmo, ao fortalecimento da autoestima e ao desenvolvimento de incentivos na aprendizagem.

Em face do exposto, quando se abordam estratégias de aprendizagem da docência, elas não podem ficar reduzidas à análise e à implementação de determinados recursos cognitivos que favorecem a aprendizagem. É preciso ir além e recorrer aos aspectos motivacionais e posicionais que são aqueles que, em último caso, condicionam a execução dessas estratégias.

A seguir, fazemos menção aos desafios da aprendizagem da docência dos professores formadores no ensino superior.

5.1 Os desafios da aprendizagem da docência dos professores formadores do Ensino superior

O ensino superior é considerado agência formadora. Partindo da ideia que se tem de processos formativos para a docência, buscamos investigar a aprendizagem da docência de professores formadores, ou seja, como estes aprenderam a ser docentes.

Nessa perspectiva, para Marcelo (1999), professor formador são todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas prática de ensino e estágio supervisionado; os das disciplinas pedagógicas em geral e das disciplinas

específicas de diferentes áreas do conhecimento; e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores no estágio curricular supervisionado.

Essa aprendizagem da docência, entretanto, não ocorre apenas na formação inicial. Nessa lógica, concebemos a aprendizagem da docência do professor formador como um processo continuado de formação e de autoformação que envolve dimensões individuais, coletivas e organizacionais, e desenvolve-se em contextos e em momentos diversificados, e em diferentes comunidades de aprendizagem, constituídas por outros formadores ou pelo próprio profissional, individualmente.

Sob essa ótica, é oportuno destacar que teoricamente, valem para o professor formador as mesmas explicações referentes ao aprender a ensinar que a literatura atual vem apontando em relação aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência de modo geral.

Quando se pensa que o professor formador configura o modelo educativo, segundo a literatura, sobre processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional na docência, denotamos contribuições importantes no sentido de delimitação de algumas direções e frentes de investimento para processos formativos do professor.

Dentre esses pontos, Garcia (1999) destaca a natureza individual e coletiva como aspectos da aprendizagem profissional da docência. No ensino superior, considerado como local de aprendizagem profissional, há processos não lineares de aprendizagem da docência dos professores formadores que são importantes, pois envolvem diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, seja a partir de conhecimento acadêmico científico ou da prática pedagógica.

Assim, ressaltamos a importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência sob diferentes naturezas, e a necessidade de explicitação da base de conhecimentos e de compreensão de processos de raciocínio pedagógico na construção desses saberes.

Garcia (1999) apresenta investimentos para os processos formativos dos formadores de professores, trazendo a reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional. Nessa direção, elenca a influência de crenças, de valores, de juízos etc. na configuração de práticas pedagógicas; a necessidade de ambiente propício para partilha de ideias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores; a necessidade de tempo e de espaço mental para que professores possam se desenvolver profissionalmente; a importância de uma liderança positiva no ensino superior; o ensino superior, considerado como organização que aprende por meio de seus participantes; a força das comunidades de aprendizagem na

configuração da cultura escolar, da escola e dos saberes profissionais; a importância de construir culturas escolares colaborativas a fim de fazer face à complexidade da mudança; a importância da construção de “comunidades de aprendizagem” que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais.

Além desses investimentos para processos formativos, a participação dos professores formadores deve ser considerada como ato de adesão, não compulsório; as aprendizagens não são “passadas” ou entregues sob a forma de pacotes aos professores, mas são autoiniciadas, apropriadas e deliberadas. Há, portanto, a necessidade de contar com a adesão dos professores aos programas de desenvolvimento profissional: geralmente, eles se engajam em tais programas à procura de novas informações.

Há também novas técnicas, novos tipos de conhecimento, não para colocarem à prova os conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem, mas devido à necessidade de (re)conceptualização do ensino relacionado aos processos de desenvolvimento profissional; à importância da consideração de interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional; à premência de criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional; à aceitação de processos de negociação de processos, de conteúdos, de dinâmicas naturais às comunidades de aprendizagem que envolvem professores e professores formadores.

Os professores formadores devem, inclusive, envolver-se no projeto pedagógico do curso; construir parcerias com as escolas e com os setores da comunidade; trabalhar coletivamente e de forma integrada; elaborar documentação a ser apresentada aos órgãos oficiais; orientar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e pesquisas de Iniciação Científica; publicar regularmente etc. Tais indicadores envolvem, igualmente (instituições de ensino superior que não enfatizam a pesquisa acadêmica), condução de pesquisa e regularidade de publicação.

Para Cochran-Smith (2003), os professores formadores, com formação e atuação própria na concepção de processos formativos orientados pelo paradigma da racionalidade técnica, são os mesmos profissionais que oportunizarão processos formativos sob uma nova visão.

Se por um lado, os formadores percebem os limites e as dificuldades do paradigma da racionalidade técnica e procuram superá-los pela adoção de um novo paradigma, por outro lado, eles têm formação e prática pedagógica que lhes garantem autonomia e segurança no desenvolvimento de suas atividades com base nesse paradigma.

Essa situação dificulta aderir integralmente à nova concepção, assim como operacionalizar de forma pertinente cursos/disciplinas por meio de uma nova forma de compreender e de interferir em processos formativos da docência.

Os pontos arrolados podem ser resumidos em: base de conhecimento; estratégias formativas; comunidades de aprendizagem; e atitude investigativa. Esta última é considerada, neste texto, como ferramenta promissora de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores de formadores, em consonância com Cochran-Smith (2003).

O supracitado autor apresenta as seguintes premissas para a aprendizagem docente: a importância de uma base de conhecimento sólido, flexível e imprescindível para que o professor formador desempenhe suas funções, oportunizando situações/experiências que levem o professor em formação nos cursos de licenciatura – objeto desta investigação – a ‘aprender a ensinar’ de diferentes formas para vários tipos de clientela e de contextos.

Portanto, a base de conhecimento é necessária para a inserção dos professores formadores em situações de ensino-aprendizagem em diferentes realidades e contextos escolares. A prática, por si só, não supera o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória, e não oferece de forma sistematizada e articulada a base de conhecimentos de que o professor formador necessita para ensinar (e da qual todo formador deverá ter conhecimento), assim como para continuar seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Nessa direção, Cochran-Smith (2003) designa alguns elementos, a exemplo do conhecimento do conteúdo específico, que é compreendido como eixo articulador da base de conhecimento para a aprendizagem na docência e para a promoção de processos de raciocínio pedagógicos ricos e flexíveis, possibilitando a compreensão das inter-relações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores, bem como das especificidades das diferentes séries e níveis de escolarização.

Continua Cochran-Smith (2003) enumerando, como base para a aprendizagem docente, o conhecimento dos contextos formativos escolares, isto é, como funcionam as escolas (dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos etc.); e o conhecimento de processos de aprendizagem na docência, de forma a promovê-los adequadamente em diferentes cenários.

Isso implica reconhecer e explorar concepções/teorias pessoais dos professores/futuros professores, seja no sentido de reafirmar tais concepções ou de alterá-las; além do conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais, e das teorias que as embasam, de forma a evitar distorções e/ou simplificações indevidas quando as transportamos para a sala de aula, tais como o trabalho exclusivo com a oralidade em detrimento da escrita, o privilégio de alguns componentes curriculares, a exploração equivocada dos erros, das contribuições, das concepções prévias em nome de referências teóricas compreendidas de forma simplista e fragmentada.

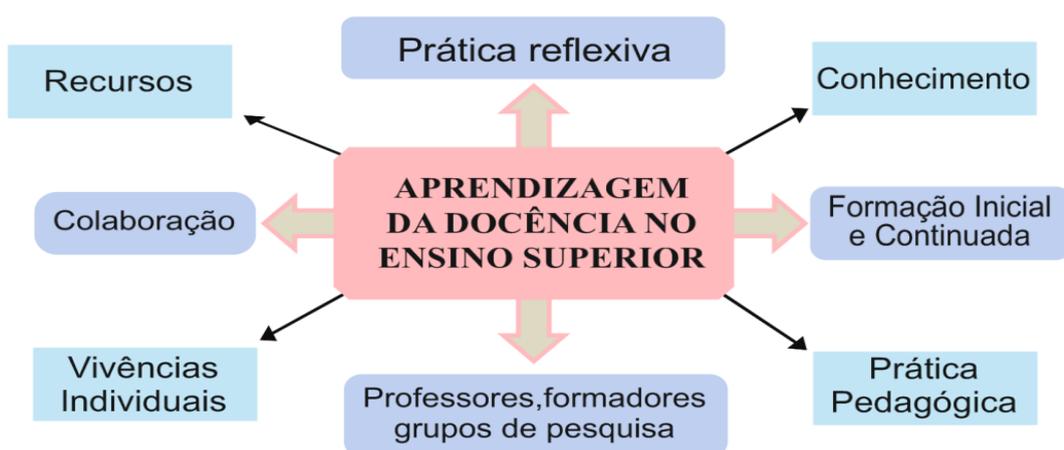
Outro elemento que podemos considerar é a especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo (único tipo de conhecimento no qual o professor formador é realmente protagonista) que abarca conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem na docência, assim como o conhecimento sobre a prática profissional e o eixo de processos formativos.

Shulman (1987) reputa a aprendizagem da docência baseada em casos na formação de professores formadores, como uma resposta a dois problemas centrais, quais sejam a aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática.

Para o referido autor, a exigência de que os professores/futuros professores devem refletir sobre sua própria prática é correta, e é penosamente exigente. Assim, a utilização de casos de ensino como uma unidade de análise reflexiva ajudaria na organização do processo de reflexão, na perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dão um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Desse modo, pela Figura 14, podemos observar os componentes que evidenciam a aprendizagem da docência e que estão associados a uma atividade com múltiplas dimensões ou abrangências, no qual estão presentes diversos elementos que contribuem para uma prática educativa na formação inicial e continuada de professores formadores no processo formativo.

Figura 14 – Componentes para uma aprendizagem da docência dos professores formadores no ensino superior



Fonte: elaborada pelo pesquisador, com base em Shulman (1996).

Não se pode negar que falar da aprendizagem da docência dos professores formadores e do desenvolvimento profissional docente no ensino superior tem a ver com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e das exigências sociais perante uma profissão.

Assim, o primeiro ponto a pensar são as pessoas que estão no processo, as vivências individuais delas e como elas servem de alicerces para atividades comunitárias, colaborativas,

da escola, e, óbvio, quais são os recursos-chave para que a soma de todos esses elementos seja um aprendizado com significados reais para essas pessoas, sejam formandos ou professores formadores.

O conhecimento não pode ser analisado de forma descomprometida, como mera reprodução ou simples apropriação de ideias. Nesse sentido, as instituições educacionais no ensino superior organizam-se para validar estratégias que contemplem a formação global do formando, tendo como suporte de seu trabalho o processo ensino-aprendizagem.

A garantia da aprendizagem na docência são as habilidades e os conhecimentos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade, favorecendo a participação dos formandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas (exercitando diferentes papéis em grupos variados), facilitando o processo de ensino.

Deveras, a instituição educacional precisa, por meio de sua ação no mundo, considerar as práticas educativas da nossa sociedade e suas relações – sejam de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral. A síntese desse processo possibilita a efetivação da aprendizagem da docência, superando de modo eficaz e eficiente as situações de não-aprendizagem para profissionalizar e capacitar os professores em formação inicial e continuada.

A seguir, discutiremos a formação do professor reflexivo na prática docente, vislumbrando um caminho possível.

5.1.1 A formação do professor reflexivo na prática docente: um caminho possível?

Na educação contemporânea, a atuação docente transformou-se de forma grandiosa, no tocante à valorização e à importância desse profissional na composição do contexto educacional vigente, visto que ele é considerado o educador transformador, ou seja, aquele que auxilia o discente na construção permanente do conhecimento, deixando de ser o centro do processo e detentor de todos os saberes, dando lugar ao protagonismo do aluno.

Esse tipo de educador é chamado de *professor formador reflexivo*, aquele que procura sempre se aperfeiçoar, daí porque se importa com a sua formação inicial e continuada, a fim de contribuir com os alunos para a aprendizagem destes, de forma que se tornem seres críticos, autônomos e reflexivos.

De acordo com Nóvoa (1991), a formação do docente deve estimular um aspecto crítico-reflexivo que lhe ofereça formas de um pensamento livre, capaz de promover as dinâmicas da autoformação. Essa formação insinua um investimento pessoal, um trabalho autônomo e

criativo sobre os trajetos e os projetos de si, visando a construir uma identidade tanto pessoal quanto profissional.

Por sua vez, Perrenoud (2002, p. 13) enfatiza que “os professores formadores capazes de ensinar esses saberes devem, além de aderir aos valores e à filosofia subjacentes, dispor da relação com o saber, da cultura, da pedagogia e da didática sem os quais esse belo programa continuaria sendo apenas letra morta”.

Quando o teórico trata desses saberes, denota uma ação direta que deve voltar para uma reflexão sobre essa ação. Sintetizando, para surgir essa reflexão, é necessária uma competência que oferecerá ao docente condições determinadas para ponderar, perceber e apurar seu conhecimento, contribuindo para a formação integral de seus alunos, de forma direta e transformadora.

Isso posto, o docente e a instituição precisam ser parceiros, a fim de que reflitam coletivamente, mostrando que o aluno é o principal protagonista, embora precise dos ensinamentos que a escola tem a oferecer. De acordo com Lück (2011, p. 31), “o aluno deve ser visto como o fim precípua da educação, para ele existe a escola e, portanto, para a promoção do seu desenvolvimento devem convergir, direta ou indiretamente em todas as ações”.

Nessa perspectiva, todas as ações e as manifestações existentes na escola devem ser pensadas e executadas considerando o aluno, tendo-o como a finalidade dos objetivos educacionais. À vista disso, não devem ser divergentes da ação docente, pois segundo Schon (1995), o professor reflexivo exercita a reflexão da ação, que pode ser exemplificada como uma situação vivenciada em sala de aula; reflete criticamente sobre a ação, pensando como e por que aconteceu; e por fim, para a ação, que se dá na reflexão construtiva sobre como o docente poderá modificar suas ações em favor da melhoria de sua prática.

Portanto, é preciso compreender que a formação de professores é a chave para o início da mudança que se almeja na educação, perpassa a oferta e a facilidade de acesso a cursos de formação inicial, e vai em direção a uma formação permanente.

Na visão de Mantoan, Prieto e Arantes (2006), a formação e a capacitação profissional são de extrema importância para o desenvolvimento de ações educacionais e, em específico, para os profissionais das redes públicas de ensino.

Uma vez que o cenário atual exige do professor formador uma boa formação, que contribua para uma prática aliada à teoria, concebemos que tal prática deve estar voltada para um olhar crítico e reflexivo, de maneira que o docente, consoante Schon (2000), baseie a sua *práxis* na reflexão para a ação, na ação e sobre a ação.

Esse tipo de formação permitirá ao professor formador a construção de uma identidade profissional e pessoal que levará em consideração os saberes advindos da experiência em sala de aula, e da compreensão do formando como um ser advindo de experiências sociais próprias.

Diante desse cenário, cabe a esses profissionais refletirem sobre o papel que desempenham para perceberem as causas dos problemas enfrentados. Tendo isso em vista, Freire (2000, p. 28) acredita que “[...] se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, deve ser o de quem [...] defende a capacidade do ser humano de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo”.

Isso implica diretamente a *práxis* do professor formador, visto que os desafios enfrentados no cotidiano escolar exigem uma postura reflexiva sobre a sua formação, de modo que ele perceba que é necessário desconstruir e reconstruir o que fizeram com a sua identidade, sua autoridade e sua autonomia.

Por isso, Freire (1996, p. 39) menciona “[...] que, na formação de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

No entendimento de Morin (1995, p. 103), “para que isso seja possível, é necessária uma consciência reflexiva de si e do mundo, uma nova ética da solidariedade, que implica em mudança de atitude e perspectiva diante da vida”.

É na prática educativa que se constrói a difícil tarefa de ser professor, cujo papel vai além de ensinar conceitos ao aluno, porquanto suas ações práticas em sala de aula contribuem para despertar no discente o desejo de aprendizado contínuo, permitindo que este seja capaz de entender que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 31).

Quando se fala do ato de ser professor, é de fácil percepção que “[...] não há docência sem deiscência, as duas se explicam sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 23).

Dessa forma, a contribuição da educação para o desenvolvimento humano e social está relacionada com a formação de docentes capazes de formar alunos autônomos, críticos, reflexivos e atuantes na sociedade, participantes de processos políticos, culturais, identitários e de relações sociais (família, escola, trabalho e religião) que proporcionem o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Concebemos, pois, que a complexidade do sujeito é biopsicossocial, daí porque ele deve ser priorizado como elemento-chave da transformação social, por ser o principal responsável

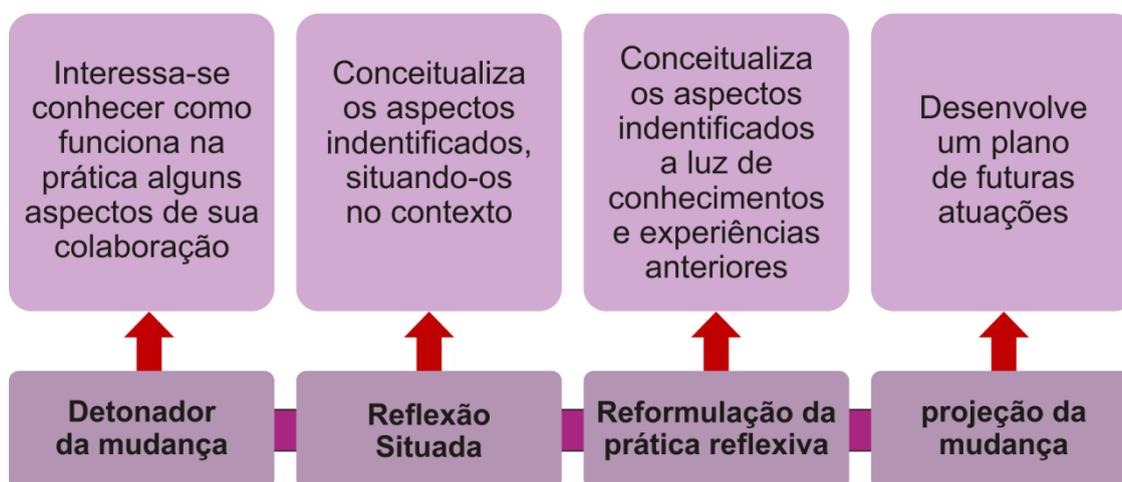
pela consolidação plena da cidadania. Um bom exemplo dessa concepção é a teoria de Schön (1987) para a formação profissional, denominada *prática reflexiva*. Segundo ela, procuram-se exercícios de aprendizagem na docência, permitindo que o aluno se incorpore à comunidade profissional enquanto desenvolve a capacidade de refletir em e sobre a prática.

De acordo com o supracitado autor, nas práticas disciplinares, existem zonas de problemas conhecidas e uma zona de problemas inexploradas, para os quais não existem, nas experiências disciplinares, soluções preestabelecidas. Na interseção entre essas zonas, há lugar para uma reflexão sistemática e ativa que permita explorar e sistematizar novos modos de ação na prática docente e, como consequência, assimilar novas representações e abordagens de novos problemas.

Nesse contexto, Schön (1987) distingue a reflexão sobre ação (o que parece ser muito similar ao conceito cotidiano de reflexão como pensar o acontecido) da reflexão na ação, que é o aporte que chama especialmente a atenção para a formação profissional dos docentes.

Em primeiro lugar, porque o fato de refletir sobre a experiência permite perceber ações sobre as quais não fomos suficientemente conscientes, já que essa nova perspectiva poderia estimular um novo curso de ação e, finalmente, acaba realizando o curso de atuação reformulada – em princípio novo, que poderia proporcionar provas para decidir se a nova perspectiva de atuação e as novas ações associadas a ela merecem ser inclusas na futura prática profissional, segundo o percurso que se apresenta na Figura 15.

Figura 15 – Percurso da prática reflexiva como opção formativa na aprendizagem da docência



Fonte: elaborada pelo pesquisador, com base em Schön (1987).

Não obstante, fomentar a prática reflexiva requer muito mais que sugerir aos docentes que reflexionem sobre suas experiências e seus resultados positivos e imediatos. De fato, não ocorre assim: a prática reflexiva pode e deve ser ensinada de forma explícita e direta; melhor

ainda se implementada como um diálogo entre colegas que, indiscutivelmente, enriquecerá a reflexão na ação, ampliando o marco interpretativo da experiência que se analisa enquanto podem surgir mais e melhores reformulações.

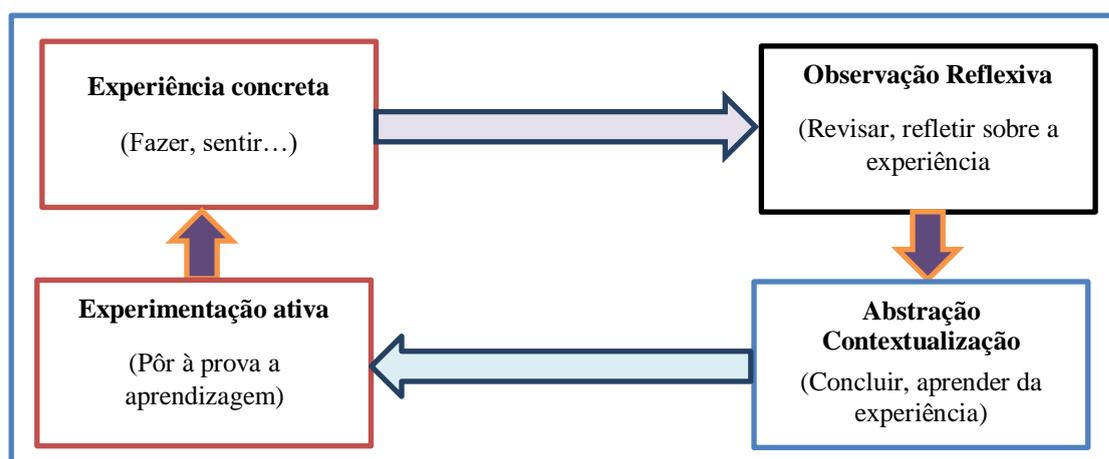
Tal abertura para o diálogo, pessoal e compartilhado, é essencialmente importante para o desenvolvimento do professorado, de modo que o colegiado proporcione ideias, apoio, recompensas e motivação. Sobre esse processo de ideias, Vázquez, Jiménez e Mellado (2007, p. 373) assim se manifestam:

o desenvolvimento dos professores formadores, tem que fomentar a autoestima e os aspectos afetivos do professor, assim como considerá-lo como integrante de um grupo, já que a mudança costuma ser contínua e gradual e não se realiza solitariamente, mas sim em colaboração com os colegas.

Nessa concepção, assume-se que o conhecimento é uma construção pessoal, situada em um contexto e mediada pelo intercâmbio social. Para os susoditos autores, o ciclo da aprendizagem reflexiva sugere que não é suficiente ter uma experiência para aprender: é necessário refletir sobre a experiência, fazer generalizações, formular suposições, hipóteses, conceitos etc. que permitam aplicar o conhecimento a novas situações.

Quer dizer, a aprendizagem na prática reflexiva deve ser ativa, ligada à prática e à experiência. À vista disso, deve-se vincular a teoria à ação, planejar a atuação, refletir e relacionar a teoria com a prática. Essa ideia pode ser vislumbrada na Figura 16.

Figura 16 – Ciclo de aprendizagem reflexiva da prática para a construção do conhecimento docente



Fonte: Vázquez, Jiménez e Mellado (2007).

Visto assim, é indiscutível o contributo que podem oferecer os processos de reflexão à formação profissional, desde que se leve em conta que a prática reflexiva não é melhor porque é mais deliberada, mas que se entenda o ensino como um processo pessoal de indagação, assim como se observe a possível incidência das variáveis culturais e contextuais.

Desse ponto de vista, qualquer intervenção educativa no âmbito do ensino das estratégias de aprendizagem da docência deve ter em conta a natureza social da aprendizagem na hora de elaborar as atividades de estudo, permitindo aos estudantes adotarem um papel ativo, crítico, reflexivo e construtivo.

Na sequência, discutiremos a docência e a atuação do professor formador experiente no ensino superior.

5.1.2 A docência profissional do professor formador experiente no ensino superior

A dinâmica da sala de aula requer uma permanente aprendizagem profissional, por meio de regulares e contínuas reflexões sobre a experiência, as quais permitirão a compreensão do significado da experiência e da ampliação de contextos mais abrangentes. Assim, a aprendizagem por meio da prática levará à experiência, desde que seja analisada e refletida de forma ampla, para que se transforme e resulte em um saber-fazer profissional.

O saber-fazer profissional, apresentado em diferentes teorias, representa a característica profissional e o princípio de que os professores formadores aprendem a ensinar por meio da experiência (Day, 2001). Para ensinar os professores, professores formadores terão de ter e usar a competência que melhor se adegue ao processo vivido.

Podemos juntar nessa reflexão a problemática das necessidades sentidas e consciencializadas quer por professores formadores ou por alunos, respeitantes a um aluno, a um grupo e/ou a toda a comunidade educativa. Em se tratando do processo de aprendizagem da docência, a problemática é clara: para que os alunos possam adquirir competências, ao professor (em momento de ensino) é pedido que defina e atinja objetivos condizentes com as competências que deseja que os alunos adquiram (em momento de aprendizagem), em uma íntima relação de crescimento. Estes influenciam-se mutuamente e geram novas necessidades, novos conhecimentos e, por sua vez, novas competências, ou seja, novos saberes em situação, como perspectiva (Canário, 1994).

Para Santos (2002), as necessidades das pessoas estão em intrínseca conexão com as quatro dimensões do saber: saber-saber; saber-fazer; saber-ser; e saber-estar. Então, quanto maior for o grau de profundidade do saber, mais exigentes serão as necessidades da pessoa e a satisfação delas.

Encarando a problemática sob outro prisma, é na interação das necessidades de saber e de compreender do ser humano com a procura de saber-saber que ocorre o conhecimento. O conhecimento é a “informação convertida em resposta pessoal, Gracias a la reflexión”

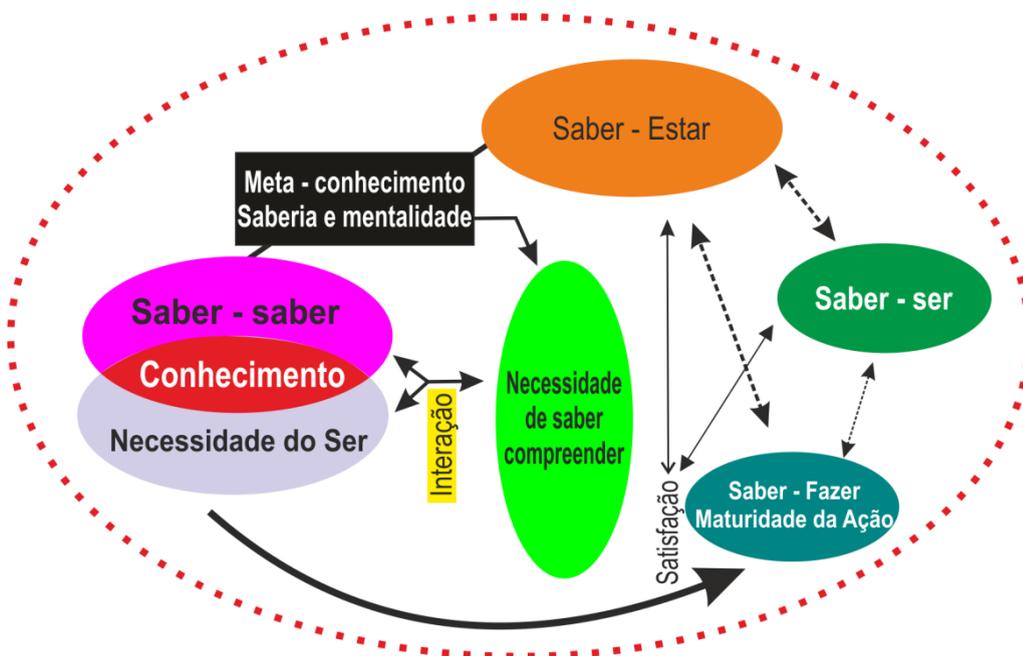
(Zaragoza, 2001, p. 35). Portanto, as necessidades de saber-saber originam escassezes de saber-fazer profissional, e estas, de saber-ser. Logo, a dimensão do saber-estar emerge da simbiose do saber-saber, do saber-fazer e do saber-ser.

Contudo, de nossa experiência como professores formadores atentos ao agir humano, sentimos que nem sempre, quem está na posse de conhecimentos, de valores, de atitudes, de normas e de capacidades que habilitam a saber-fazer possui a dimensão do saber-estar. Nesse sentido, entendemos a dimensão do saber-estar como síntese vivencial.

Da interação dos diferentes saberes, resulta a satisfação que não é do nível das necessidades do ser (Santos, 2002a, p. 20). A satisfação faz emergir a maturidade da ação, a qual modifica o saber-ser e o saber-estar, ou seja, é motivadora de novos saberes e de novas aprendizagens.

Das interações complexas entre as dimensões do saber emerge o metaconhecimento, ou seja, a sabedoria, a maturidade do saber. Assim, geram-se novas necessidades de compreender e de saber, e inicia-se mais um ciclo de busca de satisfação das necessidades. Essa ideia de um processo de reflexão é apresentada por Santos (2002), e sintetizada na Figura 17.

Figura 17 – Processo de reflexão do professor formador no ensino superior



Fonte: elaborada pelo pesquisador, com base dos Santos (2002).

O ser humano, como ser perfectível, busca o aperfeiçoamento de sua prática e, em nosso entender, essa perfeição só se alcança com a formação. Esse aperfeiçoamento, consoante García (1999a, p. 19), deverá ser “entendido como um processo de desenvolvimento profissional e de

estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem da docência, da reflexão crítica, de experiências dos sujeitos”.

Nessa lógica, deverá abranger todas as áreas do saber: saber-saber; saber-fazer; saber-ser; e saber-estar. Dito isso, os professores formadores devem possuir formação para serem capazes, por um lado, de responderem às necessidades da comunidade educativa, mas simultaneamente, serem impulsionadores de mudança social. Nesse processo de formação de professores, surgem alguns conceitos necessário de precisar, quais sejam *objetivos* e *competências*.

É nossa convicção que o conceito de competências é mais amplo e se situa no âmbito do saber-fazer. Dessa forma, nas palavras de Santos (2002a), significa maturidade na ação, o que pressupõe a aquisição de conhecimentos. Para que isso aconteça, faz-se necessário que tenha atingido objetivos claramente definidos. Por sinal, uma coisa não pode ser vista como antagônica da outra, mas em constante dialética de influência e de crescimento.

Podemos juntar nessa reflexão a problemática das necessidades sentidas e consciencializadas, quer por professores formadores ou por alunos, respeitantes a um aluno, a um grupo e/ou a toda a comunidade educativa. Sendo assim, a experiência do professor formador ocorre por meio do ensino, mediante a prática educativa.

A construção de novos conhecimentos sobre o ensino tem demonstrado que o professor formador, como intelectual, por meio da pesquisa de sua própria prática, desenvolve saberes e produz conhecimentos que permitem compreender o exercício da docência. Nesse sentido, em relação ao professor formador, Pimenta (2002, p. 43) aduz que “[...] pode produzir conhecimento e experiências dos sujeitos a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador da sua própria prática”.

Aliás, a autora em comento enfatiza que a experiência profissional não pode se limitar à ação e a reflexão em si mesma, nem ao contexto institucional, mas se expandir para além do espaço em que se insere. Deveras, essa experiência necessita ser reconhecida como um processo de reflexão crítica sobre a qual se faz no cotidiano da escola, constituindo conhecimento sobre o fazer docente e permitindo que o professor formador tome consciência de sua própria ação.

Por sinal, a reflexão deve ser “sustentada pelo pensamento crítico e o professor formador necessita validar os processos da metacognição para analisar o trabalho docente por meio da coleta de dados, descrição, síntese, interpretação e avaliação sistemática dos dados” (Day, 2001, p. 75).

Isso significa que o professor formador poderá compreender o seu próprio trabalho e as repercussões advindas dele se conseguir utilizar os dados obtidos por meio de uma análise individual e coletiva dos resultados com qualidade. Entender a sua prática, socializar a sua compreensão sobre o processo e confrontar os resultados com os seus pares permitirá que ele reconstrua e transforme o seu modo de pensar e seu agir profissional.

Com efeito, o conjunto de elementos que se imbricam na prática docente pode desencadear um processo de investigação que potencialmente favorece o surgimento de meios para que o professor formador passe de uma fase de seu desenvolvimento profissional para outra. A necessidade de explorar o *continuum*, isto é, a ampliação da visão sobre os campos em que a aprendizagem docente pode ocorrer, considerando-se tanto a investigação das práticas quanto a influência dos contextos, constitui um desafio basilar, conforme posição defendida por Day (2001).

Ao buscar subsídios nos estudos de Stenhouse (1975), Day (2001) reforça que a investigação sistemática sobre a prática se consolida em uma dinâmica que evolui de processos intuitivos e assistemáticos para uma investigação sistemática, ou seja, que se torna pública e que se manifesta no que se conhece como investigação-ação.

Olhando para os estudos de Oliveira e Pereira (2013, p. 275), temos que “no universo do desenvolvimento profissional, há muitos entraves a serem superados, visando a reduzir deficiências na formação inicial e para que haja estímulo para a formação continuada dos professores”. Ora, a investigação sobre a própria ação, buscando suporte nas teorias e na ressignificação das práticas, insere-se como possibilidade de uma formação que se dá de modo permanente e em contextos nos quais os docentes atuam.

A importância da construção da comunidade de aprendizagem está relacionada à possibilidade de propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente. Essas comunidades envolvem a participação tanto de professores formadores das instituições quanto de grupos formados por estudantes de licenciatura e professores em formação continuada.

A possibilidade de existência dessas comunidades está diretamente relacionada à atitude investigativa ao longo do processo de desenvolvimento profissional docente. Um grande desafio para elas é estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e continuada e aqueles experimentados na instituição de ensino (Mizukami, 2005).

Trata-se de um processo intelectual, uma forma de questionar, relacionar e dar sentido à realidade de trabalho do professor formador, com base em outras realidades de trabalho

docente e de contextos sociais, históricos, culturais e políticos mais amplos. Não obstante, isso só é possível se o professor formador conhecer diferentes teorias e propostas educacionais; for capaz de descrever práticas pedagógicas; realizar constantemente o movimento teoria-prática; além de considerar como matéria dos formadores o trabalho com a própria formação de professores.

Nesse sentido, assumir uma atitude investigativa depende de uma base de conhecimento sólida e flexível, pois a prática em si mesmo não satisfaz o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória, nem oferece de forma sistematizada e articulada o conhecimento necessário para a profissionalização docente, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente (Mizukami, 2005).

A base de conhecimento para o ensino superior pode ser definida como saberes, conhecimentos e competências necessários aos formadores para favorecerem um processo ensino-aprendizagem eficiente, que leve o futuro professor a aprender a ensinar de diferentes formas, para diferentes públicos e múltiplos contextos (Teixeira, 2012; Vaillant, 2003).

Para Cunha (2004, p. 37), “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor formador”. Quando se trata da docência, refere-se ao que há de específico nessa profissão, expressando a sua identidade (competências, conhecimentos, habilidades e atitudes).

Nesse sentido, a atividade docente destaca-se por meio das exigências que emergem da organização do trabalho pedagógico, implicando a revisão constante do saber-fazer nele envolvido, revelando o compromisso com a produção de conhecimento relativo ao campo de atuação docente e com a tomada de consciência acerca do papel de professor formador.

Trataremos da reflexão crítica e da capacidade de linguagem na prática pedagógica na seção a seguir.

5.1.3 Reflexão crítica e capacidade de linguagem: na prática pedagógica

Para sistematizar a abordagem sobre a linguagem reflexiva crítica da formação de educadores no ensino, Magalhães e Liberali (2004) consideram que é possível relacionar as seguintes formas de ação reflexiva: descrição; informação; confrontação; e reconstrução. Para Smyth (1992), no tocante aos domínios sociais de comunicação, temos: narrar; relatar; argumentar; expor; e descrever ações.

Para Vygotsky (1988), nessa perspectiva, a linguagem é objeto e instrumento da ação do educador, uma vez que por meio dela, podemos perceber tanto o discurso em sala quanto o discurso sobre a sala de aula, isto é, a linguagem materializa o processo reflexivo-crítico, ao mesmo tempo que constitui a prática pedagógica.

Nesse sentido, trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletirem sobre suas ações (instrumento) e para agirem em sala de aula (seu objeto). Significa, portanto, desenvolver o poder emancipatório. Então, a reflexão crítica orienta a ação dos professores, fazendo-os pensar intencionalmente, auxiliando-os na reformulação de pensamentos e de planos, levando-os a perceber as consequências de suas ações.

Por essa razão, auxilia tanto a mudar a compreensão das ideias construídas sobre o que é bom para a humanidade, quanto a compreender o sentido de sua própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas ideias. Essa atitude permite desenvolver ferramentas para que a formação dos educadores e dos pesquisadores organize discursivamente a reflexão sobre o seu agir.

Ao descrever, o profissional expõe, da maneira mais objetiva possível, as ações por ele desencadeadas na realização de uma atividade profissional. O sentido da ação está no fato de ela permitir aos participantes de uma interação reflexiva observar de forma distanciada uma ação, evitando prejulgamentos e juízos de valor, além de desenvolver discursos sobre a própria ação e descobrir maneiras de acessar reflexivamente determinada ação.

Dessa forma, a ação de informar justifica-se pela necessidade de alcançar a compreensão acerca dos conhecimentos, dos princípios e dos valores que embasaram a prática descrita, e de identificar os motivos que definiram as escolhas estabelecidas. Recuperam-se aí as teorias das quais os profissionais se apropriaram ao longo de sua vivência pessoal e profissional.

Na ação do confrontar, procede-se à análise da prática, visando a relacioná-la ao contexto cultural, social e político em que está implicada, de maneira que se perceba que ela não é resultado de escolhas peculiares, mas de condições históricas que definem a forma de o profissional conceber a situação de trabalho na qual se envolve.

Os estudos de Magalhães e Liberali (2004) apontam alguns aspectos que auxiliam a sistematizar as reflexões sobre a linguagem que materializa os processos de reflexão crítica, como ilustra o Quadro 6.

Quadro 6 – Marcas linguístico-discursivas da reflexão crítica no ensino

Formas de ação	Objetivos	Mundo discursivo	Sequências da fase
Descrever	Revelação da ação em forma de texto para os praticantes. Entender seu cotidiano; levantar a sua autopercepção; a percepção do que conhece sobre a sua própria ação, para sustentar as opiniões formadas sobre determinado fato, na perspectiva vygostskyana.	Envolvimento de interlocutores em um mundo narrado ou exposto.	Descrições de ações (contextualizações e ações).
Informar	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações, como: conteúdo trabalhado em sala de aula e metodologia/dinâmica/procedimentos da apresentação. Em outras palavras, é o momento para apresentação da explicação, com base nas teorias desenvolvidas ao longo da história.	Mundo exposto	Exposição: problematização e explicação de ações ou exemplos de descrever. Descrição: apresentação do tema e do título; apresentação das características; comparação com outros ; das situações.
Confrontar	Interrogações das ações, dos princípios, das teorias, situando-os em um contexto cultural, social e político, como: quem tem poder em minha sala de aula? A que interesse minha prática está servindo? Com base nessa constatação, podemos reconstruir nossa ação de forma mais consistente e informada, como afirma Smyth (1992).	Envolvimento entre o interlocutor e o mundo exposto	
Reconstruir	Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar, confrontar.	Envolvimento entre o interlocutor e o mundo narrado e exposto	Descrição de ações: (exemplos, contextualizações e ações).

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base em Magalhães e Liberali (2004).

Por oportuno, entendemos que as sessões reflexivas desempenham um papel determinante no processo de elaboração conceptual, uma vez que o contato com atividades sistematizadas e adequadamente organizadas, com a finalidade de fazer os professores refletirem sobre o que fazem, resulta em desenvolvimento profissional, pondo em movimento várias funções e processos que possibilitarão a transposição dos conceitos cotidianos em científicos (Vygotsky, 2001).

Nesta abordagem, consideramos a reflexão crítica um processo mental com base material em que os conceitos são reconstruídos produzindo uma síntese nova, com alto poder transformador das práticas, o que confere aos professores maior autonomia para agir em contextos complexos.

5.1.4 A formação do educador: possibilidades na prática reflexiva do ensino

Para um entendimento mais acurado acerca da formação do educador, na perspectiva crítica, é importante entender diferentes visões sobre o conceito de reflexão que são usadas no contexto de formação de professores. Refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e as consequências desta.

Acerca dessa ótica, Alarcão (2005, p. 176) diz que os professores desempenham um importante papel na produção e na estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico “[...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral”. Dessa forma, têm um papel ativo na mediação pedagógica, e não uma atribuição meramente técnica, que se reduz à execução de normas e de receitas, ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

As interpretações sobre o que seja refletir são variadas, destacando-se três tipos de reflexões, ancoradas nos estudos de Hubermas (1973) sobre o conhecimento humano. Conforme Manen (1977), designam-se: reflexão técnica, preocupada com a eficiência e com a eficácia dos meios para atingir determinados fins, e com a teoria como instrumento para previsão e controle dos eventos; reflexão prática, visando ao exame aberto dos objetivos e suposições, de modo que o conhecimento facilita o entendimento dos problemas da ação; reflexão crítica, relacionada às duas fases anteriores, porém valorizando critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos históricos-sociais mais amplos.

Em consonância com Manen (1977), o educador técnico estaria preocupado, primeiramente, em alcançar os objetivos estabelecidos. Já o educador prático considera as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados. Por sua vez, o educador crítico ocupa-se das implicações éticas e morais de suas ações, e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

Veremos especificamente cada um desses tipos de reflexão na sequência.

a) Reflexão técnica

Ao refletir tecnicamente, o professor formador estaria preocupado em buscar nas descobertas científicas, em estudos, em seminários, em conferências etc., respostas para seus problemas do dia a dia. Na acepção de Fuga (2003), nesse modelo, a atividade profissional é

instrumental e são eficazes aqueles profissionais que enfrentam problemas concretos postos pela prática, aplicando rigorosamente teorias e técnicas científicas.

Consoante Freire (1996, p. 39), é “preciso pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Surge, assim, um professor prático reflexivo, capaz de criar suas próprias ações, de administrar as complexidades reais e de resolver situações problemáticas por meio de integração inteligente entre a técnica e os conhecimentos práticos adquiridos.

A reflexão técnica é marcada pela avaliação e/ou mudança da prática por meio de normas da teoria. Embora em situações de reflexão técnica haja uma tentativa de refletir com base na análise de ações por meio de avaliação frente a teorias, em geral, o comum é uma tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos às ações sem que haja um real entendimento prévio.

A teoria aparece como fonte para explicar e transformar a ação. Contudo, não podemos dizer que há a apresentação de fatos em forma de descrição, pois os exemplos concretos são usados para expor ou exemplificar a teoria, e não para fazer com que as ações sejam entendidas pela explicação teórica (Smyth, 1992).

A preocupação está na apresentação ou na exemplificação de conceitos, e na ausência de apropriação desses conceitos para uso prático. Então, esse tipo de reflexão está conectado à tentativa de usar novas abordagens sem analisar e avaliar práticas anteriores. Sua maior preocupação será a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, de modo que estes não estariam abertos à crítica ou à mudança. Há um interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e o controle dos eventos.

Nesse processo, o professor formador é visto como mero técnico, capaz de aplicar teorias e técnicas científicas aos problemas instrumentais. Para Schön (1987) e Gómez (1992), essa perspectiva de formação de educadores não dá conta dos problemas comuns ao cotidiano do praticante, uma vez que nem sempre, esquemas preestabelecidos podem ser aplicados para a resolução de situações não-usuais.

Essa visão de racionalidade técnica estaria ligada a uma postura de reverência e subjugação em relação ao poder da teoria formal e dos teóricos, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem um questionamento acerca delas.

b) Reflexão prática

A reflexão prática caracteriza-se, essencialmente, pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos. Em outras palavras, a reflexão prática parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática na prática. Está relacionada aos problemas da ação que não são possíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental. Interessa aqui o conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com outros.

Marcada basicamente pela tendência de discorrer sobre a prática, a reflexão prática realiza-se em contextos em que discussões sobre situações pedagógicas são fundamentalmente marcadas pela narrativa de fatos ocorridos em aula. Em alguns casos, promove-se o relato dos fatos entremeados de avaliações pessoais.

Como testemunha Smyth (1992), há uma descrição concreta da própria ação por meio de relatos, utilizando-se de índices de avaliação sem, muitas vezes, estabelecer relação com qualquer referencial teórico que embase suas colocações. Concebemos, pois, a clara tentativa de compreender as ações por intermédio de experiências e de conhecimentos do mundo.

Portanto, de uma visão essencialmente pragmática, problemas e eventos da prática são discutidos com pouca referência ou correlação de determinada ação com o mundo externo, ou com o contexto educacional, em termos amplos. Essa postura demonstra uma centralização em si, e não cria base para a compreensão da história dessas ações. Muitas vezes, esse tipo de reflexão pode levar a uma atitude que se baseia apenas no uso do senso comum, que aparece como apoio para as avaliações (Liberali, 2004).

O termo *reflexão*, para Ferreira (2000, p. 691), significa “ato ou efeito de refletir-se; volta de consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo”. Refletir designa uma ação que favorece a retomada do que será praticado, foi, ou está sendo, a fim de proporcionar a retrospectiva da atividade realizada em um momento que privilegia a formulação de novos conceitos, novas ideias e novos olhares. Visa, assim, a corrigir o que for necessário ou reforçar as ações que deram certo e que, por isso, devem ser repetidas. Isso reforça o entendimento aqui proposto do termo *reflexão*.

O professor deve, então, observar sua prática, meditar a respeito das necessidades apresentadas, e voltar-se para si mesmo com uma análise franca e, acima de tudo, construtiva de sua prática, para que, de fato, possa buscar uma possível melhoria. Nessa perspectiva, um dos primeiros e principais organizadores do trabalho com reflexão prática foi Dewey (Hatton; Smyth, 1995).

Dewey (1933) introduziu o conceito de uma ação rotineira e de uma ação reflexiva. Para ele, as ações rotineiras tomavam a realidade social e os objetivos das ações como garantidos, *a priori*, simultaneamente, não permitindo variações na forma como os objetivos eram alcançados por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A ação reflexiva, por outro lado, sugeria uma consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases que as suportassem e das consequências geradas. Nesse processo, a reflexão, de forma geral, era vista como um processo cognitivo deliberado e ativo envolvendo sequências de ideias interconectadas que dessem conta das crenças e dos conhecimentos subjacentes às ações.

Para Alarcão (2003, p. 44), a noção da prática reflexiva do professor “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento reflexivo que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias”. A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo, a partir das dúvidas reais do professor formador, constitui-se na condição para que se proceda a uma formação profissional mais articulada e corrente com a realidade.

Schön (2005) foi um dos estudiosos que mais diretamente retomou esses ideais de Dewey, e preocupou-se em ligar o conceito de *reflexão* à ação. Seus conceitos de *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-ação* estariam relacionados, portanto, ao enquadramento e ao reenquadramento dos problemas e das ambiguidades presentes nas ações dos participantes, à testagem de interpretações e à modificação dessas ações como resultado.

Sendo assim, esses dois conceitos, fundamentais na teoria de Schön (2005), surgiram em contraposição à visão de racionalidade (ou reflexão) técnica, tão presente nas décadas de 1970/1980, em trabalhos de formação de professores, como discutido por Celani (2002) e Gómez (1992).

Repensando esse paradigma prático de formação de professores, à luz de discussões da teoria crítica da construção do conhecimento, inúmeros autores propuseram a discussão do trabalho com a formação de professores sob uma perspectiva de racionalidade (ou reflexão) prática em *reflexão-na-ação*, em que a *reflexão-sobre-a-ação* eram centrais.

A *reflexão-na-ação* é o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, o que demonstraria uma postura mais propensa à mudança por parte do praticante em relação à sua ação. Schön (2004, p. 82) define esse conceito, ainda, como “uma série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”.

A ação reflexiva, nesse caso, estaria relacionada à ação do professor em se permitir estar confuso e incerto sobre suas próprias ações. A *reflexão-sobre-a-ação*, por sua vez, seria “a análise que o indivíduo realiza a *posterior* sobre as características e procedimentos de sua

própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na minoria por intervenções anteriores” (Gómez, 1992, p. 105).

Acreditar que a reflexão é indispensável para o trabalho docente redireciona a concepção de que a prática pedagógica deve ser constantemente questionada pelo professor, a fim de possibilitar a descoberta de novos caminhos para melhorar o trabalho por ele desenvolvido. É indispensável, então, apontar que a “[...] prática reflexiva nos remete a dois processos mentais que devemos distinguir, principalmente se considerarmos seus vínculos” (Perrenoud, 2002, p. 30).

Nesse sentido, essa forma de entender a reflexão volta-se para a realidade concreta dos participantes, para a compreensão e a transformação. Sem embargo, em certos casos, gerou uma ênfase demasiada em aspectos funcionais, ou seja, centrou-se na ação e na busca de soluções práticas para os problemas isolados, por meio de pura troca de experiências. Essa forma de compreender a reflexão preocupava-se com a compreensão das teorias formais e a história das ações, mas sem a ênfase na perspectiva de transformação social inerente à reflexão denominada crítica.

c) Reflexão crítica

Baseadas na pedagogia crítica como inicialmente proposta por Freire (1970), Zeichner e Liston (1987a, 1987b), e Smyth (1992), desenvolveram-se propostas de trabalho sobre o entendimento do processo reflexivo-crítico.

Liberali e Zyngier (2000), partindo da permanência emancipatória em que o sujeito é capaz de analisar sua realidade social e cultural, e tomar uma posição frente aos acontecimentos, de forma a desenvolver possibilidades de transformá-lo, abrange a reflexão técnica assim como a prática, embora focalize as questões éticas como centrais.

Segundo essa concepção, formar educadores em uma perspectiva crítica engloba as duas ênfases anteriores, porém, valorizando critérios morais. Nesse nível, as questões ponderam que objetivos educacionais, experiências e atividades levam a formas de vida preocupadas com a justificação, a igualdade e a realizações concretas. Além disso, localizam as análises de ações pessoais em contextos históricos-sociais mais amplos.

O interesse está centralizado em resolver as condições dos dois outros tipos de reflexão em direção à autonomia e à emancipação para os participantes. A reflexão crítica implica, pois, a transformação da ação, ou seja, a transformação social. Tendo isso em vista, não basta criticar

a realidade, mas buscar a sua transformação, já que indivíduos e sociedade correspondem a uma realidade indissociável.

Nesse contexto, a reflexão crítica apresenta-se como um suporte fundamentado para viabilizar essa transformação, utilizando os recursos teóricos em conjunto com a prática pedagógica. Assim, o conhecimento adquirido poderá, certamente, oferecer o subsídio necessário para a melhoria do trabalho do professor.

De acordo com os estudos de Alarcão (2003), a reflexão crítica norteará uma mudança do professor formador, quando necessário, e uma série de hipóteses e de questões que o levarão a investigar sua experiência concreta, norteadas pelo problema existente, relacionado à prática. Em seguida, deverá instigá-lo a uma observação reflexiva e, posteriormente, a uma conceptualização do problema investigado. Como finalização desse processo de reflexão, encontra-se a experimentação ativa, que é a mudança desencadeada por esse momento de observação, de investigação e de reflexividade.

Transformar as ações do professor não reflexivo em ações crítico-reflexivas requer reposicionamentos, reconstrução de concepções e, acima de tudo, que o professor assuma uma postura crítica frente à sua prática, pois ser um professor crítico-reflexivo depende, fundamentalmente, da visão do próprio profissional diante das necessidades de seu trabalho, das necessidades de pesquisar e reconstruir sua prática pedagógica e, sobretudo das necessidades de seus alunos – o que poderá levar a uma profunda transformação –, daí porque o professor deve estar preparado para tal ato.

Assumir uma postura crítica-reflexiva denota ver a identidade dos agentes como intelectuais na instituição e na comunidade, com funções sociais concretas que representem formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais – que são as seleções e as exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos no âmbito da comunidade.

Segundo Pozo (2000, p. 17), algumas das principais características da formação de um profissional crítico são:

- (1) menos medidas de desempenho profissional;
- (2) formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores;
- (3) formas de trabalhar com os educadores para descreverem e analisarem suas práticas, para transformar formas autoritárias de agir;
- (4) oportunidades para educador confrontar práticas negativas de autoritarismo;
- (5) colaboração com educadores sobre como julgar a posição política das ações;
- (6) formas de desenvolvimento de autoimagens robustas;
- (7) permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir.

Formar criticamente, na perspectiva apontada por Pozo (2000), poderia ser relacionado ao desenvolvimento de uma forma de trabalhar mais crítica e à necessidade de superação da opressão desumanizadora, além de uma consciência crítica da realidade, que são requisitos para a transformação.

Conjugadas com a ideia de Smyth (1992), outras teorias têm como foco formas emancipatórias de libertar o professor da “gaiola de ferro” em que atua, por intermédio do trabalho com valores de desigualdade e poder. Nesse sentido, os educadores poderiam desenvolver formas participativas de tomada de decisão que envolvam a contestação, o debate e a determinação da natureza dos fins para os quais suas ações em sala de aula e fora dela apontam.

Assim, as reflexões dos educadores espelhariam a análises de suas ações como atores políticos atuando em um largo contexto institucional, questionando a natureza das práticas naturalizadas historicamente. Como aponta Giroux (1997), o papel dos educadores seria questionado na dimensão das possibilidades de preparação dos alunos como cidadãos ativos e críticos.

Nesse sentido, refletir criticamente envolveria não só o pensar sobre a prática, mas o desenvolvimento de alternativas de atividades docente em uma perspectiva que veria o papel da escola como local não neutro.

A propósito, Giroux (1997, p. 78) sugere que a ação do educador crítico,

torne o pedagógico mais político – desenvolver postura crítica em que a reflexão e ação ajudem os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta; torne o político pedagógico – desenvolver interesses políticos emancipadores tais como: tratar os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo, e argumentar por um mundo qualitativo melhor para todas as pessoas.

Portanto, agir como educadores críticos, em sua base, consistiria em dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem e utilizar a linguagem crítica condizente para tratar dos problemas cotidianos, como aponta Freire (1970, p. 78): “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”

Em face do exposto, trabalhar com essa linguagem crítica abriria as portas para a linguagem das possibilidades de emancipação. Nesse processo, refletir criticamente seria uma possibilidade de emancipação, uma vez que não haveria uma simples sujeição às teorias formais, mas o entrelaçamento entre prática e teoria, a confrontação com a realidade e com os

valores éticos para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação.

Na seção a seguir, trataremos da reflexão sobre a construção social da profissão docente no ensino.

5.1.5 Reflexões sobre a construção social da profissão docente no ensino

Os professores, como qualquer outra categoria social, não constituem uma essência ou uma substância que pode ser apreendida em uma definição particular. Sua especificidade decorre da identificação de um conjunto de características cuja combinação define sua particularidade em cada sociedade e em todas as fases de seu desenvolvimento.

Assim, a pergunta genérica “o que é um professor?” ou “o que está ensinando?” são questões sociologicamente relevantes por várias razões. A primeira delas tem a ver com a tendência de diversificação crescente dessa categoria ocupacional mais numerosa e estratégica.

De fato, existem vários aspectos que acentuam a diversidade. Um deles diz respeito ao que é comumente conhecido como “sistema educacional”, composto por “níveis” (inicial, primário, secundário, superior etc.), cada um deles com sua história e sua cultura institucional.

Em Moçambique, por exemplo, não é o mesmo ser “educador” pré-escolar do que “professor” primário ou “professor” secundário. A isso são adicionadas as marcas registradas das disciplinas ministradas. Em muitos casos, o tipo de instituição onde os professores são formados também os diferencia.

Não é o mesmo ter experiência de formação em instituições universitárias ou em institutos especializados de nível superior não universitário. Por outro lado, em sociedades complexas que passaram por situações de superlotação na escolarização, o recrutamento social de professores tende à diversificação. Por último, o contexto social e territorial onde o professor trabalha (setores urbanos, rurais, “populares” ou “afluentes” etc.) é outro um fator diferenciador.

Formar profissionais capazes de criar situações de aprendizagem deveria ser o eixo central da maior parte dos programas de formação inicial dos professores da pré-escola, do ensino primário, do secundário, até mesmo da universidade. Tal visão, porém, no processo de verdadeiro sentido que se deve dar ao termo *tornar-se professor*.

Nesse âmbito, interessa lembrar que se entendemos que a prática educativa tende a ser vista como um produto, como o fim de um processo elaborado e organizado, com um propósito estabelecido ao qual o aluno deve chegar como fruto de competências trabalhadas, podemos partir para outro ponto de reflexão: a própria profissão docente, uma vez que segundo Sacristán

(1995), o discurso pedagógico dominante hiper-responsabiliza os professores em relação à prática educativa e à qualidade de ensino.

Embora isso apenas reflita a realidade de um sistema centrado na figura do professor como condutor visível da ação educativa, antes de partir para uma reflexão mais profunda, é preciso entender o termo *educação*. Para Libâneo (1998, p. 65) deve-se reconhecer,

[...] a ideia de que a prática educativa corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social.

Diante dessa compreensão, é possível vislumbrar uma série de definições para o conceito de educação, e quase todas são unânimes em um aspecto importante: a educação é vista como um processo de desenvolvimento que se dá em um *continuum*. Ademais, reflete como a sociedade atual afeta a escola, transferindo a ela e, principalmente, aos professores, um número cada vez maior de funções, para as quais muitas vezes, não estão preparados e/ou não possuem a competência necessária para exercer e, continuamente, são funções não relacionadas diretamente com a profissão professor.

É preciso ter clareza das funções do professor para não sujeitá-lo à desprofissionalização, pois tende a ser um problema quando não ele foi preparado para ser professor – como é o caso específico de profissionais que se tornam professores nos cursos de bacharelados, em suas diferentes habilitações.

Ensinar é uma prática social ou, como Freire (1974) imaginava, uma ação cultural, pois se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Logo, não se pode reduzir o conceito da prática educativa às ações de responsabilidade do professor e que, normalmente, ocorrem em sala de aula.

O ato de educar, a ação educativa, transcende as ações dos professores e extrapola os limites físicos da sala de aula. A esse respeito, Sacristán (1995) procura definir melhor essa visão por meio da análise das “práticas alinhadas”, a qual é esclarecedora, porquanto sistematiza a real dimensão da prática educativa e delimita como cada parte desse sistema afeta a prática em sala de aula – ação do professor, como podemos observar a seguir:

a) a existência de uma prática de caráter antropológico, anterior e paralela à escola; b) as práticas institucionais desenvolvendo-se nesse ambiente cultural onde a escola se inscreve; c) existência de práticas concorrentes que, embora não sejam da esfera pedagógica, afetam de forma marcante a ação educativa, (Sacristán, 1995, p. 63).

Pensar em uma prática de caráter antropológico é interessante, pois embora a prática educativa seja anterior à formalização do conhecimento, alguns especialistas, ao refletirem sobre a relação prática x conhecimento, simplesmente ignoram tal fato.

É preciso perceber a existência de uma cultura sobreposta ao pedagógico, influenciando diretamente a prática educativa. Essa cultura será mais importante do que a própria formação técnica para o entendimento correto dessa prática. Por sinal, Perrenoud (1997, p. 39-40) define essa cultura como um *habitus* ou “como um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” ou, ainda, como um

[...] sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza.

Como reflexão final, é preciso observar que essa tendência à fragmentação do coletivo professor, incentivado por esses e por outros fatores, dificulta muito a constituição de dispositivos de representação, os quais, por sua natureza, tendem a dar voz única aos representados (reforçando a capacidade de negociação e de luta perante o Estado empregador). Mas essa tarefa é cada vez mais difícil, pois força a articulação de interesses e de situações extremamente diversos.

A pluralidade de expressões sindicais docentes (por territórios, níveis, orientações, especialidades, modalidades etc.) é um indicador dessa dificuldade de representação. Diante dessa crescente diversidade de trabalho e de identidade docente, é possível propor uma espécie de tendência à personalização da construção social da profissão docente (o que deve ser feito e como faça).

Nessa quase aventura pessoal, o desfecho ocorre em função da relação entre certas características ligadas à trajetória (social, formação, experiência profissional etc.) e ao contexto em que o trabalho docente é realizado (nível de ensino, características dos estabelecimentos escolares, dos alunos etc.). Outrossim, sobrelevamos algumas propriedades gerais que definem a profissão docente, a saber: seu caráter de serviço pessoal; constituir uma prática educativa que se modifica pelos problemas; e ser um trabalho coletivo e cada vez mais “concreto” (Perrenoud, 1997, p. 42).

a) Ensinar é um serviço pessoal da atividade docente

Ensinar é trabalhar com e sobre os outros, é uma atividade que se desenvolve em um conjunto de relações interpessoais intensas e sistemáticas e, portanto, requer mais do que domínio e uso de conhecimento técnico racional especializado, uma vez que quem ensina imprime no trabalho sua personalidade, suas emoções, seus sentimentos e suas paixões – e tudo o que isso tem para estimular e arriscar, ao mesmo tempo.

Por outro lado, aqueles que prestam serviços pessoais sob co-presença devem dar certos sinais de que assumem uma espécie de compromisso ético com os outros, e que estão interessados no bem-estar e na felicidade destes, demonstrando aos seus alunos que cuida deles e que o presente e futuro desses sujeitos lhes interessa, constituindo uma das razões (não a única) que o induzem a fazer o trabalho que faz.

Esse componente ético é uma exigência de boa prática de ensino, posto que o trabalho do professor depende, necessariamente, da cooperação do aprendiz. Na verdade, a aprendizagem só ocorre se o aluno participa do processo. Assim, se o professor não consegue persuadir e despertar em seus alunos certa confiança e predisposição para o esforço, a aprendizagem não se efetiva.

b) Ensinar é um trabalho coletivo do professor formador

Por outro lado, é preciso ter em mente que o trabalho do professor é cada vez mais coletivo, na medida em que a aprendizagem é o resultado não da intervenção de um professor individual, mas de um grupo de professores que trabalham diacronicamente ou sincronicamente com e sobre os mesmos alunos.

Portanto, para aumentar a “produtividade” do trabalho docente, faz-se necessário reconhecer que os efeitos do ensino sobre os aprendizes são estruturais, são o corolário de um relacionamento. Quanto mais integrada a divisão de trabalho, melhores serão os resultados obtidos, em termos de aprendizagem efetivamente desenvolvida. Essa é uma tendência contemporânea que contribui para redefinir o coletivo docente sob uma base orgânica nos processos de formação inicial e permanente de professores.

c) Mudança radical dos problemas a serem resolvidos na atividade docente

Outra característica distintiva do trabalho docente é ser uma atividade especializada que muda radicalmente os problemas a serem resolvidos. Nesse sentido, o conteúdo da obra o

professor altera-se ao longo do tempo, como acontece com os objetos das ciências sociais (Augé, 2008).

De fato, apontou-se em repetidas oportunidades que uma das características particulares do sistema escolar (em comparação com outros sistemas de fornecimento de bens e serviços) é que o conhecimento científico tecnológico utilizado pelos prestadores de serviços tem um *status* incerto e uma estrutura baixa (OCDE, 2000).

Cada vez mais, o professor tende a ser uma espécie de “improvisador forçado”, um artesão que faz as ferramentas ao mesmo tempo que precisa delas. No campo da educação, o equilíbrio entre o conhecimento prático e o formalizado desloca-se constantemente para o segundo termo da relação.

d) O trabalho docente como trabalho concreto no ensino superior

Ensinar bem não é simplesmente aplicar métodos e procedimentos codificados mecanicamente. Entre outras coisas, para ensinar e aprender, efetivamente, alunos e professores precisam de motivação e de comprometimento. Em outras palavras, os agentes de aprendizagem devem encontrar significado no que fazem para que o façam bem – o que expressivamente diz Dubet: “você não pode aprender matemática da mesma maneira que você eles apertam os parafusos em uma linha de montagem” (Dubet, 2007, p. 53).

Para o referido autor, a questão é como essa motivação é sentida ou o interesse é alcançado, e o que se faz com ela. Nessa lógica, os agentes da relação pedagógica precisam “engajar” suas emoções e seus sentimentos – além de sua inteligência – no ensino/aprendizagem. Isso porque os objetivos perseguidos por professores e por alunos têm a ver com a aprendizagem.

O que significa trabalho “concreto”, entre outras coisas? Quer dizer que quem o faz tem a capacidade de exercer certo controle sobre a definição dos problemas, os objetivos a perseguir e as estratégias a empregar. Então, tem de colocar nele mais do que apenas sua energia e habilidades técnicas (Dubet, 2007, p. 54).

O trabalho na escola, tanto dos alunos quanto dos professores, não é um trabalho qualquer. Ambas as partes nessa configuração social não apenas empregam e aplicam habilidades em mecânicos, mas “investem” quase todas as características de sua personalidade no relacionamento pedagógico. Portanto, o professor não realiza um trabalho abstrato, nem vende sua força de trabalho como energia genérica.

e) Vocação, profissão e trabalho do professor formador no ensino superior

A docência, como categoria social, tem a idade do Estado nacional e do sistema escolar moderno. Nessa direção, o professor é uma construção social do Estado. Do ponto de vista histórico, foram várias as tensões que presidiram as lutas inaugurais pela definição social do professor. Em muitos Países ocidentais, essas lutas desdobraram-se em várias oposições.

Mas foi uma das que ocuparam lugar estratégico na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, quando alguns estavam convencidos de que o ensino era uma atividade fortemente vocacional, enquanto outros colocavam a ênfase na ideia de profissão (Fanfani, 1999).

A vocação tinha três componentes básicos: primeiro, o inatismo, segundo o qual ensinar era uma resposta a um chamado, e não o resultado de uma escolha racional. Nessa perspectiva, “você nascia professor”, e o domínio de certos conhecimentos básicos (conteúdos, métodos etc.) complementava ou canalizava uma espécie de destino. Essa ideia de vocação era uma espécie de secularização da antiga ideia sagrada da vocação sacerdotal, entendida como uma missão que é realizada pelo império de uma determinação superior.

Foi Deus quem “chamou” cada homem a cumprir determinada função social. E certas atividades, por sua importância estratégica, eram mais vocacionais do que outras. O sacerdócio é a figura arquetípica da vocação que existe, depois voltada para outros ofícios secularizados, incluindo o de professor.

O segundo componente da vocação como “tipo ideal” é o altruísmo ou a gratuidade. Uma atividade definida como eminentemente vocacional tem um significado em si mesma e não pode ser submetida a uma racionalidade instrumental.

Em todo caso, é um meio para cumprir um propósito que transcende o cálculo e o interesse individual do professor. Portanto, vocação rima com dedicação, generosidade e, se necessário, sacrifício. O professor tem de cumprir sua missão e, portanto, não pode condicioná-la à obtenção de um benefício (salário, prestígio, previdência etc.).

A ideia de missão e de abnegação conferem uma dignidade particular ao ofício de ensinar. Mas é uma dignidade que vem além disso, ou seja, que não pode ser resultado de uma intencionalidade ou de uma estratégia de quem a realiza. A ideia de profissão tem outro conteúdo: uma profissão é o produto de uma escolha racional, isto é, de um cálculo consciente, e não de uma resposta a um chamado (ou a uma determinação psicológica ou social).

Sendo assim, o profissional caracteriza-se pela posse de uma série de conhecimentos que requerem um período de treinamento mais ou menos prolongado, geralmente realizado em

uma instituição especializada. Esse componente cognitivo é dominante na definição do profissional. Por outro lado, ele dedica a maior parte de seu tempo de trabalho a essa atividade e obtém dela os recursos necessários para sua própria reprodução social.

Em outras palavras, uma atividade profissional é uma ação interessada, sujeita a uma racionalidade meio-fim. Por isso, diz-se que o profissional vive do trabalho que realiza. O forte conteúdo de conhecimento que caracteriza o esse labor está associado à forte autonomia relativa de quem o realiza. O profissional é autônomo no sentido literal, uma vez que lhe é atribuída uma notável capacidade de determinar as regras que definem o seu trabalho e a avaliação da qualidade deste.

Portanto, pode-se dizer que vocação e profissão não são termos contraditórios, mas complementares, e que um trabalho bem-feito, geralmente, é realizado por alguém que gosta do que faz, que encontra satisfação fazendo isso (vocação) e que, ao mesmo tempo, espera uma recompensa pelo trabalho realizado, pois vive “dele”.

Portanto, a figura do “vocacional” (amador) e a do profissional são figuras típicas que compõem um *continuum*, ou seja, um espaço de possibilidades onde ambos os componentes podem estar presentes em proporções desiguais. Isso posto, no momento de fundação do ofício do professor, o conteúdo vocacional tende a predominar sobre a componente profissional.

No terceiro componente da vocação, o “equilíbrio de poder” entre ambos os componentes varia de acordo com as circunstâncias históricas. Hoje, costuma-se dizer que o elemento estritamente “vocacional” não é aquele que predomina no corpo docente da maioria dos Países ocidentais.

De qualquer forma, o ensino tende a ser tão vocacional quanto qualquer outra atividade (medicina, engenharia ou direito). No entanto, há indícios de que a velha ideia de vocação ainda está presente entre os professores, em comparação com o resto das ocupações modernas. Nesse contexto, vários fatores contribuem para o enfraquecimento da vocação. O primeiro deles tem a ver com o efeito da relação entre a crescente complexidade do trabalho docente e o crescimento do conhecimento científico e tecnológico necessário para realizá-lo com sucesso.

Esse complexo de fenômenos acentua fortemente as demandas pela profissionalização docente. Isso porque um professor mais profissional é alguém mais qualificado, ou seja, aquele que utiliza conhecimentos cada vez mais complexos e formalizados, e cujo controle efetivo exige um esforço cada vez mais significativo (em termos de tempo e de recursos).

Em muitos casos, as instituições escolares em Moçambique (multifuncionais por natureza) foram utilizadas como campos para a implementação de políticas de atenção à criança e ao adolescente, sem mediar o enriquecimento de vários tipos de recursos que são necessários

para atender a novas funções, como alimentação, contenção social, prevenção da saúde, luta contra a toxicodependência etc. (Fanfani, 2007).

Nessa direção, os professores tornaram-se desprofissionalizados, forçados pelas circunstâncias a assumir novas tarefas para as quais não foram treinados, tornando-se “dilettantes” e assistentes sociais não qualificados. Todos esses fatores contribuíram para a fragmentação do corpo docente, que tende a ser um corpo cada vez mais numeroso e, ao mesmo tempo, cada vez mais diversificado e hierarquizado.

f) O professor formador como artista (*performance*) e sua avaliação no trabalho docente

Pensar o trabalho docente como uma *performance* pode ser útil quando se quer entender a sua especificidade. Segundo Virno (2003, p. 45), pode-se perguntar o que têm em comum “o pianista que nos encanta, o dançarino experiente, o orador persuasivo, o professor que nunca aborrece ou o padre que dá sermões sugestivos”. A resposta é: virtude, compreendida como o conjunto de habilidades dos artistas.

Ensinar, então, é um trabalho virtuosos e isso, pelo menos, por dois motivos: é uma atividade que se realiza e tem seu próprio fim em si mesma; é uma atividade que requer a presença e a cooperação de outras, ou seja, necessita de um público.

Portanto, é uma obra sem trabalho, sem produto: é uma *performance*. Uma boa aula não tem produto imediato. Aliás, para Virno (2003), na falta de produtos, o homem virtuoso tem testemunhas. Assim, a virtude (a qualidade do professor) está na execução e na ação, e não no produto. Portanto, ensinar é uma *práxis*, ou seja, uma ação que tem seu fim em si mesmo, que se manifesta em seu desenvolvimento.

Desse ponto de vista, a *práxis* do professor é como a conduta ética e política, diferindo-se de uma prática produtiva que termina na elaboração de um produto determinado e separado do trabalho – nesse caso, a qualidade da execução está no produto (é improvável um sapateiro que trabalha bem, mas produz sapatos defeituosos).

O professor faz um trabalho em que o produto é indissociável do ato de produzir. É uma atividade que se realiza espontaneamente, sem ser objetivada em um resultado imediato e avaliável. E qual é a capacidade (ou “competência”, se seguirmos os ditames da moda) que distingue os artistas virtuosos? A capacidade comunicativa – responde Virno (2003, p. 62) –, isto é, a comunicação torna-se o conteúdo central da obra. É por isso que o público (nesse caso, os alunos e as suas famílias) é o avaliador primário e inapelável do trabalho do professor.

Nessa linha de raciocínio, Virno (2003, p. 64) também se pergunta “como você avalia um padre, um especialista em publicidade, para um especialista em relações públicas? Como você calcula a quantidade de fé, de desejo de posse, de simpatia que eles são capazes de criar?” A mesma pergunta aplica-se aos professores: “como você mede e avalia a quantidade de paixão, de curiosidade, de criatividade, de senso crítico em relação ao conhecimento e à cultura que um professor é capaz de produzir em seus alunos?”

Dissemos antes que o professor de hoje deve ser, antes de tudo, um gerador de interesse e de paixão pelo conhecimento. Adicionalmente, deve criar e recriar permanentemente as condições de sua própria autoridade e de seu reconhecimento. Mas quais recursos devem ser possuídos e empregados para executar essa função e atingir esses estados?

É provável que eles próprios devam possuir essas qualidades em relação à cultura e ao conhecimento, a fim de despertá-los em seus alunos. Para tanto, precisam ter habilidades expressivas, conhecimento, imaginação, habilidades de comunicação, além de saber mobilizar emoções e sentimentos, e visando à motivação, devem investir nessas qualidades de sua personalidade (Marchesi, 2008).

Virno (2003) diz que a peculiaridade do trabalho do professor deriva de uma série de consequências no momento de decidir as estratégias a usar para medir a qualidade de seu trabalho. Esta é uma preocupação do gestor educacional, e não das organizações representativas dos trabalhadores da educação, mas dos políticos e dos administradores dos sistemas educacionais contemporâneos.

Em muitos casos, eles tendem a considerar o trabalho docente como qualquer labor produtivo e acreditar que o professor gera um produto: o indivíduo educado. Nessa perspectiva, o produto do trabalho do professor é o aprendizado dos alunos. Assim, deve-se levar em conta pelo menos três questões básicas:

1. A primeira tem a ver com o fato de ser no mínimo difícil pensar na relação entre o trabalho de um professor singular e a aprendizagem de seus alunos. Geralmente, “o trabalho de um mestre é contemporâneo do trabalho de outros mestres”. Como distinguir o efeito específico de um em relação ao dos outros? (Virno, 2003, p. 67).

2. A segunda é que a aprendizagem não depende apenas do desempenho dos professores. Sabe-se que quase sempre, o que um aluno aprende depende de outros fatores, além dos professores, que nem sempre estão em posição de controlar. Aliás, o efeito dos chamados *fatores sociais não escolares* (capital cultural familiar, aprendizagem extracurricular etc.) é tão (e às vezes mais) importante quanto os pedagógicos.

Como, então, separar o que é pode imputar à virtude dos professores e o que se deve a outras experiências extracurriculares? As técnicas estatísticas mais utilizadas não nos permitem medir, em termos de “causalidade estrutural” (ou o efeito da interdependência), as relações complexas entre “variáveis da escola” e “variáveis dos alunos” (Virno, 2003, p. 121).

3. A terceira questão a ter em conta na avaliação é que muitas vezes, a aprendizagem desenvolvida na escola só é manifestada e valorizada em um momento diferente, ou seja, há coisas que se aprendem no presente e que só são reconhecidas muitos anos depois, quando o aprendiz está inserido em determinados ramos de atividade. Como distinguir o aprendizado efêmero daqueles realmente valiosos, ou seja, permanentes? A durabilidade do aprendizado deve ser levada em consideração ao avaliar a sua qualidade. E isso só pode ser feito depois da escola (Virno, 2003, p. 122).

Como serviço pessoal que se exerce com os outros e “sobre os outros”, a docência “é um trabalho difícil de objetivar, um trabalho cuja ‘produção’ é mal medida” (Dubet, 2002, p. 305). Além disso, as avaliações acerca do trabalho do professor, por mais detalhadas e exaustivas que sejam ou finjam ser, sempre deixam de lado algum aspecto considerado essencial pelos próprios protagonistas, que dificilmente são reconhecidos nessas avaliações.

Segundo Dubet (2002, p. 306), “a justaposição dessa lógica organizacional e um trabalho crítico fortemente subjetivo participa de uma representação da vida social na qual questões individuais e morais parecem estar separadas daquelas da atividade organizada.

O susodito autor continua explicando que a maioria dos professores “são tentados a opor o calor e a singularidade de sua experiência contra o trabalho para a objetividade anônima das organizações que enquadram sua atividade” (Dubet, 2002, p. 306). E conclui, para além dessa discussão, ser evidente que na maioria dos Países, existe uma distância entre a realidade do trabalho cotidiano dos professores em sala de aula e do discurso oficial das políticas educacionais que buscam formalmente adequar a educação às novas condições e demandas, às vezes contraditórias, que são geradas nas dimensões econômica, social e cultural de sociedade contemporânea.

Trataremos a seguir da construção de saberes e do significado da formação inicial no ensino superior.

5.1.6 A construção de saberes e o significado da formação inicial no ensino superior

Na vertente da construção de saberes e de seu significado, em busca da concepção de *formação*, partimos das ideias de Garcia (1999), ao afirmar que o termo é utilizado com muita

frequência não apenas pelo contexto escolar, mas também em outros ambientes como, por exemplo, nas instituições empresariais, no contexto social e, sob a perspectiva do âmbito político, em que a formação deve ser usada para a tomada de decisão.

Desta feita, encontramos aqui distintas formas em que se apresentam o termo *formação*, de uma forma complexa, talvez por isso mesmo, há poucas conceituações, existindo “ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (García, 1999, p. 21).

Esclarece o susodito teórico que como realidade conceitual, a formação não se identifica e, muito menos se dilui em outros conceitos, como educação, ensino e treinamento. Nessa vertente, para haver a compreensão do significado de formação, é preciso considerar em suas dimensões, imbricadas uma com a outra, a formação do desenvolvimento pessoal e a do desenvolvimento profissional.

Ademais, importa referir que a dimensão pessoal tem a ver com o desenvolvimento humano global, e implica muita vontade e capacidade de formação, de modo que o próprio indivíduo é responsável pelo desenvolvimento de sua formação. Assim, reputamos que a formação não é autônoma, mas uma conquista alcançada ao longo do processo formativo.

A formação, como conceito e prática, assume contornos muito variados. Como conceito, é identificada com aquilo que se compreende como educação, quando assimilada pelos contextos organizacionais escolares, ou quando se fala de educação permanente, e educação ou formação ao longo da vida.

Sacristán (2005, p.67) atribui à formação, como conceito e prática, um significado relativamente distinto e autônomo em face do que é definido como educação. E sugere que para conceituar formação, temos de enunciar quatro polos, a saber:

1. o polo *educar*: provém do étimo latino *educare* (alimentar, criar), e *educere* (fazer sair de...). Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral quanto o físico;
2. o polo *ensinar*: com origem no latim *insignare* (conferir marca, uma distinção), aproxima-se dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar, e confere um sentido predominantemente operatório ou metodológico e institucional. “O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais” (Sacristán, 2005, p. 67);
3. o polo *instruir*: do latim *instruere* (inserir, dispor), apela aos conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais e informação esclarecedora;

4. o polo *formar*: tem origem no latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). O vocábulo apela a uma ação profunda e global da pessoa como transformação de todo o ser configurando saberes, saber fazer e saber ser.

Considerando os quatro polos semânticos evocados, constatam-se algumas aproximações entre eles. Contudo, cada qual adquire um sentido específico que o caracteriza e diferencia de todos os outros. É nesse contexto que reputamos a relevância de situar a formação do professor como conceito prático.

No entanto, o conceito de formação, tal como o de educação, é polissêmico, podendo situar-se em dois polos relativamente distintos: um que releva a dimensão do saber e do saber-fazer, em uma ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado a um sistema complexo de produção que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar; outro que enfatiza a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber-fazer e o saber-ser, em uma perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a autorreflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação – reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional.

Segundo Mialaret (1997, p. 22), a formação de professores

ramifica-se em formação acadêmica e formação pedagógica. A formação acadêmica é o processo e o resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo por meio de desenvolvimento da competência numa ou mais disciplinas científicas; e a formação pedagógica é o conjunto de processos que conduzem um indivíduo a exercer com competência a atividade docente.

Pela nossa percepção, a formação de professores é integral, é uma formação acadêmico-científica, metodológica, e psicológica-pedagógica por meio da qual o futuro professor desenvolve conhecimentos gerais e específicos do processo ensino-aprendizagem. Na ótica de Garcia (1999, p. 27), “não se pode exigir que a formação inicial dos professores ofereça produtos acabados, mas sim, que ela possibilite a compreensão que a formação inicial é uma longa fase do longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Nessa perspectiva, podemos perceber que a formação de professores não culmina com a formação inicial, mas que esta constitui um processo contínuo que deve ocorrer durante toda a carreira do professor e, também, ser associada a várias práticas como, por exemplo, a colaboração entre os professores, o aperfeiçoamento contínuo de professores, a inspeção e a supervisão pedagógica.

De igual modo, Garcia (1999) ratifica que a formação inicial deve ser vista como uma etapa do processo de desenvolvimento profissional em que o sujeito construtor do conhecimento é o professor, e não deve ser concebida como a conclusão de um processo.

Na mesma esteira, Pimenta (1997) esclarece que é nesse processo coletivo de troca de experiências práticas entre os professores e a formação contínua que eles constituem os seus saberes, os quais surtirão efeitos positivos para o processo ensino-aprendizagem.

À primeira vista (embora etimologicamente não correta), o termo *formação* é composto por duas palavras: *forma+ação*. Por definição, dar forma a um objeto é torná-lo diferente do que era antes. Sob essa perspectiva, a formação é entendida como o processo de integração da pessoa em um mundo desconhecido, mas que ela acaba por reconhecer por fazer parte dele.

Formação é o partilhamento de experiências com outras pessoas, em um dinamismo de relações e de aprendizagens. Em suma, um processo de construção da personalidade do indivíduo, desenvolvendo competências e habilidades. Assim, não há formação sem aprendizagem.

Coadunando Medeiros (1975), só [...], aprendemos verdadeiramente quando o novo conhecimento foi de tal maneira integrado por nós e incluído em nossa experiência passada e presente, que alterou o nosso comportamento e transformou a nossa percepção do mundo e dos outros.

Um professor verdadeiramente formado sofreu mudanças em sua maneira de pensar, tem um olhar crítico sobre a realidade que o circunda, é motivado a ajudar os seus alunos a terem também uma visão de conjunto das coisas. A escola, para esse professor, continua a ser um campo de aprendizagem de novas coisas com os seus alunos, e de crescimento profissional. (Donaciano, 2006).

Na vertente do Nóvoa (2009), na formação do professor, é onde se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

Para o supracitado autor, o percurso de formação do professor abrange as *práticas* (a profissão docente deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos, no estudo de casos concretos, tendo como referência a *instituição educacional* contextualmente situada); a *profissão* (a formação de professores deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional); e a *pessoa* (a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o fazer pedagógico).

Na óptica de Niquice (2002, p. 154), a formação de professores e técnicos de educação em Moçambique é uma questão política social vital para o desenvolvimento do País. De fato, o sucesso no combate à pobreza, no desenvolvimento científico e cultural depende, em grande medida, do nível de formação de quadros pedagógicos bem-preparados.

Partindo do pressuposto das afinidades de diferentes bases teórico-metodológicas, as amplitudes reflexivas da formação inicial de professores, bem como da formação em exercício, têm ocupado proporções de destaque no que diz respeito à literatura.

Quanto à formação inicial e ao momento de preparação de novos quadros da educação, nesse caso, deveria proporcionar a aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos. Demo (1994) afirma que essa é uma engrenagem mais ampla e complexa, mas é referência maior de toda a mudança. Professor é a profissão mãe das outras profissões, daí porque precisa, impreterivelmente, ser vista como profissão modelo, geradora, fundadora da dignidade profissional como tal.

Assumimos o posicionamento de Pacheco (1995) em suas teses de reflexão sobre a formação de professor, em que a define como contínuo processo que repercute no desenvolvimento e que acontece em toda a vida do ser humano, não deixando de lado a formação acadêmica como a inicial, recebida o quando ocorre a formação.

O supracitado autor refere-se ao contínuo e a tudo o que conceitua como *formação*, que constitui um processo de aperfeiçoamento profissional do professor após a sua formação inicial, em suas variedades e suas dimensões, como a ligação entre a teoria e a prática que culmina em atividades sobre a nova prática e a compreensão da didática e do contexto educativo de modo geral.

Com base na reflexão anteriormente mencionada do autor em apreço, na formação continuada, podemos dizer que ocorrem três critérios motivadores: um de autodesenvolvimento e de crescimento; o de crescimento profissional, por meio das necessidades individuais ou mesmo de grupo; e até mesmo um crescimento institucional, que pode ser impulsionado no meio das necessidades da própria escola onde o professor exerce suas atividades educacionais, sendo contribuídas por meio de mudanças de ordens sociais, tecnológicas, econômicas, entre outras.

Assim, podemos considerar que a formação de professor tem múltiplas dimensões, como afirma Imbernón (2009), e deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática. Partindo do princípio das literaturas, podemos patentear que a formação do professor é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação, que tem uma intrínseca

relação entre a teoria e a prática, sendo, pois, uma atividade multidimensional, complexa, intencional e institucionalizada.

A formação de professores favorece a aprendizagem da docência quando considera a diversidade e as características dos formandos na mediação pedagógica, e traz consigo uma conotação de realidade. Para a mediação da aprendizagem, os professores formadores devem considerar o material humano real.

Nessa perspectiva, Masetto (2010, p. 38) assevera que essa realidade, que está diretamente vinculada ao grupo de profissionais em formação no ensino superior, é um dos constituintes da prática docente que ocorre em um contexto social concreto, onde o professor “[...] impregna-se de realidade em um movimento de mão dupla”, recebe, trabalha e devolve a realidade enriquecida com o conhecimento e a ciência, favorecendo que essa realidade, ao tempo em que é transformada, também é agente de transformação.

Por isso, o professor, nos cursos de formação inicial de professores, para promoção da aprendizagem na docência, segundo Bourdieu (2003, p. 312), deve conceber a “[...] educação como um fenômeno social”, promovido por humanos para humanos, em um contexto social determinado, complexo e diverso.

No processo de mediação, deve haver respeito pelas ideias, pelos conhecimentos, pelas experiências dos aprendizes, pela individualidade, pelo protagonismo por parte do professor, que deve envolver esses sujeitos nos diversos níveis de decisão, em diversas situações e momentos da aula, valorizando as experiências e considerando as características individuais e sociais deles, de acordo com a diversidade do contexto social.

Pensar em uma nova identidade na formação do professor, de modo que contemple a formação inicial e a continuada, e faça da formação inicial um vetor de profissionalização, introduzindo dispositivos concretos de criatividade, responsabilidade e avaliação construtiva, deve contemplar, de acordo com Bourdieu (2003, p. 312), alguns aspectos. Ei-los:

1. *Um conhecimento pedagógico geral* – partindo da percepção de sua importância para a tarefa de mediar conhecimentos entre alunos e o mundo, o professor deveria ter à disposição um conjunto de saberes teóricos e práticos, que lhe fornecesse subsídios para uma atuação mais humanizada, coerente e consistente no respeito à diversidade e às características próprias do alunado;
2. *A concepção da educação como um fenômeno social* – de como essa realidade invisível, na forma de uma ordem e de valores estabelecidos por pessoas, individual e coletivamente, de como estas entendem a sociedade e suas organizações e elas mesmas, em um sistema de relações, na construção e representação de um espaço social;
3. *Os pressupostos que regem as práticas inclusivas* – as concepções presentes no aporte legal e na fundamentação teórica que embasa os projetos político-pedagógicos, os entendimentos sobre a função social da educação, por

exemplo: o compartilhar conhecimentos entre alunos, professor, que se deseja aberto à experiência de aprender, discutir, refletir na formação docente.

Portanto, a aprendizagem da docência requer uma mudança de atitudes de cada sujeito envolvido no âmbito educacional. Ademais, a inovação e as metodologias ativas emergem como características da aprendizagem da docência na formação inicial de professores.

Logo, o desenvolvimento profissional do professor deve promover o rompimento do paradigma da racionalidade técnica, abrindo espaço para práticas inovadoras, requerendo, para isso, “[...] o rompimento com os currículos tradicionais que parecem não dispor de resposta às necessidades contemporânea de nossa sociedade” (Masetto, 2018, p. 17).

Portanto, não podemos ignorar, e muito menos esquecer, que a consolidação dessas redes de formação inicial e continuada contribuem até hoje para o desenvolvimento de uma comunidade científica na área da pedagogia, que se tem imposto como um novo ator social no campo educativo, com importantes consequências para a configuração da profissão docente.

SEÇÃO VI

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIPÚNGUÊ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA MUDANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM BASE NA REFLEXÃO



6 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIPÚNGUÈ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA MUDANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM BASE NA REFLEXÃO

Os conhecimentos da formação inicial não são suficientes para o atendimento da demanda da prática educativa, pois as inúmeras situações complexas do contexto do ensino superior e as mudanças que ocorrem em nossa sociedade exigem dos professores formadores aprendizagens da docência contínuas ao longo do processo de desenvolvimento profissional, de modo que propiciem a construção de saberes perspectivando melhorias em sua atuação como agente transformador no ambiente em que se insere, (re)significando a prática educativa.

Por oportuno, o trabalho do professor formador requer um repertório de saberes que são oriundos de diferentes fontes, provenientes da formação inicial e continuada, e construídos individualmente ou coletivamente durante o processo de desenvolvimento profissional. Esse processo envolve um projeto da instituição e de vida pessoal e profissional que acontece quase sempre de forma intencional, contínua, e envolve as aprendizagens adquiridas que vão marcando a trajetória do professor formador no ensino superior.

O desenvolvimento profissional desse sujeito compõe-se de diferentes elementos que envolvem a atuação do professor, tendo em conta as condições de trabalho, os movimentos sociais, o clima de trabalho na universidade, a relação professor- aluno/aluno-professor e com os pares, entre outros aspectos importantes nesse processo.

Nessa seção, são apresentados e analisados os dados empíricos da pesquisa, por meio das narrativas produzidas pelos professores formadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica, oriundas do memorial de formação, da entrevista narrativa e da carta pedagógica. Iniciamos pela leitura analítica do *corpus* da pesquisa para interpretar as mensagens dos três dispositivos, informando que o memorial de formação serviu também para traçar o perfil dos participantes do estudo, conforme detalhamos no presente relatório, na seção em que apresentamos a trajetória metodológica.

Nesse ensejo, usamos a técnica de análise com base em Souza (2014), além do apoio de técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), por meio da qual extraímos das narrativas as significações relacionadas aos objetivos da pesquisa, dando enfoque à aprendizagem da docência para uma mudança na prática educativa de professores formadores que nos orienta na seleção de palavras, sentenças, frases, parágrafos, bem como textos completos do material a ser examinado, tendo como critério de categorização os aspectos semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos.

Neste estudo, optamos pela categorização semântica, usada como critério para o recorte do conteúdo, os fragmentos de textos como sentenças, frases ou parágrafos dotados de significados e sentidos que formam uma categoria e as subcategorias de análise. Para uma compreensão mais acurada dos dados produzidos, buscamos evidenciar o que cada elemento possui em comum com o outro, usando o princípio da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade e da fidelidade (Bardin, 2016).

Por meio das histórias narradas pelos interlocutores, foi possível compreender suas histórias de vida e de atuação profissional, reveladas por meio de compartilhamentos nos relatos escritos (memoriais de formação e cartas pedagógicas) e orais (entrevistas narrativas). Por cúmulo, a pesquisa narrativa possibilitou encontrar respostas para a questão do problema do estudo, a saber: como ocorre a aprendizagem da docência nos processos formativos inicial e continuado, no desenvolvimento profissional de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique, para uma mudança reflexiva na prática educativa?

Desse modo, a partir dos dados empíricos da pesquisa, e por meio de diversas leituras e releituras no material produzido, emergiram as três categorias de análise e suas respectivas subcategorias, sistematizadas nos dados encontrados nos memoriais de formação.

A seguir, apresentamos a categoria de análise: 1. Ingresso na docência e processos formativos, composta pelas subcategorias 1.1 Opção pela docência; 1.2 Aprendendo a ser professor na prática; 1.3 Formação inicial; e 1.4 Formação continuada.

6.1 Categoria 1: Ingresso na docência e processos formativos

O professor formador é um profissional que forma outros profissionais e vem se constituindo como categoria nos estudos da área da educação. Como qualquer profissional, sua identidade passa por transformações em virtude dos condicionamentos sociais e históricos, e das políticas educacionais.

Mas esse profissional já esteve na condição de iniciante, sofrendo pelo impacto do ingresso nessa posição, então como se forma o professor formador? A formação inicial do professor formador, que tem como base a docência, não oferece os elementos teóricos-metodológicos para atender às demandas do magistério no ensino superior, que requer uma conexão direta entre teoria e prática, além de outras dimensões do trabalho nesse nível de ensino, que abrange, além da docência, a pesquisa, a extensão e a gestão acadêmica.

Para Imbernón (1999) e Canário (2002), essa circunstância confere ao contexto social e à instituição na qual a prática docente se desenvolve fortes influências na identidade e no desenvolvimento profissional do docente professor formador.

O ingresso é ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor formador, que conta com características próprias, sendo reconstrutores do saber produzido no interior da profissão, ou seja, na prática da formação de professores, tomando como referência as dimensões coletivas que contribuem para a sua emancipação profissional e para a consolidação de uma prática educativa autônoma, que gera em outros professores em formação saberes, valores, crenças e atitudes.

É, pois, o exercício da prática educativa do professor formador, ao iniciar a sua atuação no ensino superior, que possibilita que ele agregue conhecimento e competências sociais para a consolidação do papel como formador, organizando os processos formativos, ao tempo que investe na carreira docente (Garcia, 1999).

Vejamos como ocorreu a opção pela docência, como foram aprendendo a ser professor na prática desenvolvida no contexto do ensino superior e aspectos da formação inicial e da formação continuada dos interlocutores do estudo.

6.1.1 Subcategoria de análise 1.1 Opção pela docência

A opção pela docência revela o contexto no qual os interlocutores estavam envolvidos antes do ingresso na profissão. A atividade profissional depende de reconhecimentos e da experiência com profissionais da área em outros espaços/tempos, e como aluno na graduação.

Portanto, para esta subcategoria, apresentamos fragmentos das narrativas do memorial de formação, concernentes à opção pela docência de cada um dos interlocutores, que revelaram como foi a opção pela docência, as diferentes influências que os levaram a essa escolha e as experiências que tiveram antes do ingresso, quando eram estudantes, como descrito nos relatos constantes no Quadro 7.

Quadro 7 – Narrativas sobre opção pela docência

Interlocutores	Narrativas sobre a opção pela docência
Embondeiro	[...] Bom, desde criança na minha idade nos seus 14, 15, 16 anos eu socializei com uma família de amigos e vizinhos cercado de muitos professores. Tive um tio que era professor de português que morava bem próximo comigo, tive um amigo que era o meu professor de matemática. Então, eu sempre brincava e conversava com esses profissionais, professores e sempre apreciei o trabalho que eles faziam, elogiava eu gostava e dizia para eles: olha futuramente eu quero ser um professor. Eu gostava daquela actividade, um professor me deu oportunidade de dar explicação a algumas crianças, na

Interlocutores	Narrativas sobre a opção pela docência
	minha casa, sempre aparecia alguns meninos, algumas crianças para poder aprender abc, escrever e a ler e eu dava a explicação. De forma mesmo improvisada sem nenhuma informação, sem nenhuma estratégia eu ensinava as crianças a ler e escrever e aquelas crianças conseguiam ler e escrever e os pais ficavam muito felizes por aquela criança aprender a ler e a escrever comigo. As crianças sempre apareciam. Então quando me apareceu uma oportunidade eu aprendi imitando, copiando as práxis daquele professor as suas experiências que transmitia para mim e eu olhava ele como referência, tentava ser como ele. Tentava levar a experiência e exigência que ele fazia, tentava colocar mais de uma forma muito improvisada porque eu não tinha noção das coisas, mas isso foi despertando um interesse, uma vontade de fazer uma formação. (Memorial de Formação).
Nhunguè	[...] Primeiro eu fui um dos estudantes melhor, ou seja, aluno muito destacado na escola secundaria onde fiz a minha décima segunda (12ª) na área de ciências com biologia. Eu fui destacado como um dos melhores estudantes e isso me motivou muito a continuar na área de ciências, foi o primeiro aspecto. E segundo aspecto, eu durante a minha décima segunda classe, eu uso como referência, eu dispensei a disciplina de química, matemática e física. Então fui cursar apenas a disciplina de português porque a professora neste caso, está-me a fugir o nome da professora, pediu, porque eu tinha média 13,45 e disse que estava à procura de alguém para me representar no exame. Então, nas disciplinas gerais, tipo letras e inglês, eu me sentia um peixe fora d'água. Então, eu simplesmente tive essa motivação intrínseca, ou seja, motivação pessoal, tive essa inclinação na área de ciências naturais e para disciplina de química. Eu também tive um docente que, foi de física, que na altura o professor me incentivou bastante, eu gostei da metodologia, do modo de <i>ser</i> e <i>estar</i> , foi um dos aspectos que me motivou bastante a seguir a carreira docente (Memorial de Formação).
Mbizy	[...] para começar, uma das coisas que me cativou bastante, tenho em mente um dos professores que, na verdade, me inspirou bastante para chegar a ponto de decidir ser professor e, especificamente, para ser professor de inglês. A maneira de dar aulas, a maneira de se relacionar com os estudantes, me inspirei nele e tive essa vontade na verdade essa motivação em me formar para ser professor e também inspirar da mesma maneira, que fui inspirado e inspirar os outros e foi exatamente como começou a motivação, para ser professor (Memorial de Formação).
Cabeça do Velho	[...] A minha vida pessoal foi marcada por convivência numa família de Profissionais da Educação. A minha mãe é uma Professora reformada que trabalhou como professora durante trinta e sete anos de serviço passados nas escolas primárias e também como formadoras nos centros de formação de Professores Primários E o meu pai era funcionário da Direção Provincial de Educação. Quando adolescente a minha mãe como Professora corrigia os testes dos alunos e nos ditávamos as notas, enquanto lançávamos as notas nas cadernetas do professor. Considero estas atividades que aos poucos foram me motivando a enveredar a carreira de docência (Memorial de Formação).
Mambo	O meu avô era professor e sempre em conversas com ele falava de alguns aspectos positivos sobre a docência e isso despertou em mim interesse. Momentos que firmaram a opção profissional pela docência, foi quando estava no internato a frequentar o ensino médio e fui pedido para dar um tema e depois tive elogios a dizerem que eu podia ser um bom professor e logo que terminei a 12ª classe concorri para Universidade Pedagógica-Maxixe para Curso de docência (Memorial de Formação).
Vermelho	Eu acho que foi a inspiração na medida em que eu fui fazendo a licenciatura, alguns professores meus também despertaram algum interesse (Memorial de Formação).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

As narrativas produzidas pelos interlocutores da pesquisa revelam experiências diversas que os conduziram para o magistério na formação inicial, chamando a atenção as circunstâncias que marcaram cada história de vida. O interlocutor Embondeiro revelou que se tornou professor por influência de suas experiências com os profissionais da área: do tio professor de Português

e do amigo professor de Matemática. Com efeito, ele teve uma adolescência cercada por muitos professores.

Demonstrou que sempre apreciou o trabalho dos profissionais e o que eles faziam, e pensava no futuro ser um professor, pois gostava daquela atividade. Assim, a oportunidade dada por um professor para a alfabetização de algumas crianças, em sua própria casa, como se fossem aulas de reforço escolar para a aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo que de forma improvisada, sem muita informação ou qualquer estratégia, e sem segurança, resultou em resultados animadores, que reforçaram a sua opção pelo magistério.

Nesse contexto, aprendeu imitando, copiando as práticas de seus professores, as experiências deles. Tinha, portanto, os seus mestres como referência para a sua prática com as crianças. Esse fato, segundo a sua narrativa, contribuiu para a opção pela docência no Curso de Pedagogia.

Domingues (2014) trata do sentimento de insegurança que marca o início do trabalho de qualquer profissional e, nesse caso, nem profissional realmente era, mas em sua prática, procurava fazer nexos com as experiências vividas como estudante, tendo como referência os seus professores – o que não garante uma atuação segura, mas por ensaio e erro, vai conduzindo os estudantes ao mundo das letras.

Por sua vez, o interlocutor Nhunguè revelou que foi um dos melhores estudantes, ou seja, um aluno muito destacado na escola secundária onde fez a 12ª classe, na área de Ciências com Biologia, que é um período de transição que gera diversos desafios para os estudantes e as instituições de ensino. Tanto no modelo regular quanto no profissionalizante, o objetivo é desenvolver os conhecimentos obtidos nas etapas anteriores e assim, preparar os alunos para o mercado de trabalho ou para a universidade.

Portanto, comparativamente ao Brasil, corresponde ao ensino médio. Por ser um dos melhores estudantes, esse foi um dos aspectos que o levaram à opção pela docência, ou seja, houve motivação para continuar os investimentos na área de ciências, optando por Química. Com tanto destaque na área de ciências exatas, foi dispensado das disciplinas de Química, Matemática e Física.

Por outro lado, as disciplinas de linguagens não eram o seu forte, daí porque teve de cursar a disciplina de Português, além de ter dificuldades nas disciplinas ditas gerais, tipo Letras e Inglês. Importante também para a sua opção pela docência foi um docente de Física que o incentivou bastante, pois gostava da metodologia, do modo de o professor ser e estar na profissão.

Da mesma forma, o interlocutor Mbizy revelou que umas das coisas que o conduziram para a docência foi a influência de um de seus professores, especificamente o de Inglês, pois a maneira de dar aulas e de se relacionar com os estudantes foram inspiradoras, produzindo nele motivação para o ingresso no curso de docência. Seu desejo é, com o trabalho docente, inspirar outras pessoas, levando-as ao magistério.

Para Nias (1991), o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge, então, oportunizar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se de seus processos de formação inicial e dar a eles um sentido à dimensão profissional no quadro de suas histórias de vida.

O interlocutor Mbizy foi inspirado por outras pessoas, e seu desejo é motivar outras pessoas também. Verificamos que quando há motivação naquilo que se faz, a pessoa do profissional aproxima-se de outras pessoas e contagia-as – e foi o que aconteceu tanto com Mbizy quanto com Nhunguè.

Para Cabeça do Velho, a opção pela docência caracterizou-se em função de sua vida pessoal, que foi marcada por convivência em uma família de profissionais da educação, pois sua mãe foi professora por longo tempo: trinta e sete anos nas escolas primárias, e professora formadora nos centros de formação de professores Primários.

Seu pai era funcionário da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, que é o órgão Provincial do Aparelho do Estado que, de acordo com princípios, objetivos e tarefas definidas pelo governo, dirige e assegura a execução das atividades da área da educação e desenvolvimento humano em nível provincial – o que no Brasil, corresponde à Secretária de Educação.

Outra atividade que faz parte da docência são as atividades de registro dos resultados da avaliação da aprendizagem nas cadernetas do professor, provocando uma aproximação do adolescente com a profissão e, mesmo que de forma não intencional, motivando-o a enveredar pela carreira docente. Com isso, o interlocutor decidiu seguir o mesmo caminho, fazendo o Curso de Pedagogia, preparando-se para o magistério, agregando um conjunto de concepções, valores e atitudes para o desempenho das funções da profissão, segundo Imbernón (2004).

Para o aludido teórico, ao longo do processo inicial, o sujeito será submetido a uma série de mudanças e de transformações, em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Tendo isso em vista, o processo reflexivo para a mudança da prática educativa começa com a formação inicial. Imbernón (2004, p. 52) menciona que esse é o espaço de proposição de

conhecimentos, de habilidades e de atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade reflexiva nos vários tipos (técnica, prática e crítica) sobre a própria prática educativa, constituindo requisito para a transformação o “[...] aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância”.

Em suas narrativas, Mambo afirmou que a opção pela docência foi motivada pelo avô, que era professor e sempre mostrava aspectos positivos da docência em suas conversas, despertando-lhe interesse. O momento em que consolidou essa opção profissional pela docência foi quando estava no internato, no ensino médio, e foi instigado pelo professor, logo que concluiu a 12ª classe – que corresponde ao fim do ensino médio no Brasil.

As narrativas do interlocutor em epígrafe demonstram que ele fez os exames para ingresso no Curso de Docência da Universidade Pedagógica-Maxixe, que é uma instituição social de utilidade pública vocacionada à formação de professores, mediante quadros de educação de nível superior, oportunizando a devida competência para leccionar, realizar ensino, pesquisa, extensão e prestar serviços na área de educação, entre outros setores.

Para Vermelho, a opção pela docência foi inspiração, pois foi fazendo o Curso de Licenciatura e, assim como alguns professores, como Mbizy e Nhunguè, no ensino superior, despertaram o interesse pela docência.

Nesse sentido, buscamos o entendimento do Dominicé (1986) para compreender que no processo de formação inicial, os interlocutores foram construindo uma relação com o saber e com os conhecimentos que se encontram no cerne da identidade profissional docente. Desse modo, a formação inicial proporcionou aprendizagens significativas para o desenvolvimento da prática futura do professor, contribuindo para a profissionalização (Ramalho; Nuñez, 2014).

Para sintetizar os achados dessa subcategoria, apresentamos o Quadro 7, evidenciando as razões da opção pela docência dos professores formadores, com base nas ideias de organização e na análise de dados de Bardin (2016).

Quadro 8 – Síntese da opção pela docência

Opção pela docência
Vivências com a docência desde criança
Motivação pessoal
Facilidade de aprendizagem na área de ciências exatas
Inspiração pelos professores
Convivência com profissionais da área da educação

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras e as expressões recorrentes nas narrativas dos professores formadores indicam que foram motivados por diversos aspectos, como: vivências com a docência durante a fase da infância, sob diferentes formas; motivação pessoal; facilidade de aprendizagem de conteúdos relacionados às disciplinas da área das ciências exatas; inspiração por seus professores; ou convivência com profissionais da área.

A seguir, voltamos o olhar para a subcategoria 1.2 Aprendendo a ser professor na prática.

6.1.2 Subcategoria 1.2 Aprendendo a ser professor na prática

Aprender a ser professor na prática é um processo complexo e multifacetado, decorrente da interpretação e da atribuição de significados às experiências, influenciado pelas características individuais de cada profissional e pelas vivências nos processos de formação.

Então, ao longo do percurso formativo para a docência, os conhecimentos, as competências, as habilidades, as atitudes e os valores adquiridos são oriundos da apropriação de significados que se desenvolvem por meio das experiências proporcionadas pelo meio social.

À vista disso, a aquisição de conhecimentos decorre das transformações em nível cognitivo, envolvendo a reorganização de percepções e a formação constante de novas relações com o conhecimento, “[...] que resulta não de uma leitura direta da experiência, mas sim [...] da atividade mental construtiva na qual e pela qual as pessoas leem e interpretam as suas experiências” (Coll, 2000, p. 107).

Se concebermos a formação como um dos componentes do desenvolvimento profissional, entenderemos que há uma relação com um conjunto de questões que historicamente tem permeado o contexto da profissão e da prática docente.

As aprendizagens disponibilizadas aos ingressantes em uma profissão dependem do contexto em que se insere o profissional, quanto à dinâmica de funcionamento do local em que

desempenha seu trabalho, da equipe que compõe a instituição ou mesmo da compreensão das atribuições da prática educativa e de como desenvolvê-la na escola.

Destarte, aprender a ser professor, na prática, oportuniza a reflexão sobre questões com base em seus próprios problemas, construindo, desconstruindo e reconstruindo conceitos. Diante desse entendimento, consideramos que o processo de aprendizagem ocorre quando há envolvimento nos processos formativos, nos aspectos cognitivo e emocional, influenciados pelos diferentes contextos com os quais entra em contato, construindo um conhecimento prático na interação com os outros e com o meio.

Nesse sentido, buscamos na análise desta subcategoria identificar o que o interlocutor narra de suas aprendizagens da docência na prática para o alcance do objetivo proposto no estudo. O fragmento narrativo que usamos foi extraído do memorial de formação do interlocutor Cabeça do Velho, como demonstra o Quadro 9.

Quadro 9 – Aprendendo na prática a ser professor

[...] Com isso após o término do nível médio enquanto aguardávamos pelo ingresso na Universidade, contratei-me como docente dando aulas na 6ª e 7ª classe, ensino básico, numa das escolas na cidade de Quelimane. Foi neste contexto em que tive a primeira formação para a docência que consistia em capacitação das metodologias de ensino, foi uma capacitação de curta duração, mas muito importante e valiosa para desenvolvimento das minhas habilidades como docente. Estes foram alguns dos melhores momentos que marcaram para a minha opção na área em que estou agora à docência no ensino superior. Sendo assim, essas influências fizeram com que me apaixonasse pela área da docência e pelo gosto de ensinar e aprender com os alunos na sala de aulas (Cabeça do Velho – Memorial de formação).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

O relato de Cabeça do Velho transparece claramente o sentimento de alegria e de grande desafio, aprendendo a ser professor, primeiro, na prática. Os sentimentos que permeiam o momento de adaptação à nova realidade do trabalho docente podem levar ao desenvolvimento profissional de iniciantes na docência.

Desse modo, corroborando Freire (1996), o diálogo do professor abre um campo de possibilidades infinitas e, dessa forma, impõe-se o desafio: ao educador cabe valer-se de suas teorias, de suas experiências, de suas crenças, de seus conhecimentos, testemunhando na prática, e de forma coerente, o que é docência.

Portanto, os investimentos no desenvolvimento profissional, visando à aprendizagem da docência, são importantes para todos os profissionais, em especial para alguém que não conta com formação para a docência, ou seja, apenas reproduz a prática de seus professores, aprendida ainda como estudante, sem bases teóricas para a uma ação pedagógica. Foram, pois, fundamentais para a mediação do ensino desse interlocutor, a fim de que a sua prática alcançasse os objetivos pedagógicos, revelando-se meritórios.

Para Sacristán (1998), aprender a ser professor por meio da prática cotidiana também impõe certos desafios, uma vez que envolve postura de humildade, respeito e confiança. A atividade docente precisa ser entendida como uma prática construída diariamente, na interação com os sujeitos e com o meio, articulada ao projeto formador.

Quando concebemos a formação de profissionais considerando e valorizando sua história e possibilitando espaços para o desenvolvimento de sua autonomia e de sua criticidade, atinamos que nesse processo, o professor deve estabelecer uma relação que permita a transparência, repercutindo em aprendizado em seu fazer pedagógico.

A propósito, Ramalho e Nuñez (2014) apontam que a formação deve proporcionar a aquisição de aprendizagens significativas para o desenvolvimento da prática do professor, contribuindo para a profissionalização e a transformação no agir profissional.

Dito isso, denotamos o reconhecimento de que, na condição de professor contratado, sem a formação adequada, inserindo-se na 6ª e 7ª classes na cidade de Quelimane, as novas aprendizagens construídas coletivamente e/ou individualmente foram designadas como questões fundamentais para a nova função assumida. Essa experiência reforçou a opção posterior do interlocutor pelo curso na área de formação de professores, como afirmado por Cabeça do Velho. No entanto, 6ª e 7ª classes, em Moçambique, no Brasil, correspondem ao ensino fundamental.

Para sintetizar os achados desta subcategoria, apresentamos o Quadro a seguir, com base nas ideias de organização e na análise de dados de Bardin (2016), que enfatiza a aprendizagem da docência na prática.

Quadro 10 – Síntese: aprendizagem da docência na prática

Aprendizagem da docência na prática
Contrato como professor antes do ingresso na universidade

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras de Cabeça do Velho desvelam o sentimento de alegria e de desafio por aprender a ser professor na prática, pois foi possível ser contratado para ser professor do nível básico (6ª e 7ª classes) na comunidade em que morava mesmo sem formação para a docência, em razão da escassez de profissionais habilitados, ou seja, com formação superior na área de licenciatura, o que ocorre, normalmente, em várias cidades moçambicanas.

Durante esse período, realizou formações em metodologia de ensino, apontadas como importantes para a sua formação docente, contribuindo para que se apaixonasse pela área da docência e desenvolvesse o gosto por ensinar e aprender com os alunos em sala de aula.

Na sequência, trataremos na subcategoria 1.3 Das experiências da formação inicial de professores.

6.1.3 Subcategoria 1.3 Na formação inicial

Pretendemos, com a análise desta subcategoria, por meio das narrativas dos interlocutores, expressas no memorial de formação e na identificação dos processos formativos iniciais dos professores formadores do Curso de Pedagogia, o alcance do objetivo específico deste estudo.

Nas instituições de ensino superior de Moçambique, a formação inicial de professores busca qualificar os docentes para atuação no ensino secundário e médio – o que corresponde, no Brasil, à segunda e à terceira etapas da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) –, a fim de atender à garantia constitucional de ensino extensivo a toda a população moçambicana em idade escolar no intervalo de 6 a 18 anos.

De forma geral, a preocupação com a formação de professores é um processo que se desenvolveu de forma lenta nos sistemas de educação, cuja institucionalização mais efetiva remota ao século XIX, com consolidação a partir da década 1960, impulsionada pelas necessidades de responder à crescente exigência socioeconômica de formação – quer de mão-de-obra qualificada, quer de cidadãos com instrução no tocante à escrita, à leitura e ao cálculo – que marcou o século XX, de acordo com Nóvoa (1995).

Por conseguinte, assistiu-se a uma demanda maior por profissionais da área da educação, o que não foi diferente em Moçambique. Podemos considerar que existem componentes pessoais e institucionais nesse processo formativo, com forte envolvimento e com uma atitude ativa do sujeito em formação, quer na apropriação dos meios disponibilizados para essa formação, quer na busca de outros recursos importantes para esse fim.

Esta subcategoria busca identificar os processos formativos inicial dos interlocutores, reveladas em suas narrativas, como demonstrado no Quadro 11.

Quadro 11 – A formação inicial

[...] Na formação inicial, os aspectos que mais me marcaram foi a socialização entre formandos, o processo de troca de experiência entre estudante durante o exercício da formação e a troca de experiência em termos do docente que é formador e o estudante. Então foram alguns aspectos mais marcantes que eu destaco neste momento: a socialização no contexto da formação, a experiência que os professores tinham para com os seus formandos e as interações que nós tínhamos entre as nossas escolas de formação e as escolas onde nós íamos trabalhar, neste caso, os locais de actuação. Então, esta conexão com actividade entre as três áreas de contato ajudaram muito mais no meu crescimento, marcaram bastante o meu ponto de vista durante a minha formação inicial, neste caso. [...] tive umas pequenas dificuldades, porque os colegas que estavam comigo na mesma turma, na mesma classe, neste caso de formação, eram colegas que vinham de diferentes áreas de formação. Tinha muitas áreas diferentes que a gente se cruzou numa sala, as abordagens eram muito diversificadas no ponto de vista dos estudantes quando participam de alguns debates, na contribuição da aula, mas elas eram de certa forma mais tarde, unificadas, o professor que ajudavam a unir aquelas ideias todas. Então, foi uma experiência que eu achei importante da diversidade no contexto de formação, onde via vários colegas das outras áreas que traziam também sua experiência e eu também como já tinha formação pedagógica, porque antes de ter a formação inicial no nível de graduação, eu já tinha uma outra formação de magistério que é o magistério primário. Eu já tinha um repertório sobre a área em que eu estava me formando, eu estava a quase a dar continuidade, isso foi o primeiro momento. Então quando entro na graduação, encontro outros colegas que vieram de outras áreas. Por isso, eu estava a dizer que houve muita diversidade em termo de abordagem, porque com outros colegas que não vieram do magistério, vieram de outras áreas, isso também ajudou abrir mais os horizontes, pensar mais coisas além daquilo que eu achava. [...] Era uma interação muito favorável, dentro das aprendizagens porque a curiosidade nos marcava, que nós tínhamos em ler, investigar, pesquisar, em querer aprender novas coisas é que nos ajudávamos a criar uma boa socialização entre os colegas. A gente se sentava em grupo e trocávamos as nossas experiências, debatíamos, liamos conjuntamente os artigos, os trabalhos, apontamentos então a gente discutia os textos de apoio do ponto de vista individual e depois a gente unia. [...] processo de formação inicial que é um fator muito importante para a imersão do mundo científico, o mundo acadêmico e profissional, tanto para poder se emergir em uma determinada área, a um determinado campo é importante que a formação inicial estabeleça ferramentas suficientes para que o futuro profissional consiga se inserir de forma plena e correta aos espaços profissionais. Eu tive a oportunidade de fazer um curso de formação de professores, então quando fiz a formação de professores eu comecei a trabalhar com alunos mais com uma noção daquilo que eu estava fazendo, uma práxis, desta forma que eu aprendi, quer dizer a minha aprendizagem de ser docente aprendi mesmo de forma comunitária, de forma legitimada nos espaços formativos, nas instituições que formam professor, neste caso foi o magistério primário e mais tarde pela universidade pedagógica que me ajudou nesta formação (Embondeiro – Memorial de formação).

Sim, sim, houve muita, muita interação [...] E na altura nós fomos os primeiros grupos de formação, fomos os pioneiros estudantes, então formamos um grupo que até hoje, temos um grupo de estudantes que nos comunicamos. Complicada toda formação é, mas no final de tudo nós conseguimos avaliar depois de chegar à meta, depois de passar por vários desafios pelo caminho por ali em diante, mas eu percebi que foi uma formação muito boa para mim a razão pela qual, logo depois de terminar a minha formação, a VALE também me chamou para ser estagiário. Na formação inicial, o estágio supervisionado era só na graduação e contribuiu bastante porque eu fui assim um indivíduo que nunca me contentei, sempre fui e quis procurar mais alguma coisa. Veja que, enquanto eu estava fazendo a minha formação, eu conseguia fazer essa reflexão com os colegas e durante o estágio na VALE, consegui me integrar no laboratório de análise de solos, água e carvão. [...] Eu percebo da seguinte forma, a formação inicial constitui o alicerce em que eu não posso fazer uma casa sem que eu possa fazer uma fundação, então esta formação inicial ajudou bastante para a minha formação continuada porque não faria sentido me formar em ciências naturais, gostar de química e fazer história, seria um grande desastre. Então isso ajudou bastante, porque me mantive na linha de pesquisa, no mesmo horizonte, no mesmo campo científico e isso facilitou bastante a conexão com as aprendizagens dos conteúdos (Nhunguê – Memorial formação).

[...] Para mim eu descrevo essa formação inicial nesta instituição no sentido de que nós tivemos tudo quando nós terminamos já estávamos munidos de todo fundamento que nós precisávamos, nós tivemos várias disciplinas, tivemos a própria didática, a própria pedagogia, tivemos muitas disciplinas que na verdade ajudaram quando chegou a hora de estar na sala de aula. Não encarei muitas dificuldades porque já tínhamos tudo que nós precisávamos, já tínhamos estudado toda a metodologia e toda a didática e isso foi a base para mim. Então foi um momento marcante da minha formação inicial. [...] os espaços de Interação como tal eu acho que a instituição tinha os espaços em si, espaços mesmo bons e na verdade viáveis e nós tínhamos mesmo uma boa interação com os formadores e qualquer coisa, qualquer dificuldade podíamos interagir com o próprio formador e graças a isso conseguimos terminar sem nenhuma reprovação. [...] Na formação inicial sim eu tive dois

estágios, o primeiro estágio foi na cidade (bairro Nhmandjessa) e o segundo estágio foi em Ancorara, mas todos tínhamos supervisonamento. Os supervisores vinham até lá e quando vinham para lá era para perceber as dificuldades que encarávamos e tentavam nos ajudar. É fundamental destacar, sim só para começar esse primeiro estágio na verdade era inicial, esse que tinha mais assistência porque já tínhamos os docentes os supervisores que saiam da instituição então eles fizeram essa avaliação durante esse tempo do primeiro estágio. O outro estágio ocorreu quando fomos distribuídos e mais tarde perceberam que já estávamos bem-preparados para passar para outro estágio que era de um ano, esse primeiro era de 6 meses. [...] minha formação inicial foi muito importante, acabou me dando os subsídios que me ajudaram, serviram exatamente de alicerce e me ajudaram a avançar sem dificuldade no que diz respeito ao ensino como tal, a pedagogia, didática, como lidar com os estudantes (Mbizy – Memorial de formação).

[...] ingressei na Universidade Pedagógica para fazer o curso de Psicopedagogia em Licenciatura em Psicologia/pedagogia e lá tive a formação que durava cinco anos na Universidade Pedagógica de Maputo e durante a minha formação na Universidade fui praticando dando aulas em algumas escolas secundárias e em alguns colégios na cidade de Maputo e está interação com as escolas deram me mais experiência nas aprendizagens e contribuíram para aquisição de mais habilidades na actividade docente. Terminado o curso já no último semestre do quinto ano tive uma outra experiência no Instituto de Formação de Professores da Matola no Maputo como formador estagiário e também foi uma experiência relevante para a minha vida profissional e que contribui em grande medida naquilo que eu sou hoje como docente na Unipúnguê (Cabeça do Velho – Memorial de formação).

Frequentei na Universidade Pedagógica-Maxixe: Licenciado em Ciências de Educação. [...]. Aprendi a elaborar um plano de aulas e grelha das especificidades da avaliação usando a Taxonomia de Bloom. No estágio e aprendizagens quanto as competências e habilidade foi momento muito ímpar na minha vida estudantil, pois, foi onde tive oportunidade de conciliar a teoria e a prática, assim como a inserção na profissão de docência; houve sim aprendizagens que contribuíram para o desenvolvimento da prática educativa a partir do momento que no estágio planificava aulas e depois leccionava, tinha momento de avaliação do meu trabalho com o tutor local, indicando aspectos que deviam ser melhorados (Mambo – Memorial de formação).

Os espaços de interação foram ótimos, eu tive bons colegas e bons docentes que considerei serem pessoas interessadas em aprender e ensinar os outros. Também houve estágio Supervisionado. Houve, porque assim o meu supervisor era uma pessoa muito atenciosa, ele estava praticamente quase em todas as aulas em que eu fui lecionando, e ficava muito envolvido nessas atividades. As aprendizagens contribuíram bastante na minha reflexão, no dia a dia na prática educativa (Vermelho – Memorial de formação).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

O interlocutor Embondeiro apontou três aspectos essenciais para a sua aprendizagem da profissão na formação inicial: o processo de socialização, com troca de experiência entre os estudantes; a troca de experiência entre o professor formador e o estudante; e a interação entre o espaço formativo e os espaços de atuação profissional.

Para Nóvoa (1999), as experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido de *eu* e do estilo de vida do professor dentro e fora da escola, de sua identidade e de sua cultura oculta, com impacto sobre o ensino e a prática educativa.

Nesse processo de socialização entre os pares, os estudantes de graduação possuíam experiências diversas no ensino básico, denotando uma riqueza de abordagem em razão das diversas áreas de formação. Como o interlocutor Embondeiro era egresso das escolas de formação para o magistério primário, estava em uma situação diferenciada em relação aos demais colegas da turma, pois já contava com uma formação pedagógica, embora se concebesse

a existência de um processo de apropriação das concepções no processo formativo por parte de todos os estudantes.

Esse aspecto meritório da formação, ou seja, as interações, está presente na narrativa de Embondeiro, mas também de Nhunguè, Mbizy e Vermelho. Um aspecto que Embondeiro ressalta como importante para a aprendizagem da docência na formação inicial diz respeito ao Estágio Curricular Supervisionado, um componente curricular dos cursos de formação de professores igualmente apontado como relevante por *Mbizy*, Mambo e Vermelho.

Por sinal, quanto ao Estágio Curricular Supervisionado, Mambo ressaltou a importância da avaliação do supervisor, que sempre indicava em que deveria melhorar a sua prática, tendo sido fundamental para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores.

Portanto, na direção desse aprofundamento, Pimenta e Lima (2004, p. 21) afirmam que “[...] o estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]”, daí porque é necessário estar preparado para lidar com a realidade presente em sala de aula.

Sendo assim, o estágio supervisionado torna-se o eixo central na formação acadêmica do futuro professor formador, pois é por meio desse componente que o educando tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do cotidiano.

Embondeiro salientou, inclusive, que a formação inicial é um fator muito importante para a imersão do mundo científico, do acadêmico e do profissional, para inserir-se em determinada área, em determinado campo. É considerável, pois, que a formação inicial estabeleça ferramentas suficientes para que o futuro profissional consiga se estabelecer de forma plena e correta nos espaços profissionais.

Esse aspecto coaduna com o pensamento de Sousa e Bonela (2005), para quem a formação inicial do universitário é crucial, visto que o estagiário tem contato com a escola, coloca em prática a observação e a identificação de problemas, construindo seu conhecimento por meio da prática reflexiva, além da troca de experiências com professores mais experientes.

Nos fragmentos destacados, Embondeiro apresenta a curiosidade e o trabalho coletivo como elementos propulsores da aprendizagem da docência na formação inicial. Nesse mesmo sentido, Nhunguè diz que nunca se contentou, pois sempre buscou algo a mais no processo formativo, além de considerar a reflexão no coletivo como importante para a aprendizagem da docência.

Embondeiro também afirmou que a reflexão estava presente na formação inicial, e ressaltou a importância dela para a inserção no espaço profissional. No entendimento de Nóvoa (2009), é a formação inicial o espaço em que se produz a profissão docente. Mais do que um

lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

Observamos esse reconhecimento nas narrativas de Nhunguè, Mbizy e Cabeça do Velho, que são unânimes em legitimar a relevância da formação inicial. O movimento constante de aprendizagem pelo professor, segundo Garcia (2009), não ocorre unicamente pela formação que é dada em algum momento específico ao professor, mas na dialogicidade presente nas experiências vividas, porquanto o desenvolvimento profissional compreende um leque de possibilidades formativas.

Nessa direção, nenhuma formação inicial é capaz de preencher todos os requisitos para o desenvolvimento da prática, requerendo, portanto, um processo contínuo de desenvolvimento profissional para serem atendidas as necessidades que surgem no contexto de atuação.

De acordo Ramalho e Nuñez (2014), a formação inicial prepara para o ingresso na profissão, fornecendo os conhecimentos preambulares para o profissional começar sua carreira, embora Mbizy afirme em sua narrativa que teve acesso aos fundamentos de que precisava para a prática educativa. Por oportuno, chamamos a atenção para o fato de que após tantos anos na docência, o interlocutor não tenha refletido sobre a sua trajetória profissional, pois é por meio do desenvolvimento profissional que o professor vai produzindo novos saberes, novas competências e novas habilidades para desenvolver o seu trabalho, atendendo às necessidades que emergem da prática educativa.

Podemos perceber, ainda conforme o entendimento de Demo (1994), que a formação inicial é uma engrenagem mais ampla e complexa, e referência maior de toda essa mudança. Professor é a profissão mãe das outras profissões, então precisa ser vista como profissão modelo, geradora, fundadora do alicerce da dignidade profissional, como tal.

Ao contrário de Mbizy e Nhunguè, o referido teórico compreende a formação inicial como alicerce para a docência, o que nos permite compreender que são as bases sob as quais são desenvolvidos outros processos de formação continuada e o consequente desenvolvimento profissional. Podemos depreender, por meio dos relatos de Mambo, a importância do planejamento pedagógico e das especificidades da avaliação da aprendizagem que marcaram seus estudos iniciais.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a relação teoria-prática, assim como a inserção na profissão de docência que fortalece essa unidade, apontada também por Cabeça do Velho como aspecto que favorece as aprendizagens da docência, ao ressaltar as experiências profissionais paralelas ao processo formativo inicial como importantes para as aprendizagens da docência.

No tocante à reflexão da prática, conforme o interlocutor Vermelho, esteve presente na formação inicial, consistindo em um espaço de interação com os colegas e os bons docentes, cujas aprendizagens contribuíram bastante no dia a dia na prática educativa. Os interlocutores Mambo e Vermelho destacaram a reflexão como elemento que potencializa a formação inicial de professores.

Na visão de Freire (1996), a prática docente, quando construída e refletida na formação, gera sentidos e significados próprios, pois mobiliza saberes reafirmando ou [re]significando o papel do professor como mediador do processo de construção do conhecimento. Entendendo dessa maneira, os saberes que se constituem na prática docente, quando dotados de significação, produzem o saber experiencial.

Portanto, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, levando o docente à interação com os seus alunos. Para sintetizar os achados desta subcategoria, apresentamos o Quadro 12, que traz a aprendizagem da docência na formação inicial dos professores formadores, com base nas ideias de organização e na análise de dados de Bardin (2016).

Quadro 12 – Síntese: aprendizagem da docência na formação inicial

Aprendizagem da docência na formação inicial
Troca de experiências na formação inicial
A socialização dos conteúdos no contexto da formação
Interação entre universidade/escola básica
O trabalho em equipe para leitura dos textos de apoio
A imersão no espaço científico-acadêmico e profissional
Estágio supervisionado na graduação
Aportes teóricos para fundamentação da prática
Curiosidade (ler/investigar/descobrir coisas novas)

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras e as expressões recorrentes nas narrativas dos professores formadores na formação inicial indicam que a aprendizagem da docência ocorreu em momentos/situações diversas na formação inicial, como: no espaço de socialização dos conteúdos; no trabalho em equipe; na troca de experiências; na apropriação dos fundamentos teóricos para subsidiar a prática pedagógica; nas interações que foram estabelecidas entre universidade e educação básica; na curiosidade despertada para a leitura e a investigação, além das oportunidade de estágio.

Por fim, podemos registrar que a imersão no mundo acadêmico-científico e profissional foi fator significativo para a aprendizagem da docência na formação inicial dos professores

formadores. A seguir voltaremos as nossas reflexões para a subcategoria 1.4 Formação continuada.

6.1.4 Subcategoria 1.4 Formação continuada

A formação de professores não se esgota no curso de formação inicial e deve ser pensada, conforme Caldeira (1993), como um processo, e como tal, não se esgota também em um curso de formação continuada, ainda que se considerem as situações que acontecem na escola em que o professor trabalha, local privilegiado de reflexão pedagógica.

As propostas de formação continuada são frequentemente concretizadas por meio de cursos, conferências, seminários, entre outras circunstâncias pontuais em que os docentes desempenham usualmente o papel de ouvintes, nas quais se reconhece que eles têm muito a contribuir, não só a aprender. Uma das possibilidades de formação continuada é formação em serviço, construída no espaço de atuação de forma constante e contínua.

Na perspectiva de Day (2001), o desenvolvimento profissional docente não exclui a formação continuada, por meio de cursos, mas se posiciona em um contexto de aprendizagem mais vasto. Para Cau (2017), a formação continuada está relacionada com as atividades formais realizadas por uma instituição, as quais podem ocorrer na escola, nas universidades ou serem ofertadas por qualquer outra entidade competente.

Embora abarque a formação contínua, o desenvolvimento profissional é mais amplo e engloba atividades formais e informais, desde que produzam mudanças na prática educativa. Na concepção de Ramalho e Nuñez (2014, p. 27), a formação continuada é entendida como

[...] processos de apropriação sistemática da cultura profissional, no contexto formal se orienta para o desenvolvimento profissional e para a identidade profissional. A formação continuada é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimento, pois inclui interesses, motivações [...] atitudes, valores, dentre outros elementos que levam a um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional.

Os susoditos autores apresentam pontos de similaridade ao compreenderem que a formação contínua ou continuada se processa em contextos formais e que, embora mantenha relação direta com o desenvolvimento profissional, apresenta diferença em relação a esse conceito, pois a formação é apenas um dos elementos do desenvolvimento profissional, sendo necessários outros fatores para a sua efetivação.

Nesse sentido, podemos considerar, ainda, que existem componentes pessoais no processo formativo, com forte envolvimento e atitude ativa dos interlocutores em busca de

formação continuada. Portanto, esta subcategoria busca apresentar a trajetória de formação continuada dos professores formadores conforme os relatos produzidos no memorial de formação. Vejamos o que nos revelam suas narrativas no Quadro 13.

Quadro 13 – Formação continuada

[...] formação continuada como um dos elementos para poder resolver os problemas que a formação inicial não conseguiu resolver. E também a formação continuada como uma estratégia para poder adequar ao futuro profissional, no seu campo, na sua área de atuação para poder resolver os problemas que ele enfrenta dia a dia. Esta formação continuada deve ser feita de forma permanente, como permanente nas instituições porque nós entendemos que o homem é um ser que está sempre a aprender, deve estar sempre a ter essas formações. [...] A formação continuada, como baliza, com um plano de formação, mas com um instrumento, uma programação desta formação de modo a resolver os problemas de dia a dia dos profissionais. Então era isso que eu queria fazer no resumo sobre este nosso primeiro contato. Mas durante a minha imersão já profissional, eu acabei notando que existiam algumas lacunas por minha parte, quer dizer, tinha algumas faltas e eu sempre procurava muitas leituras, muita pesquisa, muita investigação, muito contato sobretudo no desenvolvimento profissional, com aqueles professores que estavam com mais experiência, estes me ajudavam a preparar as aulas a sanar as minhas dúvidas, a resolver os meus problemas pedagógicos e as minhas dificuldades (Embondeiro – Memorial de formação).

Primeiro, a minha formação continuada que é a formação de pós-graduação. Eu digo que foi um desafio, bastante arejado e ousado da minha parte, porque foi a primeira vez que eu saí do País, para ter que me integrar no estado do Rio de Janeiro, para me integrar ao modo de vida, ao modo de ser e estar, para depois aprender. Então, foi um grande desafio, mas quando consegui engrenar, por assim dizer, apanhar o ritmo da coisa, graças a Deus o meu supervisor colaborou bastante comigo e tive que ser o monitor da disciplina dele. [...] não saí do campo da química, fiz a décima segunda (12ª classe) ciências naturais depois fui fazer ensino de química e apenas me especializei em engenharia química. Então, voltei para a área de química na universidade, a área de química ainda está entranhada em mim, dentro do meu desenvolvimento profissional (Nhunguè – Memorial de formação).

Pronto, graças a essa formação inicial que eu pude na verdade me beneficiar de outras formações continuadas e, na verdade, foram esses programas de pós-graduação, graças a essas competências adquiridas. Na verdade, quando eu concorri e fui apurado para os EUA, para esta formação continuada, eu participei de um concurso e sendo assim já tinha essas competências todas. Foi fácil eu ser selecionado e fui para lá e consegui viver e estudar na mesma sala que outros candidatos e outros professores. Era exatamente uma formação que envolvia professores de várias escolas secundárias, mas a nível mundial e isso me deu ainda vantagem de eu estar com outros colegas professores de outros Países. Então foi exatamente o que vivenciei na formação continuada, onde eu pude me juntar com outros colegas de outros Países mais desenvolvidos, mas partindo deste País que dependeu toda a minha formação inicial. [...] A formação contínua acabou me ajudando no sentido de que eu consegui interagir com outros profissionais de outros pontos do mundo, onde acabamos trocando essa experiência em termos de técnicas, metodologias de como transmitir a matéria, ensinar a própria língua. Porque eu me formei em língua inglesa, como ajudar o aluno a aprender e isto, na verdade, quando passo para o ensino superior, [...] eu dou didática de inglês, prática pedagógicas, na UniPúnguè (Mbizy – Memorial de formação).

No processo de formação continuada, refiro-me ao Mestrado, também ganhei algumas habilidades, uma vez que discutíamos com os formadores vários aspectos ligados às nossas práticas no terreno e também algumas políticas educativas que em algum momento não iam de acordo com a realidade das nossas instituições. Esta formação trouxe em mim várias reflexões na esfera da Educação que umas positivas e outras negativas para a minha prática docente. Esta formação deu um impulso grande no desenvolvimento das minhas capacidades intelectuais e, conseqüentemente, desenvolveu as minhas habilidades. Posso salientar que todas as aprendizagens que tive contribuíram de certa forma, a minha vida profissional, deram-me a capacidade de reflexão e ajudaram-me a ter habilidades práticas na Docência. As experiências passadas e adquiridas estão a ser aplicadas no processo formativo da minha pessoa como formador do Ensino superior, contribuindo assim para a sociedade contemporânea. Fazendo uma reflexão acerca da contribuição da prática educativa no desenvolvimento profissional na actividade docente, versos aplicação e uso das técnicas científicas, posso dizer que de facto a minha prática docência, uma parte se não tudo o que faço, tem como referência, o uso das técnicas e teorias científicas que são a base do desenvolvimento da carreira docente uma vez que sem estas técnicas não

teria sucesso no processo de ensino e aprendizagem e não conseguiria alcançar os objectivos traçados para o sucesso nesse processo. As técnicas científicas que fomos aprendendo em algumas capacitações e formações contínuas contribuem em grande medida na execução da prática docente com eficácia e eficiência. Contudo, a presente carta pedagógica, dizendo que na minha prática docente houve muitas mudanças na forma de pensar e agir na minha profissão, resultado de algumas formações contínuas que fui tendo durante os anos em actividade. No início da minha profissão como docente, eu fazia a minha prática de uma forma mais empírica, apenas aprendendo com a experiência, mas alguns anos ouvi a necessidade de aumentar os meus conhecimentos e com isso melhorou bastante as minhas reflexões perante a minha prática docente (Cabeça do Velho – Carta pedagógica).

A formação continuada foi na Universidade Católica de Moçambique, Mestrado em Administração e Gestão Educacional. [...] lembro dos momentos da formação que os formadores faziam nos reflectir sobre obras de alguns autores e que isso ajudou-me a saber criar momentos de reflexão com estudantes sobre alguns assuntos que abordamos em sala de aulas (Mambo – Memorial de formação).

Eu sinto de fato que toda formação continuada é sempre necessária para que se desenvolva um grande docente, no sentido de que, para além de ter atualizações em termos de conhecimento e competências, em termos de experiência do dia a dia, que podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional. A minha formação continuada, também contribuiu para o desenvolvimento organizacional da Instituição, na medida em que nosso sistema de educação já está a estabelecer os rankings das escolas e instituições de ensino como níveis, neste caso é no ranking público. Os requisitos são mesmo esses quem tem bons profissionais de nível X ou por outra, a questão da formação continuada acima de tudo, tem colocado também como um dos critérios de avaliação. Então, ter essa formação continuada para além do desenvolvimento profissional, não apenas do colaborador, também vai apoiar muito a instituição a se manter com níveis muitos bons de classificação, em todos os níveis de ensino superior (Vermelho – Memorial de formação).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os elementos presentes na formação continuada, apontados pelos interlocutores deste estudo, apresentam uma relação com a perspectiva de teóricos que abordam essa temática, a exemplo de Imbernón (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Garcia (1999), Nóvoa (2001), Campos (2002).

Nos fragmentos selecionados para a análise dos dados, os interlocutores definiram a formação continuada como um dos fatores importantes para o desenvolvimento profissional, reconhecendo a existência de outros elementos como parte indispensável desse processo.

Como observamos nas narrativas, Embondeiro, Nhunguè, Mbizy, Cabeça do Velho, Mambo e Vermelho revelaram que a formação continuada é um elemento primordial para o desenvolvimento profissional no ensino superior. A esse respeito, Nóvoa (2009) assentiu que a formação continuada do professor deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente; e a universidade, como lugar de crescimento profissional permanente.

Os interlocutores indicaram, ainda, que a formação continuada trouxe várias reflexões na esfera da educação, quanto à resolução dos problemas pedagógicos do dia a dia. Aliás, Embondeiro destacou a formação continuada como um dos elementos para a resolução de problemas da formação inicial, ou seja, um suprimento daquilo que esse processo formativo não conseguiu atender e uma estratégia de adequação do futuro profissional ao campo de atuação, e à solução de problemas enfrentados no dia a dia na prática educativa.

Essa concepção de formação continuada apresentada por Embondeiro, de suprimento de lacunas da formação inicial, não é a mesma de interlocutores como Nhunguê, Mbizy, Cabeça do Velho e Mambo, para quem ela é vista principalmente como cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), dando continuidade aos estudos iniciais, alguns realizados fora de seu País de origem – como no Brasil (Nhunguê) e nos Estados Unidos da América (EUA) (Mbizy).

Diferentemente dos demais, Vermelho compreende a formação continuada como necessária para o desenvolvimento profissional, mais que atualizações, visto que o conhecimento se desenvolve e são exigidas dos profissionais outras competências e habilidades ao longo do exercício da profissão como, por exemplo, o uso das tecnologias atualmente, a formação continuada. Para o interlocutor em apreço, ela é necessária como resposta às necessidades da prática para lidar com as experiências do contexto educacional.

Em que pese Embondeiro também ressaltar a capacidade humana de aprender e a necessidade permanente de formação continuada em resposta aos problemas que enfrenta no cotidiano, parece compreender que a formação inicial deveria oferecer as ferramentas para agir diante do real, vindo a formação continuada em socorro a essas lacunas existentes para fundamentar a ação docente.

No entendimento de Garcia (1999), a formação continuada surge, primeiramente, como etapa subsequente à formação inicial, fundamentalmente concebida para a reciclagem, a capacitação e/ou o aperfeiçoamento de professores em aspectos lacunares de seus saberes, decorrentes, sobretudo, de mudanças curriculares, do desenvolvimento do conhecimento relacionado com domínios científicos das matérias escolares que lecionam e da massificação escolar que, a partir da segunda metade do século XX, impôs ao ensino o desafio de lidar com públicos cada vez mais numerosos e heterogêneos.

Entretanto, superada essa concepção de formação continuada como lacunar, ou seja, como necessária ao preenchimento de brechas deixadas pela formação inicial, conforme o entendimento de Embondeiro, hoje pode ser assimilada como promotora de autonomia pedagógica dos professores, e relevante para o desenvolvimento dos profissionais, com base na reflexão crítica sobre a realidade, quando favorece a tomada de decisão e subsidia a ação, com vistas à superação dos problemas reais do contexto educacional, em uma realidade diversa.

Em sua narrativa, Nhunguê registrou que a formação continuada foi um grande desafio, igualmente vivenciado por outros interlocutores, como Mbizy, que desenvolveu seus estudos nos EUA. No caso de Nhunguê, no Brasil, precisamente no Rio de Janeiro, foi necessário

integrar-se ao modo de vida, ao modo de ser/estar, para somente depois aprender, indicando que houve aprendizagens importantes para o desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de Campos (2002), tão importante quanto os espaços formais para o desenvolvimento dos profissionais, as ocasiões de formação continuada de professores informais proporcionam uma troca de conhecimentos e de experiências que fazem toda a diferença. Estar em outro contexto diferente do seu espaço de atuação profissional proporciona experiências enriquecedoras para a prática educativa.

Compartilhando as ideias de Ramalho e Nuñez (2014), a formação continuada faculta a transformação do ser e do saber da profissão, compreendendo um processo sistemático de apropriação da cultura profissional que favorece a construção da identidade profissional docente.

Certamente, para Nhunguè, essa construção foi favorecida pela experiência vivida na formação continuada nos cursos de pós-graduação; no processo de integração nesse novo espaço, não só educacional, mas sobretudo cultural; nas relações que estabelecidas com os pares, com o professor orientador e com os estudantes da graduação; no desenvolvimento do estágio de docência. Assim como Nhunguè, Mbizy trata dessas aprendizagens.

Portanto, a formação continuada como elemento do desenvolvimento profissional foi significativa para a construção da identidade docente. Em sua narrativa, Mbizy aduziu que na formação continuada (leia-se nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*), interagiu com outros profissionais de outros pontos do mundo, trocando experiências, em termos de técnicas e de metodologias consideráveis para a mediação pedagógica no ensino da língua inglesa, contribuindo com a sua prática pedagógica.

Embora o interlocutor tenha realçado as trocas nesses espaços como importantes, concebeu a formação continuada restrita aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Na esteira de Campos (1995, p. 26), “as ocasiões de formação continuada representados pelos colóquios, seminários, congressos, encontros, ações de formação de curta duração etc”. são tão relevantes quanto esses espaços formativos formais.

O interlocutor Cabeça do Velho ressaltou que a formação continuada trouxe várias reflexões na esfera da educação, imprimindo aspectos positivos à sua prática docente. Assim, atribuiu o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e das habilidades pedagógicas importantes para as práticas da docência aos processos formativos vivenciados.

Da mesma forma que Mambo, Vermelho e Cabeça do Velho sublinharam que a formação continuada oportunizou momentos de reflexão que fundamentam a sua prática educativa atualmente. Ademais, os interlocutores atestaram que a formação continuada é

sempre necessária para que se desenvolvam profissionalmente, facultando atualizações relativamente a conhecimentos, a competências e a habilidades, em relação às necessidades do dia a dia, contribuindo para o aprimoramento profissional e para o desenvolvimento organizacional da instituição, uma vez que o sistema de educação de Moçambique já está a estabelecer os *rankings* das escolas e das IES.

Chegamos, assim, ao núcleo das reflexões sobre a formação continuada dos interlocutores nesta subcategoria na atualidade, com base nas ideias de Nóvoa (2001, p. 16): o professor formador forma-se a si próprio, mediante uma reflexão compartilhada sobre o seu percurso pessoal e profissional, numa aprendizagem que faz apelo, simultaneamente, à consciência, aos sentimentos e aos afetos.

Em minha ótica, pensar a formação continuada, nessa perspectiva, implica associá-la a conceitos como experiência, temporalidade, saber-fazer, reflexão, subjetividade. Desse modo, identificar a trajetória profissional desses interlocutores e os reflexos disso na formação continuada e na prática educativa fez-se imprescindível para compreender aspectos pertinentes a essas construções, os quais contribuíram com a prática docente de professores formadores, favorecendo a aprendizagem da docência no ensino superior, especificamente no Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica.

Para sintetizar os achados desta subcategoria, apresentamos o Quadro 14, que enfatiza a aprendizagem da docência na formação continuada dos professores formadores, com base nas ideias de organização e na análise de dados de Bardin (2016).

Quadro 14 – Síntese da aprendizagem da docência na formação continuada

Aprendizagem da docência na formação continuada
Adequação ao campo/área teórica de atuação/atualização
Suprimento das exigências do contexto/prática
Aquisição de competências e habilidades
Interação com outros profissionais e com professores experientes para troca de experiência
Desenvolvimento da capacidade reflexiva
Apropriação para uso de técnicas e teorias científicas

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras e as expressões recorrentes nas narrativas dos professores formadores, quanto à aprendizagem da docência na formação continuada, indicam que constituíram diversos saberes, tais como: adequação ao campo/à área teórica de atuação/atualização; e a oportunidade de suprir as exigências do contexto/da prática. Destarte, as necessidades emergem do contexto de atuação no desenvolvimento da prática pedagógica, sendo a formação continuada importante para responder a essas demandas formativas.

Além dessas aprendizagens, os professores formadores indicaram a aquisição de competências e de habilidades necessárias à docência no ensino superior, à troca de experiências com outros profissionais e com professores experientes, e que contribuem para a atuação profissional e para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, como também da apropriação das técnicas e das teorias científicas para fundamentar sua prática.

Portanto, ressaltamos a necessidade da formação continuada para os profissionais das IES, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e para a qualidade institucional. A seguir, discutiremos a Categoria 2, sobre processos de aprendizagem da docência do professor formador.

6.2 Categoria 2: Processos de aprendizagem da docência do professor formador

Partimos do pressuposto de que a formação de professores é um fenômeno complexo e diverso no qual ocorre a aprendizagem da docência. Ramalho e Nuñez (2014) a compreendem como processos que facilitam a reconstrução crítica da prática, tendo como base as experiências anteriores e, por vezes, enveredando em direção contrária.

A ativação da aprendizagem da docência dos professores ocorre em face das situações-problema que criam motivos, necessidades e interesses socioafetivos que os impelem a ir em busca de novos recursos para o desenvolvimento de competências/habilidades profissionais.

Para Oliveira (2010), os processos que envolvem a aprendizagem têm sido objeto de estudo constante e de análises na área da educação, tendo em vista o papel da escola na contemporaneidade. O conceito da aprendizagem da docência é apresentado pela supracitada autora de forma ampla, como as atividades e as relações presentes nas instituições educativas – formais ou não – que se realizam com a intenção de educar.

Nessa direção, a aprendizagem da docência deve ser compreendida como trabalho, como ato de transformação dos sujeitos, intentando o processo de humanização, que não se faz sem a produção e a socialização de conhecimentos. Logo, a aprendizagem da docência inclui-se no momento de ser e estar no mundo, produzindo e socializando conhecimentos.

Ainda na visão de Oliveira (2010), a aprendizagem da docência é uma atividade que se materializa na ação cotidiana e transforma os próprios sujeitos. Para isso, são necessários objetivos, conhecimentos, instrumentos e técnicas que precisam se relacionar continuamente, em meio às necessidades e aos desafios da prática educativa. Desse modo, a aprendizagem da docência se constitui em uma atividade consciente, teórica e prática.

A concepção anteriormente apontada por Veiga (2008) é fundamental para entender o movimento da aprendizagem da docência como intencional, e que se efetiva pelo ato de ensinar, indo muito além da tarefa de ministrar aulas.

Deveras, o caráter da intencionalidade nos processos de aprendizagem da docência é reforçado quando também o entendemos no contexto da *prática educativa*, concebida como prática social, com a finalidade de concretizar os processos pedagógicos (Franco, 2012, p. 156).

Portanto, o professor formador precisa do conhecimento para selecionar práticas educativas adequadas para a efetividade do processo ensino-aprendizagem, vivenciando um constante movimento de tomada de decisões, com o objetivo de transformação. As referidas discussões apontam avanços nas reflexões sobre os processos de formação do professor formador, tendo em vista o movimento entre os saberes e a importância destes na aprendizagem da docência, que deve ocorrer em uma continuidade do desenvolvimento profissional, mas precisa ser desencadeada na formação inicial.

Dentre os inúmeros desafios encontrados nesses estudos junto aos nossos interlocutores, está a possibilidade de caracterizarmos os processos de aprendizagem da docência em espaços de formação, visando a compreender aspectos mediante os quais o perfil profissional será desenhado e como as vivências formativas emergem diante do desafio de contextualizar e descontextualizar a profissão, o que poderá favorecer a conscientização da docência como profissão, como aprendizagem e o seu consequente desenvolvimento na carreira.

Na sistematização das categorias e subcategorias, agregamos dados dos três dispositivos de produção dos dados, de forma a facilitar o processo de análise e de interpretação dos dados. A seguir, apresentamos a Categoria 2 Processos de aprendizagem da docência do professor formador, composta pelas subcategorias 2.1 Concepção de aprendizagem da docência; 2.2 Aprendizagem da docência, em razão das exigências da instituição; 2.3 Aprendizagem da docência, em razão pessoal; 2.4 Aprendizagem da docência, em razão da prática educativa; 2.5 Aprendizagem da docência, em razão da participação na pesquisa.

6.2.1 Subcategoria 2.1: Concepção de aprendizagem da docência

A dinâmica da sala de aula requer uma permanente aprendizagem profissional, por meio de regulares e contínuas reflexões sobre a experiência, as quais permitirão a compreensão do seu significado e a ampliação para contextos mais abrangentes. A aprendizagem da docência, diante da prática educativa, tem por base a experiência, desde que seja analisada e refletida de forma ampla para que se transforme e resulte em um saber-fazer profissional.

A experiência do professor ocorre por meio do ensino, por meio da prática educativa desenvolvida no contexto de atuação docente. A construção de novos conhecimentos sobre o ensino tem demonstrado que o professor formador, como intelectual, por meio da pesquisa da sua própria prática, desenvolve saberes e produz conhecimentos que permitem compreender o exercício da docência.

Sob esse prisma, “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador da sua prática” (Pimenta, 2002, p. 43).

A base de compreensão para a aprendizagem da docência consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor formador possa proporcionar processos de ensinar e de aprender em diferentes áreas de conhecimento, de níveis, de contextos e de modalidades de ensino.

Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. Para Shulman (1986, 1987), a base de conhecimento refere-se a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem a compreensão de que o professor formador necessita para promover aprendizagem dos formandos.

Na linha de Placco e Sousa (2003), todas as definições remetem à aquisição de conhecimentos e, algumas delas, ao estudo ou implicações. Não obstante, nessas diferentes definições, torna-se visível que existe um compromisso da aprendizagem com a apropriação de conhecimentos e de competências/habilidades.

No caso do professor formador, esses conhecimentos são específicos da atividade profissional: a aprendizagem dos professores formadores implica aquisição e apropriação dos conhecimentos referentes ao fazer pedagógico.

Dessa forma, uma aprendizagem da docência que contribua para o desenvolvimento profissional dos professores formadores deve ter como base os conteúdos significativos que lhes possibilitem construir saberes e contribuir para desenvolver atitudes e valores sobre a sua prática profissional, em um processo sustentado na experiência e na prática, de modo que os saberes são mobilizados sob as condições de suas necessidades, de suas experiências, de seus interesses etc. (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2000).

Portanto, os processos de aprendizagem dos professores formadores acontecem na interação com os outros, no contexto de projeto pessoais e do grupo, nos quais aparecem múltiplos fatores. São processos mediados pelos formadores e por ferramentas materiais ou simbólicas. As narrativas dos interlocutores desvelam suas transformações culturais e

ideológicas, sociais e profissionais, estruturantes da tomada de decisão, e abrangem os diversos campos de conhecimentos e de informações, por meio das quais os professores formadores aprendem ao longo da sua vida.

Nesse sentido, buscamos na análise desta subcategoria descrever o que os interlocutores relataram sobre a concepção de aprendizagem da docência, relacionados à atuação como professor formador em seu percurso histórico, tendo como objetivo desse estudo caracterizar as mudanças nos processos de reflexão da prática educativa em razão das aprendizagens da docência no desenvolvimento profissional de professores formadores do ensino superior. Os fragmentos narrativos que usamos foram retirados do memorial de formação e da entrevista narrativa, e as narrativas dos interlocutores estão dispostas no Quadro 11.

Quadro 15 – Concepções de aprendizagem da docência dos professores formadores

[...] Eu percebo que aprendizagem da docência é um espaço que favorece conhecimentos, experiências, atitudes e práticas educativas visando desenvolver ou promover, portanto, o professor formador para o exercício futuro da sua actuação profissional. Esta aprendizagem da docência não pode ser uma aprendizagem única e inicial, deve ser uma aprendizagem contínua ou continuada, constante. O professor formador deve estar em contato constante com os espaços de aprendizagem para que ele cresça, se desenvolva aprendendo constantemente para o bem da sua atuação profissional. Não é só uma aprendizagem que abrange a aprendizagem inicial, mas abrange a aprendizagem continuada. É um espaço que o professor aprende a ser professor. O desenvolvimento da prática educativa é um elemento que transcende na aprendizagem da docência, mas está preocupada com a formação do ser humano e respeito a sua cultura, sua atitude, e cria estratégias para que o professor encontre métodos adequados para poder proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais acertado, mais coeso, mais fundamentado (Embondeiro – Memorial de formação).

[...] Portanto, o exercício da docência, enquanto acção transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento da prática educativa, dessa consciência crítica. E neste sentido podemos dizer que o exercício da acção docente requer preparo. Para mim aprendizagem na docência no desenvolvimento da prática educativa é uma nova maneira de ver as coisas, uma experiência, uma nova aprendizagem, uma nova forma de ver o mundo, na minha opinião, seria um aprendizado, uma aprendizagem, aquisição de novos conhecimentos nova maneira de ver as coisas (Mbizy – Entrevista narrativa).

[...] A aprendizagem da docência seria um processo de aquisição de experiências que visassem melhorar os paradigmas de lecionação. Eu sinto que se eu sou docente, estou desenvolvendo a minha atividade, a aprendizagem da docência vai ser esse conjunto de experiências que eu vou adquirindo ao longo da docência que vai me servir, a crescer o valor do trabalho que eu desenvolvo nesse processo formativo (Vermelho – Entrevista narrativa).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Analisando os trechos das narrativas dos interlocutores Embondeiro, Mbizy e Vermelho, verificamos que apresentam certa concordância em suas falas, quanto à concepção de aprendizagem da docência. Nessa direção, testemunham que a aprendizagem da docência é um espaço que favorece conhecimentos, experiências, atitudes e práticas educativas, visando a desenvolver ou promover a aprendizagem.

Concordando com Lelis (2010), compreendemos a aprendizagem da docência não obedece a uma linearidade, mas é constituída por um conjunto de determinações sociais importantes na formação do profissional professor. Podemos enfatizar que envolve, ao longo do processo de desenvolvimento profissional, os processos formativos inicial e continuado, a própria prática educativa, além da trajetória pessoal, de forma permanente.

Para Embondeiro, não é só uma aprendizagem da docência que abrange a aprendizagem inicial, mas a aprendizagem continuada. É um espaço em que o professor aprende a ser professor. O desenvolvimento da prática educativa é um elemento que transcende a aprendizagem da docência, e está preocupado com a formação do ser humano e o respeito à sua cultura, à sua atitude, e cria estratégias para que o professor formador encontre métodos adequados para proporcionar um processo ensino-aprendizagem mais acertado, mais coeso, mais fundamentado.

Pode corroborar esse entendimento a visão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que afirmam ser o desenvolvimento profissional dos professores formadores, assim como as aprendizagens da docência, um processo constante e significativo que marca de maneira permanente o professor, influenciando a prática educativa e a relação com a profissão, com os pares e com os alunos. Assim, inclui todas as experiências de aprendizagem que beneficiam os professores formadores, individualmente ou em grupo, e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação na escola.

Para Day (1999, p. 4), é o processo mediante o qual os professores formadores, de forma individual ou coletiva, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudanças. Nesse processo, “[...] adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligências emocional, essenciais ao pensamento profissional e à prática educativa”.

Nesse ponto, Mbizy reconhece a aprendizagem da docência como uma ação transformadora, que se renova tanto na teoria quanto na prática, requerendo, necessariamente, o desenvolvimento da prática educativa, dessa consciência crítica e da forma de ver o mundo. Para Vermelho, a aprendizagem da docência é tida como processo que melhora os paradigmas de lecionação, ou seja, do ensino ou da mediação pedagógica.

Na concepção de Garcia (1999, p. 144), o desenvolvimento profissional compreende o

[...] o conjunto de processos de aprendizagem e estratégias que facilitam a reflexão dos professores formadores sobre a sua prática educativa, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Pelos aspectos analisados, constatamos que os interlocutores buscam constantemente melhorar a sua prática, individualmente e coletivamente, na concepção de aprendizagem da docência. Assim, coadunamos Freire (1997), ao dizer que aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar diluía-se na experiência realmente fundante de aprender.

Na visão de Demo (2000), aprendizagem é profundamente competência de desenhar o destino próprio, de inventar um sujeito crítico e criativo dentro das circunstâncias dadas, e sempre com sentido solidário.

A formação das novas gerações pressupõe um conjunto de práticas educativas que permitam ao professor formador a possibilidade de construção do bem comum, de recriação da cultura e da ciência. Tais práticas são construídas pelos profissionais da educação por meio de sua formação e da aprendizagem na docência, do domínio dos conhecimentos pedagógicos, de uma sensibilidade cognitiva, da compreensão da cultura.

Para sintetizar os achados dessa categoria 2 na subcategoria 2.1, apresentamos o Quadro 16, que traz as concepções de aprendizagem da docência dos professores formadores, com base nas ideias de organização e na análise de dados de Bardin (2016).

Quadro 16 – Síntese das concepções de aprendizagem da docência

Concepções de aprendizagem da docência dos professores formadores
Espaço que favorece conhecimentos, experiências, atitudes e práticas educativas, visando a desenvolver ou promover o profissional
Contínua ou continuada, constante
Aprender a ser professor
É atravessada pela prática educativa
Abrange a formação humana e o respeito à cultura
Possibilita a apropriação de fundamentos teóricos e métodos de ensino
Renova tanto a teoria quanto a prática
Amplia a percepção de mundo
Valorização profissional

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras e as expressões recorrentes nas narrativas dos professores formadores, quanto às concepções de aprendizagem da docência, apontam que a aprendizagem da docência é o espaço que favorece conhecimentos, atitudes e práticas educativas, visando a desenvolver ou a promover o professor formador.

Compreendem os interlocutores que a aprendizagem da docência deve ser contínua ou continuada, constante; que se aprende a ser professor; que ela deve ser atravessada pela prática educativa; que há necessidade abranger a formação humana e o respeito à cultura; que deve

possibilitar a apropriação de fundamentos teóricos e métodos de ensino; que promove renovação tanto da teoria quanto da prática, bem como da ampliação da percepção de mundo. Por último, ressaltamos a compreensão de que a aprendizagem da docência valoriza profissionalmente os professores.

Portanto, o professor formador, assim como as IES, deve investir nos processos que oportunizam a aprendizagem da docência profissional como projeto coletivo de sociedade, de modo que seja possível o desenvolvimento profissional dos professores formadores para a qualidade dos processos educacionais.

Na sequência de análises, apresentamos a subcategoria 2.2, que trata da aprendizagem da docência em razões institucionais.

6.2.2 Subcategoria 2.2: Razões institucionais

O avanço da compreensão sobre a formação de professores, orientada pela concepção de aprendizagem da docência, gradativamente, vem ampliando o interesse pela investigação do campo da formação de professores pelos conhecimentos, pelas competências, pelas habilidades, pelas experiências e pelos saberes que estão na base da ação de ensinar, como também dos contextos e dos processos que favorecem a constituição do professor formador.

Esse crescimento deve-se, ainda, à importância da expressão *aprendizagens docentes*, específica para o exercício da profissão, que se apresenta importante em relação à promoção da aprendizagem e ao desenvolvimento dos formandos no ensino superior.

Com base na compreensão da aprendizagem da docência como processo em que o professor constrói conhecimentos sobre o ensino, Mizukami (2010) defende-a como uma tarefa complexa, que não se conclui mesmo após estudos de um aparato de conteúdos e de técnicas de mediação pedagógica. Esse processo, segundo a referida autora, ocorre de forma articulada com as diversas experiências e os conhecimentos existentes antes da preparação formal, e prolongam-se por toda a trajetória profissional.

Nessa linha de pensamento, Ramalho e Nuñez (2014) destacam que a aprendizagem da docência acontece, essencialmente, por meio da vivência de situações profissionais e de práticas educativas e problemáticas, tendo em vista o desenvolvimento, pelo professor, de uma prática reflexiva competente.

Desse modo, salientamos nesta subcategoria que constituem importantes referências para interpretação e análise o delineamento de experiências de ensino e de aprendizagem, as

estratégias de promoção e de investigação da aprendizagem, e do desenvolvimento profissional dos interlocutores.

Por meio das narrativas produzidas no memorial de formação, construímos esta subcategoria, que procurou descrever os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional de professores formadores, influenciados por razões institucionais. Sobre essa questão, as narrativas dos interlocutores constam no Quadro 12, a seguir:

Quadro 17 – Aprendizagem da docência por razões institucionais

O meu contexto primeiro da formação continuada nasce numa perspectiva muito isolada das outras porque, veja só, eu trabalho em uma universidade e a universidade exige quadros altamente qualificados e formados com títulos mais altos, estamos a nos referir os títulos de Mestre e doutoramento. São os primeiros critérios que devem se estabelecer em uma universidade e eu entro na universidade não com este nível que é exigido pelo regulamento de ensino superior. Eu não tinha esta formação, então quando eu entro a minha instituição, para além dos cursos de formação que eles davam durante a minha trajetória profissional, para a minha prática educativa tínhamos os cursos que eles davam de forma semestral, que era em cada início de semestre; tínhamos alguns cursos programados por nossa universidade para formação dos professores, nós entrávamos e tínhamos alguns conteúdos que erámos formados e com os colegas em uma sala e, em cada semestre, nós participávamos. Portanto, dessas formações, era para tentar elevar o nosso nível de compreensão, melhorar a nossa atuação profissional. Para além disso a formação a nível local que a universidade proporcionava e encorajava o professor a dar continuidade para outras formações no nível de mestrado e doutoramento. Esta prerrogativa é que me fez com que eu passasse para uma formação a nível de pós-graduação, neste caso Mestrado em educação. A minha formação não só foi despertada por interesse pessoal, mas também foi despertada por interesse da instituição (Embondeiro – Memorial de formação).

Como docente no Ensino superior houve necessidade sim de busca de formação continuada, porque o docente não pode ficar estático, mas sim deve estar em constante formação e actualização dos seus saberes (Mambo – Memorial de formação).

Devo me referir que a minha formação continuada não foi na perspectiva pedagógica. Eu considerei de fato, [...] primeiro eu me interessei a pressão que recebemos como colaboradores de uma Universidade “não somos obrigados a continuar como todos”, estudar primeiro que não foi uma opção, mas cumprir com uma das exigências profissionais, mas senti que o curso que eu fui fazer trouxe para mim um acréscimo para algumas das minhas actividades (Vermelho – Memorial de formação).

Fonte: dados da pesquisa, (2023).

Tendo em vista o ponto analisado, Embondeiro aponta em sua narrativa que a aprendizagem da docência ocorre por razões institucionais, pois as universidades exigem quadros altamente qualificados e formados, com títulos de mestrado e doutorado – são os critérios que se estabelecem no contexto do ensino superior para uma universidade.

Uma vez que o professor havia ingressado sem a formação no nível exigido pelo regulamento do ensino superior, talvez esse ingresso tenha ocorrido pela escassez de profissionais com o perfil exigido, daí porque precisava buscar o seu desenvolvimento profissional para permanecer nesse ambiente. Da mesma forma, Vermelho ressaltou a pressão

da instituição pela formação em cursos de mestrado e de doutorado, ou seja, cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Conforme o artigo nº 11 da Resolução nº 3/UP/2019, que aprova o Regulamento Geral Interno da UniPúnguè, no âmbito do cumprimento de sua missão, a UniPúnguè, oferece cursos de graduação para obtenção do grau acadêmico de licenciatura, cursos de pós-graduação para especialização nos vários domínios oferecidos na graduação, cursos de pós-graduação para obtenção dos graus acadêmicos de mestre ou de doutor, e cursos de curta duração para formação de técnicos, tendo como documento oficial as Bases e Diretrizes Curriculares para os Programas de Pós-Graduação na UniPúnguè.

Outro aspecto ressaltado por Embondeiro diz respeito à oferta de formação em serviço pela universidade. Nesse sentido, testemunhou a existência de alguns cursos programados para a formação de professores pela instituição, com vários conteúdos, visando a elevar o nível de compreensão e melhorar a prática profissional.

Nessa linha de raciocínio de Embondeiro, Garcia (2009), refere que o professor formador, como sujeito de sua formação, responsável por criar-se e recriar-se deliberada e conscientemente como profissional da educação, é protagonista desses processos formativos. Logo, faz-se necessário ressaltar a importância dos processos coletivos desencadeados por meio da formação em serviço, que permitem a todos e a cada um se envolver e se comprometer com o avanço da aprendizagem de seus alunos e com a transformação da escola e do sistema de ensino.

As expressões *formação continuada* ou *formação contínua* são frequentemente intercambiadas com o conceito de formação em serviço, assim como as expressões *formação em contexto* e *formação centrada na escola*. Embora essa formação em serviço estivesse mais relacionada com a prática educativa, o interlocutor em comento informou que para além da formação em nível local que a universidade proporcionava, encorajava o professor a dar continuidade à sua formação em nível de mestrado e de doutorado.

Essa exigência impulsionou-se a buscar formação em outros contextos, em nível de pós-graduação – no caso, o Mestrado em Educação. Essa realidade também foi ressaltada por Mambo em sua narrativa, quando inferiu que por estar inserido no contexto universitário, tinha de ir em busca de formação em nível de pós-graduação, não sendo permitido ficar estático ou permanecer sem investimentos em seu desenvolvimento profissional.

Mambo relatou que como docente no ensino superior, concebeu a necessidade de busca por formação continuada, pois a instituição espera que ele esteja em constante formação e atualização de seus saberes. Essa aprendizagem da docência faz-se necessária, de acordo com

Shulman (1996), como uma resposta a dois problemas centrais: aprendizagem pela experiência; e construção de pontes entre teoria e prática.

Para o supracitado autor, a exigência de que os professores/futuros professores reflitam sobre sua própria prática é correta e penosamente exigente. À vista disso, os professores constroem durante a formação e no exercício de sua função saberes relacionados à profissão, de modo geral.

Na concepção de Ramalho e Nuñez, (2014), a formação só se revela no contexto real da atividade profissional e deve estar focada nas necessidades formativas dos professores, daí porque é preciso lançar mão de estratégias intencionalmente voltadas para formar as competências e as habilidades profissionais adequadas.

Portanto, na percepção dos susoditos autores, só mediante um planejamento efetivo, voltado para atender a necessidades e a interesses do contexto em que acontece o ensino, em longo prazo, é que a formação poderá modificar as concepções, os valores, as atitudes e ultrapassar o plano da relação com os saberes, entrando no âmbito dos interesses e das motivações dos professores formadores.

Porém, embora a instituição (UniPúnguè) tenha oferecido essa formação em serviço para atendimento das necessidades formativas dos professores, no contexto real da atividade profissional – coerente com o que dizem Ramalho e Nuñez (2014) –, havia a necessidade de formação na pós-graduação *stricto sensu*, visando ao cumprimento da legislação local.

Logo, não se tratava apenas de um desejo pessoal dos professores, mas de interesse institucional, tencionando creditação junto aos órgãos de avaliação externa. Nesse sentido, o interlocutor Vermelho confirmou a imposição que sofreu como colaborador de uma universidade.

Entrementes, compreendemos que, ao mesmo tempo que beneficia a instituição nos processos de avaliação institucional, essa ação traz benefícios para a prática educativa do professor do ensino superior, pois abrange não apenas à docência, mas a pesquisa e a extensão universitária, acrescida dos processos de gestão acadêmica e dos benefícios pessoais.

Essa formação do professor universitário deve ser mais ampla, de modo que o prepare para a vivência de situações complexas em sua prática educativa, nos diversos espaços de atuação do docente de ensino superior. Um dos focos da aprendizagem da docência é a prática investigativa oportunizada pelos processos de investigação científica vivenciados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Para Masetto (2002), o docente é um cidadão e um profissional que participa da vida coletiva em sociedade e, por essa razão, ele deve ser comprometido com o seu tempo, dirigir

suas ações e opções conscientemente e ter, enfim, uma visão crítica do homem, do mundo, da sociedade e da educação, estando aberto a participações e a conquistas.

Isso posto, não basta, embora seja importante, a formação em serviço, mas é preciso ir além do próprio contexto, até porque esses profissionais, na instituição à qual pertencem, conduzirão os processos de investigação acadêmica, contribuindo na formação de outros pesquisadores. Para sintetizar os achados da categoria 2 na subcategoria 2.1, apresentamos o Quadro 18, que traz as razões da aprendizagem da docência por razões institucionais, organizado com base nas ideias de análise de dados de Bardin (2016).

Quadro 18 – Síntese da aprendizagem da docência por razões institucionais

Aprendizagem da docência por razões institucionais
Exigência de quadros altamente qualificados, com títulos de mestres e doutores
Cursos semestrais ofertados pela instituição para os professores formadores
Formação continuada para melhorar a compreensão e a atuação profissional
Incentivo da instituição para continuidade da formação em nível de mestrado/doutorado
O profissional do ensino superior não pode ficar estático
Atualização dos saberes
Exigências profissionais (pressão) pelas IES, não foi opção

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras e as expressões recorrentes nas narrativas dos professores formadores na aprendizagem da docência, por razões institucionais, revelam que a instituição exige quadros altamente qualificados, formados com os títulos de mestre e de doutor, como princípios e critérios que devem se estabelecer na universidade, consoante o regulamento externo e interno do ensino superior em Moçambique.

Nessa linha de pensamento, a formação continuada para docentes no ensino superior permite ao professor formador repensar sua prática docente, o que oportuniza a ampliação e a reconstrução dos saberes e das estratégias de ensino, tornando-as inovadoras.

A instituição exige do professor formador a continuidade da formação, compreendendo os processos pelos quais adquire os conhecimentos necessários à prática educativa, as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência.

A seguir, discutiremos a subcategoria 2.3 Aprendizagem da docência por razões pessoais do professor formador.

6.2.3 Subcategoria 2.3 Razões pessoais do professor formador

Apresentamos as razões pessoais dos professores formadores sobre processos de aprendizagem da docência, o que se torna uma questão importante, uma vez que o profissional deve estar consciente de que a formação deve ser contínua e está relacionada ao seu fazer acadêmico. Contudo, essa formação, segundo Nóvoa (2003), concentra-se em dois polos: a própria pessoa e a instituição. Para o referido estudioso, a formação continuada dá-se na esfera individual e coletiva, sendo dependente de experiência vivida e das reflexões produzidas no processo de desenvolvimento profissional.

De certa forma, ponderar acerca da aprendizagem da docência por razões pessoais dos professores formadores revela a importância atribuída por esses profissionais ao seu desenvolvimento profissional, visando à própria qualificação de sua prática educativa, estando em constante busca de uma base de conhecimentos para fundamentar sua ação, considerando também as experiências, fundamentada no exercício da profissão professor, em uma articulação teoria-prática.

Para atender às necessidades formativas dos professores, deve-se, de acordo com Ramalho e Nuñez (2014), tornar a aprendizagem da docência um espaço de reflexão, voltado para o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência ocorre pela formação, mas se integra como um dos elementos que em diferentes momentos contribui com o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, com a profissionalização dos professores formadores.

Dessa forma, é importante conhecer as razões pessoais dos professores formadores para a busca de aprendizagem da docência – elementos que são constituídos e mobilizados no dia a dia para o desempenho das atividades inerentes à função –, contribuindo para a prática educativa desenvolvida no âmbito da formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Assim, por meio da narrativa de Nhunguè, produzida no memorial de formação, foi possível construir esta subcategoria, que procurou refletir sobre os processos pessoais de aprendizagem da docência para o desenvolvimento profissional de professores formadores. Sobre essa questão, expressa-se a fala do interlocutor Nhunguè no Quadro 19.

Quadro 19 – Aprendizagem da docência por razões pessoais do professor formador

Exatamente, a minha prática educativa dentro das aprendizagens foi, minha dedicação e vontade de sempre querer aprender, isso me ajudaram muito para que eu pudesse continuar com a formação, vamos assim dizer, culminar com êxito e sucesso a minha formação contínua no Brasil (Nhunguè – Memorial de formação).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na narrativa acima, podemos notar em Nhunguè uma dedicação própria e a vontade de aprender sempre. Essa motivação pessoal contribuiu para que pudesse continuar sua formação continuada no Brasil. Podemos imaginar os entraves enfrentados para que essa formação fosse finalizada, pela experiência pessoal como pós-graduando no Brasil.

Nessa direção, consideramos que para a continuidade dos processos formativos, é singular a importância atribuída pelo profissional em processo de formação continuada à aprendizagem da docência, como uma referência que possibilita, cada vez mais, acessar o conhecimento do professor formador no dinamismo de sua constituição, além de sua relação com as mudanças na prática educativa.

Isaias (2006, p. 378) apresenta a formação de professores por meio de duas dimensões, a saber:

[...] processos interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

Percebemos, com base em Isaias (2006), que não basta a instituição indicar como necessária a formação, pois envolve processos interpessoais e intrapessoal. É necessário que os profissionais tenham consciência de sua importância e que as formações tenham significado para eles, para que realmente produzam transformação das práticas educativas.

O avanço de compreensões sobre a formação de professores orientadas pela concepção da aprendizagem da docência vem, gradativamente, ampliando o interesse no campo de conhecimento e de saberes que estão na base da ação de ensinar, assim como dos contextos e dos processos que favorecem sua constituição pelo professor formador.

Sobre essa realidade de formação, encontramos suporte nas palavras de Mizukami (2005), quando afirma que os domínios da teoria e da prática se entrelaçam em diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente, ocorrendo tanto nos contextos em que atuam os profissionais quanto em outros espaços formativos.

Para que aconteça aprendizagem da docência, os formadores precisam perceber os limites e as dificuldades de sua prática educativa, indo em busca de processos formativos que lhes garanta autonomia e segurança no desenvolvimento de suas atividades profissionais, e lhes

permita aderir integralmente às propostas de formação, assim como operacionalizar de forma pertinente cursos/disciplinas, por meio de uma nova forma de compreender e de agir, fundamentada nos processos formativos da docência.

A aprendizagem docente também foi referenciada pelo professor com a ideia de formação inicial e continuada, como aprendizado e aperfeiçoamento na própria prática docente, pois a narrativa mostra que o professor é um sujeito inacabado, que está em constante formação e, na concepção de Freire (2005), representa predisposição à mudança.

Para sintetizar os achados desta subcategoria, apresentamos o Quadro 20, que traz as razões da aprendizagem da docência por razões pessoais do professor formador, com base nas ideias de organização e na análise de dados de Bardin (2016).

Quadro 20 – Síntese da aprendizagem da docência por razões pessoais do professor formador

Aprendizagem da docência por razões pessoais do professor formador
Motivação pessoal
Dedicação
Vontade de querer aprender

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras e as expressões recorrentes nas narrativas do professor formador indicam que a motivação pessoal representa predisposição a mudanças, mostrando que o professor é um sujeito em busca de processos formativos que oportunizem autonomia a um ser inacabado e que está em constante formação.

Portanto, além do incentivo institucional, para a formação continuada, deve haver vontade individual para a ampliação e a reconstrução do conhecimento e das estratégias de ensino, tornando-as inovadoras e facultando melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

A seguir, discutiremos a subcategoria 2.4 Aprendizagem da docência por razões da prática educativa.

6.2.4 Subcategoria 2.4: Razões da prática educativa

Na subcategoria anterior, demonstramos que o professor formador busca a aprendizagem da docência por razões pessoais, com empenho e dedicação. Esse processo de aprendizagem da docência, segundo Ramalho e Nuñez (2020), produz-se ao longo da vida profissional do professor, integrado por dimensões coletivas, individuais, subjetivas, não

universais e não reduzidas à dimensão cognitiva da aprendizagem, respondendo às necessidades da prática educativa.

Para Freire (1997, p. 32), “devemos assumir com honradez nossa tarefa docente”. Então, o professor tem de ser competente, preocupar-se e inovar a sua prática educativa, observando se está alcançando seus alunos, procurando sempre evoluir como profissional, para conseguir mediar o desenvolvimento integral do estudante, saciando os anseios destes, sempre em busca de uma aprendizagem significativa, a fim de fazer a diferença na vida desses educandos.

Com a intenção de atender ao segundo objetivo específico da pesquisa, continuaremos a discorrer sobre as aprendizagens da docência em razão da prática educativa. Assim, por meio das narrativas produzidas no memorial de formação e na entrevista narrativa, foi possível construir esta subcategoria. Portanto, sobre essa questão, o Quadro 21 mostra como se expressaram os interlocutores do estudo.

Quadro 21 – Aprendizagem da docência em razão da prática educativa

Uma verdade muito crua é que eu na minha formação contínua aprendi conteúdos valiosos na prática educativa e esses conteúdos valiosos não são muitos aplicados no nosso dia a dia e na nossa realidade moçambicana e fiquei com a sensação de que estamos a 100 anos atrás comparativamente com a ciência que nós aprendemos. Então o que penso sobre o que eu aprendi com o que eu ainda encontro na realidade criamos uma metodologia, um trabalho em que eu pudesse desenvolver tanto no Brasil como também esse trabalho fosse efetivado em Moçambique para que eu não perdesse a mesma lógica do conhecimento científico. E quando voltei nos primeiros anos consegui fazer graduar, eu digo graduar dois estudantes nesta área com os mesmos conhecimentos que eu aprendi no meu mestrado. [...] tenho agora de voltar a revitalizar o aspecto científico que eu aprendi e que faça com que contribua para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade local. [...] Sim já desenvolvemos reflexões na prática educativa. A partir desse exemplo, eu dou a química orgânica e tivemos vários aspectos importantes: o processo de fermentação. Então nós produzíamos álcool, no período da pandemia, nós pensamos: que tal produzir álcool amoniacal a partir de casca de banana para poder higienizar a nossa instituição e esse foi um projeto que começamos com um estudante e até hoje é um projeto institucional, perspectiva de reflexão adotada (Nhunguè – Memorial de formação).

Houve cursos de aperfeiçoamento sim, nesses cursos, na verdade eu fui para lá (Estados Unidos) nessa pós-graduação estudar o que tinha a ver exatamente com instituições Américas e aprender a cultura Americana, mas também no fim do programa criar espaços e trocas de experiência em que debatemos o ensino da língua inglesa exatamente com outros professores, e quando começamos com a formação eramos professores de vários pontos do mundo. Mas depois no fim eles chamaram professores dos EUA, onde nós tínhamos discutido exatamente o ensino como tal da língua inglesa, e isso aprofundou como tal em termo do ensino da língua inglesa, na prática educativa, nas metodologias, nas técnicas e tudo mais como garantia de facilitar a aprendizagem para o estudante. [...] Agora para mim, comparando com os outros colegas que na verdade só fizeram a sua licenciatura e depois da licenciatura começaram a dar aulas no ensino superior, vejo eles como uma pessoa que não tem base, estou a dizer isso porque não passaram do ensino primário, [...], até mesmo quando estão na sala de aula eles não tem como dar exemplos concretos, pois não estiveram na sala de aula nas escolas primárias e secundárias não tem exemplos concretos. Eu acabo levando vantagem porque tenho exemplos de todos os níveis da escola primária, secundária. Então eu digo que seria mais valia se o docente tivesse uma formação inicial que iria lhe ajudar no momento em que ele estará na sala de aula e mesmo quando é para supervisionar é difícil. você ter apenas um bom supervisor baseado em só naquilo que você teve no ensino superior e começou a dar aulas sem ter exemplos concretos, sem ter vivido esses exemplos, sem ter passado no ensino primário (Mbizy – Memorial de formação).

A aprendizagem da docência e o desenvolvimento da prática educativa, tem sido muito interessante porque principalmente a nossa Faculdade de Educação não sei se é porque são Ciências Humanas e temos Psicologia,

peças formadas em Psicologia, Pedagogia, então essa facilidade de harmonizarmos aquilo que nós fazemos e com esse processo de harmonização aprendemos com os outros, de vez em quando nós fazemos os planos analíticos por exemplo, temos espaços de troca, por exemplo, alguém fez um plano e estamos a dar as mesmas cadeiras, eu dou em algumas turmas e outro dá em outras turmas então visitamos o plano um do outro e ver o que o outro de fato está a dar, às vezes até usamos o mesmo plano independentemente estarmos em turmas diferentes mas o plano pode ser o mesmo só a maneira da abordagem que é diferente, o momento, dependendo das experiências que cada um tem, pode dar alguns elementos como contribuição e estamos tendo de facto alguma interação, aprendemos em relação a esta situação. Já tivemos uma situação pessoalmente com o professor Rogerio uma vez, ele estava com uma cadeira e havia uma componente muito específica ligada a psicologia e ele como não é da área de psicologia, pediu para que eu de fato fosse dar só aquela componente que estava ligada a área de psicologia, então está é uma aprendizagem e nós vamos desenvolvendo as nossas competências, capacidades, habilidades com esta interação, dentro da prática educativa. [...] A prática educativa nos tempos atuais é um grande desafio, na medida em que existem vários fatores que estão por de trás para execução com eficácia a nossa missão como formadores no Ensino superior. Nestes meus 12 poucos anos de Docência no Ensino superior, concretamente na Universidade tenho deparado com muitas experiências, algumas delas positivas e outras negativas. De salientar que esta nobre missão de ser formador apesar dos desafios que são enormes tem trazido para mim grandes lições e grandes aprendizagens que me ajudam a desenvolver a minha profissão com eficácia. Contudo tenho exercido um bom papel na sociedade e no desenvolvimento da Profissão. [...] Na minha prática educativa como docente no ensino superior, tenho deparado com algumas dificuldades e alguns desafios que são superadas usando a minha experiência como docente neste nível, e algumas delas tenho recorrido algumas bibliografias onde posso consultar algumas técnicas ou práticas científicas que em algum momento surtem efeitos positivos. Na prática educativa é necessário recorrer de algumas teorias educativas uma vez que existem vários autores que retratam algumas formas de como encarar e como resolver algumas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem (Cabeça do Velho – Entrevista narrativa).

As interações com colegas do curso promoveram grandes aprendizagens para minha docência, pois, não só discutíamos aspectos ligados à formação como também os da vida profissional. As aprendizagens da docência vivenciados nos processos formativos continuados oferecidos pela instituição no espaço de atuação profissional, foi na cadeira de Didática do Ensino superior, onde aprendi como elaborar as aulas para o nível superior. As aprendizagens adquiridas e a relação com a prática educativa são várias e, estão estreitamente ligadas com o meu dia a dia como docente (elaboração de artigos científicos, módulos, pôster, entre outros instrumentos de ensino). [...] para atuação na docência do ensino superior, sou da opinião de aprofundar também a componente tecnológica, porque com o mundo/era digital que vivemos há que olhar também essa parte, prova disso foi a eclosão da COVID-19 que obrigou os docentes a trabalharem como nunca haviam experimentado. [...] Eu entendo que o meu percurso académico de aprendizagem neste caso é que na verdade encontra o que Paulo Freire diz “ninguém educa a ninguém, os homens se educam entre si”. Enquanto eu estou a educar ao mesmo tempo eu estou aprendendo. Por que digo isto? me socorro neste grande pedagogo, a partir do momento que eu estou a ensinar, não estou a ensinar tábulas rasas os estudantes por sua vez trazem consigo algo que a partir do momento que o docente está a ensinar, ele também vai aprendendo. Veja só que durante a docência eu posso implementar uma metodologia e ao mesmo tempo durante o percurso do meu processo de ensino-aprendizagem acabo percebendo que a metodologia que eu estou a usar não é adequada para a classe A ou B, conseqüentemente eu serei obrigado a ter que adotar uma outra metodologia que possa se adequar a classe Z ou Y, isto eu aprendi alguma coisa, aprendi a mudar a forma de dar aula, aprendi a ser criativo e aprendi também a usar métodos ativos e participativos para a docência. Então a actividade prática é onde eu estava dizendo a frase de Paulo Freire “ninguém educa a ninguém, os homens se educam entre si”, então eu estou a educar, mas ao mesmo tempo estou aprendendo. É onde eu encontro a minha aprendizagem que vai culminar com a actividade prática, a partir do momento que eu trago algumas reflexões dos alunos, porque ensinar no ensino superior é trazer uma abordagem reflexiva que vai permitir que o docente universitário mantém com os estudantes cria uma aprendizagem colaborativa para os dois, um momento reflexivo sobre uma realidade que está sendo tratada nos conteúdos programáticos, mas que vai conduzir os dois ao debate, digamos, ativo e participativo (Mambo – Entrevista narrativa).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Nas narrativas dos interlocutores Nhunguè e Mbizy, percebemos claramente que a aprendizagem da docência dos professores formadores do Curso de Pedagogia da UniPúnguè/Manica tem por base a formação continuada oportunizada no exterior. No caso desses interlocutores, no Brasil e nos EUA, respectivamente, em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado profissional e mestrado acadêmico, respectivamente).

Em Moçambique, as instituições superiores de ensino não ofertam a pós-graduação *stricto sensu* para a formação do quadro docente das próprias instituições de ensino superior, por ser prioridade dos entes públicos o processo de estruturação da graduação nas universidades do País com vistas a reforçar a formação de profissionais para o ensino básico.

Consequentemente, quando os profissionais retornam dos cursos *stricto sensu* realizados no exterior, reforçam os cursos de graduação visando ao cumprimento do propósito da reforma do ensino superior moçambicano, ocorrida em 2019, tendo a UniPúnguè a missão de formação de técnicos superiores com qualidade, de modo que contribuam de forma criativa para o desenvolvimento econômico e sociocultural sustentável do País (Moçambique, 2019).

A ausência de Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* no próprio País para a formação de professores formadores do ensino superior traz consequências para a instituição pública quanto à formação de seus quadros, em uma perspectiva imediatista, pois como ressalta o professor Nhunguè, embora sejam valiosos os conteúdos, poucas vezes, usa-os em sua prática educativa no contexto moçambicano, em razão de não atender àquela realidade, que está atrasada em relação aos Países em que realizou a pós-graduação *stricto sensu*.

Por outro lado, podemos inferir que os professores precisam descobrir a necessidade de mudança da prática educativa desenvolvida no contexto em que atuam, despertando para uma “[...] ruptura com o existente diante da possibilidade do novo” (Masetto, 2018, p. 21). Quando retornam para a sua instituição, os professores têm como responsabilidade ética contribuir para mudanças nas práticas educativas, mobilizando os conhecimentos produzidos e os seus pares para o trabalho em equipe em direção às novas proposições curriculares.

Apesar de a resistência ser algo esperado como natural, não pode sobrepor a intencionalidade do profissional disposto a compartilhar suas ideias, apresentando-se como âncora para a mudança, como propõe Masetto (2018). Na acepção de Garcia (1999), é patente a necessidade de criação de espaços para a partilha dos conhecimentos com vistas à transformação da realidade existente.

Outro aspecto que pode ser pensado por meio dessa narrativa é a carência no surgimento de lideranças capazes de fomentar essa transformação, construindo culturas colaborativas no contexto em que operam. Se não há mudanças em função da aprendizagem da docência, não se

faculta a construção de pontes entre a teoria e a prática como resultado dos investimentos nos processos formativos, como atesta Shulman (1996).

Quando voltou para a instituição após o período de afastamento para a formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, Nhunguè trouxe consigo conhecimentos científicos que foram mobilizados na formação de outros profissionais nos cursos de graduação, mas restringiu o alcance apenas a dois estudantes – como testemunhou em sua narrativa, que conseguiu “[...] graduar dois estudantes nesta área com os mesmos conhecimentos que eu aprendi no meu mestrado”.

Depreende-se de sua afirmativa que há ausência de um processo reflexivo-crítico, porquanto a realidade é muito mais rica que a teoria, e os conhecimentos servem de fundamento para a ação docente, devendo ser ressignificados de acordo com as realidades existentes nos contextos em que se insere o profissional.

Essa capacidade de reflexão crítica parece-nos tênue na prática do professor Nhunguè, recomendando Garcia (1999) que seja adotada pelos professores como fonte de aprendizagem da profissão, malgrado o professor demonstre consciência da necessidade de voltar a revitalizar o aspecto científico em que aprendeu na formação continuada, contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade local, investindo na pesquisa.

Conforme Isaia (2011, p. 1), a aprendizagem da docência “como processo articulado à organização da atividade de ensino e é gerada pelas necessidades do professor formador e mobilizador de suas ações”. Essa compreensão fundamenta-se na aceção de que as ações se desencadeiam por motivos e por necessidades que se constituem na relação ativa do indivíduo com o objeto da atividade – nesse caso, a docência no ensino superior.

Diante disso, nesta abordagem, a intencionalidade de resolver necessidades e desafios como característica considerável do processo de aprendizagem da docência não foi demonstrado na narrativa do professor Nhunguè, além de uma premissa relevante apontada por Cochran-Smith (2003) quanto à flexibilidade do conhecimento e do profissional para atender a clientelas e a contextos diversos, com raciocínios pedagógicos ricos e flexíveis.

No relato do professor Mbizy, ele mostra que a aprendizagem da docência nos cursos de pós-graduação oportunizou trocas de experiência, debates no ensino de língua inglesa com outros profissionais de vários pontos do mundo, nos EUA, ajudando-o sobremaneira em sua prática educativa, nas metodologias, nas técnicas, entre outros aspectos, a fim de facilitar a aprendizagem para o estudante. Isso evidencia a aprendizagem da docência com os pares em comunidades de aprendizagem, um elemento inescusável para o desenvolvimento profissional, de acordo com Cochran-Smith (2003).

Outro dado observado na narrativa desse interlocutor, relativo à aprendizagem da docência para a condição de professor formador, é a experiência de ser, por muito tempo, professor do ensino básico para só depois passar à formação de professores. Ele acredita que com essa experiência, leva vantagem em relação aos professores que só fizeram graduação e ingressaram na formação de professores sem passar pelo magistério básico.

Coadunando essa ideia, Shulman (1999) patenteia a relevância das vivências individuais para a aprendizagem da docência, pois a experiência no ensino básico em Moçambique propicia um conhecimento da realidade educacional para a qual forma professores. Do exposto pelo interlocutor, deduzimos que a aprendizagem da docência em razão da prática educativa acontece no âmbito da troca de experiências; nos debates em língua inglesa com os colegas; no uso das metodologias e das técnicas de ensino.

Nos estudos de Isaias (2011), compreendemos que não é possível uma generalização sobre a aprendizagem docente, mas o entendimento da existência de formas diversas de expressão, ancoradas no contexto e nas experiências de cada docente, em suas trajetórias de formação e nas atividades formativas para as quais se direciona. À vista disso, a constituição do conhecimento pedagógico profissional é orientada pela própria prática educativa, porquanto implica a capacidade do professor em transformar e adequar o conhecimento científico ao ensino.

Na concepção de Morosini (2001), a docência universitária exige a integração de saberes complementares e de habilidades. Portanto, o desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização profissional e identitária dos professores. Sendo assim, a identidade do professor formador é também profissional, ou seja, a aprendizagem da docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática educativa e social.

Com tal característica, tendo como referência os dados analisados, recorreremos a Isaia (2006) para atestar que na aprendizagem da docência, ocorre o processo de apropriação e de produção de conhecimentos e fazeres específicos do magistério, vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e seus respectivos domínios, como verificamos nas narrativas dos interlocutores.

Os professores Cabeça do Velho e Mambo apresentaram certa concordância em suas falas quanto à aprendizagem da docência em razão da prática educativa, no sentido de que tem sido interessante a aprendizagem da docência e o desenvolvimento da prática educativa na Faculdade de Educação nas Ciências Humanas, espaço onde se testemunham trocas importantes entre os profissionais da Psicologia e da Pedagogia, por meio do processo de harmonização do

grupo de disciplinas; pelas interações com colegas de curso, nas quais se promovem grandes aprendizagens; pela experiência e pela troca dos planos de aula de cada um; pelas aprendizagens vivenciadas nos processos formativos continuados, oferecidos pela instituição na cadeira de Didática.

A narrativa desses interlocutores reforça a ideia de aprendizagem da docência nos espaços colaborativos institucionais, construindo culturas colaborativas, como proposto por Garcia (1999). Fisgamos, por oportuno, pelas narrativas desses professores, que no processo de aprendizagem da docência, há o desenvolvimento de competências, de capacidades e de habilidades necessárias à prática educativa – assumido como um desafio por Mambo –, como a produção científica e de materiais de ensino, por exemplo.

Continuando, o professor Mambo tratou da aprendizagem para o uso das tecnologias digitais, assim como de métodos ativos e participativos em sala de aula. Essa exigência da prática educativa quanto ao uso das tecnologias digitais se fez presente durante a pandemia de Covid-19 em todo o mundo, quando foram suspensas as aulas presenciais, e ensino à distância e a mediação pedagógica ocorreram com o uso desses recursos e dessas plataformas.

Para Masetto (2018, p. 21), esse *start* no uso de tecnologias digitais pode concorrer para “[...] um novo modo de tratar o conhecimento e pode reformular na universidade os princípios epistemológicos [...]. Por sinal, a relação com o conhecimento pode ser alterada a partir do acesso e uso das tecnologias digitais por professores e por estudantes”.

Corroborando Libâneo (2004) como teórico do campo da didática e da formação de professores, aproxima-se dessa compreensão da aprendizagem da docência a proposição de que os professores devem aprender a profissão na perspectiva de promover a aprendizagem dos estudantes, sendo o principal objetivo docente, nessa lógica, o fato de que os professores formadores devem saber utilizar as tecnologias para ensinarem os seus alunos a fazerem uso delas no processo de aprendizagem.

Partindo dessa ideia de Libâneo (2004), o professor Cabeça do Velho sinalizou que no desenvolvimento da prática educativa como docente no ensino superior, tem-se deparado com algumas dificuldades e alguns desafios que foram superados com os saberes da experiência ou recorrendo a uma base teórica capaz de fundamentar a tomada de decisão, almejando a solução dos problemas encontrados no processo ensino-aprendizagem.

Apresentando outras formas de aprendizagem da docência, o professor Mambo expôs que aprende enquanto desenvolve a sua prática no dia a dia como professor formador, nas trocas com os estudantes, em processo de formação inicial, quando são oportunizados momentos reflexivos nos diálogos construídos ao longo da disciplina.

Essa narrativa vai ao encontro do posicionamento de Freire (2005), quando propõe uma forte valorização do diálogo como instrumento meritório na constituição dos sujeitos, como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir sobre a ação. Para compreender essa prática educativa dialógica, acrescenta que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizados, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas [...] (Freire, 2005, p. 91).

Em síntese, o diálogo possibilita a produção de saberes e, portanto, a aprendizagem da docência em razão da prática educativa, com o intuito de profissionalizar e desenvolver o professor formador nos contextos em que se insere. Para sintetizar os achados desta subcategoria, apresentamos o Quadro 22, que traz as razões da aprendizagem da docência por razões da prática educativa, com base nas ideias de organização e na análise de dados de Bardin (2016).

Quadro 22 – Síntese da aprendizagem da docência por razões da prática educativa

Aprendizagem da docência por razões da prática educativa
Desenvolvimento de metodologias inovadoras
Apropriação da lógica do conhecimento científico
Experiências práticas
Desenvolvimento científico e tecnológico
Cultura
Experiências profissionais no ensino básico
Interações (trocas) com os colegas professores
Aprendizagem com a própria prática educativa e nos processos de formação continuada
Apropriação dos referenciais teóricos
Uso da tecnologia

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras e as expressões recorrentes nas narrativas dos professores formadores na aprendizagem da docência por razões da prática educativa possibilitaram o desenvolvimento de metodologias inovadoras, indicando que os professores formadores se apropriaram de fundamentos teóricos valiosos, da lógica do conhecimento científico e das experiências práticas, que também enriqueceram a prática educativa.

A apropriação do desenvolvimento científico e tecnológico e o uso das tecnologias foi importante para a prática educativa, principalmente no contexto da pandemia de Covid 19. Outro aspecto relevante foi a apropriação da cultura para a contextualização do ensino de uma língua estrangeira.

Portanto, a aprendizagem da docência em razão da prática educativa tem sido considerável para a qualificação desses profissionais, sendo desafiadora no contexto atual e essencial à apropriação dos fundamentos teóricos para subsidiar a tomada de decisão, as interações entre os professores para as reflexões e a troca de experiências, além de que se aprende com o desenvolvimento da própria prática educativa e nos processos de formação continuada, desde que a prática seja elemento central.

Dando continuidade às análises dos dados produzidos nesta investigação, passamos para a terceira categoria 3 e subcategoria 3.1 Atuação no ensino, na pesquisa e na extensão.

6.3 Categoria 3: Desenvolvimento profissional nos processos formativos

O professor formador é um profissional que, da mesma forma que os demais, passa por transformações em virtude de condicionantes sociais, históricos e das políticas educacionais que vão se constituindo com a sua função, nas várias fases de sua história pessoal.

Para Imbernón (1999) e Canário (2002), essa circunstância confere ao contexto social em que está inserido o professor formador e no qual desenvolve a prática educativa forte influência na construção da sua identidade e no seu processo de desenvolvimento profissional.

Na concepção de Garcia (1999), o processo de desenvolvimento profissional está relacionado com a melhoria das condições de trabalho, o alcance de certo nível de autonomia profissional e o envolvimento em ações na instituição de forma individual e coletiva, sem, contudo, deixar de lado as propostas de formação continuada. Queremos ressaltar que embora a formação seja um elemento importante nesse processo, outros fatores também corroboram, como salário, plano de carreira, reconhecimento social da profissão, entre outras questões.

Desse modo, a dinâmica nos processos formativos no desenvolvimento profissional pode acontecer de modo individual, coletivo ou institucional, e busca o aperfeiçoamento da equipe de professores formadores e dos demais funcionários que trabalham na instituição. Tendo isso em vista, é essencial a elaboração de um projeto de desenvolvimento profissional da instituição que englobe todos os profissionais que nela operam.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve oferecer o preparo necessário para atender a demandas de um trabalho docente que requer conexão direta entre teoria e prática no ensino superior, compreendendo que a atuação dos professores abrange não apenas a docência, mas também a pesquisa, a extensão e a gestão acadêmica.

Para atender ao terceiro objetivo deste estudo, buscamos nesta categoria caracterizar as mudanças nos processos de reflexão da prática educativa em razão das aprendizagens da

docência no desenvolvimento profissional de professores formadores do ensino superior. Na sistematização das categorias e das subcategorias, usamos dados dos três dispositivos utilizados no estudo, de modo a facilitar o processo de análise compreensiva-interpretativa.

A seguir, apresentamos a categoria de análise 3 Desenvolvimento profissional nos processos formativos, constituída pelas subcategorias 3.1 Atuação no ensino, na pesquisa e na extensão; 3.2 Mudanças na prática reflexiva; e 3.3 Mudanças na prática educativa.

6.3.1 Subcategoria 3.1: Atuação no ensino, pesquisa e extensão

Para Souza (2006), o ensino, a pesquisa e a extensão constituem os três pilares da docência no ensino superior, de modo que, hoje, o professor formador é um agente de transformação social que gera ou forma outros agentes de transformação social, seja por meio do ensino, da extensão universitária ou da pesquisa acadêmica.

Desse modo, a IES precisa gozar de estrutura e de funcionamento adequados, isto é, ser capaz de fornecer ao acadêmico atividades por meio das quais seja capaz desenvolver a sua capacidade profissional no âmbito da docência (ensino); de produção científica (pesquisa); e a de socialização dos conhecimentos produzidos no âmbito da academia (extensão universitária).

Freire (1982, p. 20) trata do termo *extensão universitária*, do ponto de vista semântico, e ressalta que “o termo extensão, na acepção que nos interessa aqui indica a ação de estender”. Ademais, aponta o equívoco gnosiológico da extensão e afirma que esta só tem sentido se tomar a educação como prática educativa da “domesticação”. Esse tipo de extensão tem como objetivo substituir uma forma de conhecimento por outra, e torna-se uma ação indiscutivelmente mecanicista. Então, afirma que

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (Freire, 1982, p. 36).

Portanto, a extensão não objetiva a substituição do conhecimento local e empírico pelo conhecimento científico, mas que ambos possam ser valorizados e complementados. O ensino, a pesquisa e a extensão envolvem os interlocutores do estudo, revelando as narrativas e os desafios que precisam de reflexão acerca de sua natureza e das condições para a sua promoção, bem como a proposição de linhas e de diretrizes, em termos de dispositivos de ação para a sua execução no ensino superior.

Esta subcategoria apresenta fragmentos da entrevista narrativa concernentes ao modo de atuação de cada interlocutor no ensino, na pesquisa e na extensão. Informamos que não tratamos da gestão acadêmica, pois nas narrativas, não há dados sobre essa dimensão do fazer docente no ensino superior. Analisamos os trechos das narrativas que evidenciam os três pilares do ensino superior, como disposto no Quadro 23.

Quadro 23 – Atuação no ensino, na pesquisa e na extensão

A universidade para o seu nível de desenvolvimento ela precisa desses três pilares. [...] Eu vou ser um pouco ousado nesta componente da indissociabilidade dos três pilares que é no ensino superior, não se pode separar esses três pilares. Falar desses três pilares é falar do ensino superior. [...] o ensino superior visa formar os estudantes, formar quadros. A pesquisa eu entendo que é necessariamente que uma universidade esteja inserida em uma sociedade, mas a universidade deve resolver os diversos problemas que a sociedade enfrenta. Assim, como também, a comunidade deve procurar a solução dos seus problemas na academia, ou seja, a pesquisa na nossa instituição que é a Uninpúnguè, como sendo o fator de alavanca [...]. Falar da instituição, um dos projetos que até agora está sendo a marca da Província de Manica, estou a falar da Secretaria Provincial do Estado e outras instituições, eles já não compram álcool nas lojas, adquirem álcool na universidade Uninpúnguè. Não vendemos, a gente produzia grandes quantidade naquela época que a Covid 19, estava muito apertada as restrições. Já compramos álcool nas lojas 5 litros, a dizer que era etanol, a 75%, mas ao fazer as medições da percentagem no laboratório de análise, não tinha de álcool a essa altura tinha 35% de álcool, então a razão pela qual que a instituição pensou em resolver esse problema no laboratório de análise de teorização alcoólico para álcool de higienização. Estou a falar a nível do projeto da produção de álcool de higienização a partir do sabão com base nas cinzas [...] outros projetos que a instituição representa, temos uma Escola Primária próxima a nossa instituição que foi desabada por ciclone. Hoje lutamos para produzir blocos ecológicos isso está no curso de geografia. Então esse bloco ecológico está ajudar a levantar as salas, e no fim vamos na campanha de um estudante um bloco de cimento e fechamos no primeiro Bloco. No segundo bloco, estamos na fase de chapa para cobertura. Então estes são projetos de extensão universitária com vista assegurar para que a universidade resolva problemas locais da comunidade onde está instalada (Nhunguè – Entrevista narrativa).

As transformações no ensino numa forma geral, acontece de acordo com as novas necessidades do mercado e da população, já que a universidade só é legitimada quando envolvida em actividades voltadas para os anseios da sociedade em que se encontra. Forma um tripé obrigatório nas universidades e são indissociáveis. Para mim esses três pilares são muito relevantes, nós como docentes universitários em particular para mim, começando exatamente com o ensino, vejo como uma grande responsabilidade antes de entrar na sala de aula sou obrigado a fazer uma pesquisa a fazer muitas leituras para garantir a eficiência e eficácia, que o meu estudante possa aprender e para garantir que eu não tenha limitações na sala de aula, isso que vai fazer com que o próprio estudante deposite a sua confiança em mim. Significa que sou obrigado a ler muitas obras que me faça a sala de aula valer. [...] É um grande desafio, mas também é bom porque vai me ajudar a entrar com um conhecimento exatamente não limitado, o que vai garantir que o estudante me pergunte e eu esteja em altura de não deixar de responder as perguntas, porque não tenho conhecimento daquela matéria. Agora passando para a pesquisa é um desafio, mas também vejo como uma coisa muito importante no sentido de que você vai contribuindo, vai fazendo as pesquisas e vai disseminando esse conhecimento, os seus resultados porque afinal de conta este conhecimento também a comunidade espera desse conhecimento, nós acabamos de resolver esses problemas que a própria comunidade vivencia e a solução desse problema está nas nossas mãos, por meio das nossas pesquisas que acabamos ajudando a própria população terminando exatamente esses resultados dando propostas de como resolver esses problemas que a própria sociedade precisa, a própria comunidade vive, já estamos aí na parte de extensão que por meio da pesquisa também podemos apoiar a própria comunidade, a ultrapassar alguns problemas que acabam assolando a própria comunidade (Mbizy – Entrevista narrativa).

Bom, eu penso que a universidade olha esses três pilares, como os pilares que podem alavancar o desenvolvimento da própria universidade. E a universidade deve melhorar cada pilar, acho que o que tem acontecido é que cada pilar tem as suas necessidades, tem as suas dificuldades para a implementação e tudo tem a ver com o seu investimento. Com a universidade é mesmo a questão de investimento de cada um desses

pilares. Faz-se pesquisa sim, mas em algum momento, vai de acordo com as linhas de pesquisa que precisam desenvolver fora do País, então a instituição em algum momento pode não conseguir responder porque tem que pagar as ajudas de custo para a pessoa viajar e pagar pesquisas fora da província, fora da cidade ou fora do País mesmo. Isso dificulta a parte orçamental e acaba criando algumas dificuldades. A extensão também requer algum investimento financeiro em algum momento é preciso que de fato utilizemos algum transporte da própria instituição, mas a instituição não tem transporte suficiente para criar essas condições para as pessoas saírem um bocadinho da universidade para fazer essa actividade de extensão, então a questão financeira para a instituição tem sido um dos maiores problemas (Cabeça do Velho – Entrevista narrativa).

Falando da reflexão em termo dos três pilares que orientam o ensino superior, que é ensino, pesquisa e extensão, numa primeira fase para a universidade, ainda está em uma fase meio “andado”, isto, ainda são poucos pesquisadores e ainda por cima são poucas actividades que se fazem sentir na comunidade, assim, já estamos a falar da extensão. O que nós pesquisamos? será que o que nós pesquisamos de certa forma ajuda a mudar alguma coisa na comunidade? Então é nesta patente que eu digo que a universidade UNIPUNGUE ainda está em uma fase embrionária. Ainda não trouxeram grande mudanças para a comunidade, onde que se faz a extensão. Pode pesquisar sim, mas o resultado desta pesquisa para onde vai? [...] Temos que estender a nossa pesquisa nas comunidades e trazer algo novo que vai permitir com que haja uma certa mudança na comunidade, nos estudantes e nos professores em geral. [...] Na verdade, temos mesmo que olhar para os três pilares de uma universidade, não basta nós ensinarmos as pessoas, o aspecto mais fundamental é como que vamos ensinar as pessoas, será que estamos a ensinar para as pessoas terem uma mentalidade crítica ou apenas estamos a formar pessoas que devem ter um olhar único sem olhar para os quatro cantos? Uma visão ampla porque na verdade, para o crescimento de uma universidade também precisa de pessoas com uma graduação que tenha uma credibilidade no País, regional, internacional, mas tudo isso depende muito da maneira como nós ensinamos, se nós não ensinamos as pessoas a pesquisar, praticamente vamos formar pessoas com uma baixa visão em termos de pesquisa e também nós a cada momento que passa temos que acompanhar as mudanças que estão acontecendo em outros Países em termos do ensino superior. Como que os outros Países estão a trabalhar nas universidades dos outros Países, então a partir daí para nós, não ficarmos desatualizados, temos que acompanhar a evolução, porque hoje em dia, para a legitimidade de uma universidade, ela deve ter um grupo forte de pesquisa. Então para dizer que nós ainda precisamos muito mesmo aprimorar muito ainda nessas áreas de pesquisa e extensão (Mambo – Entrevista narrativa).

O ensino, portanto, seria...[...] uma das coisas que temos estado a discutir, o que apresentamos muitas vezes, ou por outra, nesses três elementos existe uma inter-relação. O ensino refere-se ao que o docente faz ao dar aulas, mas parte do princípio de que este ensino também seja baseado em uma investigação. A investigação estamos a falar da pesquisa etc. Portanto, eu entendo que é muito mais frutífero quando o ensino é feito com suportes de investigações próprias do professor formador, quando o professor é uma pessoa que escreve, uma pessoa que pesquisa e ele vai trazendo as suas conjecturas para a sala de aula, as suas investigações. Então [...], a extensão seria primeiramente a aplicação desse conhecimento para o desenvolvimento das comunidades, é bom porque as nossas universidades não se restringem as vezes apenas ao dar aulas, tanto a investigação quanto o ensino têm que servir para atingir a comunidade (Vermelho – Entrevista narrativa).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os interlocutores da pesquisa, Nhunguè, Mbizy, Cabeça do Velho, Mambo e Vermelho designaram que a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão é relevante para uma universidade, e um grande desafio a ser conquistado para o desenvolvimento da instituição. Para Nhunguè, assim como para Mbizy, o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis no ensino superior. O ensino visa a formar os estudantes e construir quadros, ou seja, assegurar a qualificação em nível superior da população.

Por sua vez, a pesquisa deve resolver os diversos problemas que a sociedade enfrenta, e como a demanda pode vir da própria comunidade, ela deve procurar a solução de seus problemas na academia. Dessa forma, a pesquisa pode ser igualmente realizada em razão da

demanda social, a fim de atender aos problemas enfrentados pela comunidade em que a instituição se insere, sendo um fator de alavanca (desenvolvimento) social.

Isso posto, corroborando o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2007, p.17), a “extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade”.

Portanto, reafirmamos a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, ou por outra via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na sociedade a oportunidade de apropriação de um conhecimento empírico local.

Em relação à extensão, Vermelho compreende que deve contribuir para o desenvolvimento da comunidade, compreendendo que a prática educativa não deve ser restrita ao ensino, mas tanto a pesquisa quanto a extensão devem responder às necessidades sociais.

Para exemplificar como a universidade pode atender à comunidade, Nhunguê descreveu um projeto que ainda está sendo desenvolvido na Universidade Púnguê de produção de álcool 70° para higienização, por meio de *sabão* com base em *cinzas*. Nessa conjuntura, informou que algumas entidades já não o compram nas lojas: adquirem na universidade, e a comunidade beneficia-se do projeto de extensão.

Outro exemplo dado pelo interlocutor é de uma escola primária próxima da instituição, a qual foi destruída por ciclone, e com a produção de blocos ecológicos sob a responsabilidade do Curso de Geografia, associada a uma campanha de doação de um bloco de cimento por cada estudante, conseguiram atender à demanda, envolvendo os alunos do primeiro período.

Com os alunos do segundo bloco, conforme informado pelo professor, está a responsabilidade pela contribuição do valor para a compra de chapa para a cobertura da escola. Estes são projetos de extensão universitária com vistas a assegurar que a universidade contribua para resolver os problemas locais da comunidade.

Podemos refletir que a instituição está assumindo responsabilidades que são do poder público de Moçambique, e que a extensão universitária possui outros objetivos. Por outro lado, podemos vislumbrar tais ações como oportunidades de envolvimento dos acadêmicos na solução de problemas locais e em práticas de voluntariado em um País marcado pelas desigualdades sociais e econômicas.

Portanto, a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e sociedade. Por outro lado, é definida como

[...] um subsistema componente do sistema Universitário, por meio do qual a Instituição de Ensino superior estende sua área de entendimento às organizações, outras instituições e populares de um modo geral, delas recebendo componentes, ou seja, o Ensino e a Pesquisa. A Extensão da Universidade se processa sob a forma de cursos, serviços, difusão de resultados de Pesquisas e outras formas de atuação exigidas pela realidade da área onde a Instituição se encontra inserida ou exigência de ordem estratégica (Brasil, 1975, p.1).

É preciso vislumbrar o extensionismo universitário na atualidade sob uma dimensão em que docentes, discentes e população sejam atores mais ativos, e que o objetivo maior seja a construção de uma sociedade de paz, mais justa, mais humana e mais feliz. Certamente, essa é a grande revolução de que se necessita hoje.

Portanto, por meio das atividades de extensão universitária, o acadêmico é colocado em contato com a comunidade, sendo “[...] importante na formação global dos estudantes universitários”, segundo Moraes (1998, p. 31), que a estende também a outras atividades extracurriculares, como os eventos científicos e culturais, entre outras, que a aproximam o acadêmico da realidade.

No desenvolvimento da pesquisa, a apropriação do método científico e o desenvolvimento de competências de produção do conhecimento e da capacidade crítico-reflexiva favorecem a aprendizagem da docência dos professores formadores, capacitando-os para a orientação dos trabalhos de investigação acadêmica. Aliás, Nhunguè percebe a pesquisa como uma alavanca para as instituições de ensino superior; Mbizy, como desafio; Cabeça do Velho aponta a falta de recursos; e Mambo diz estar em fase embrionária (inicial), sendo preciso consolidar grupos de pesquisa.

Tomando em consideração as falas dos interlocutores, percebemos que a pesquisa no ensino superior é de grande relevância, uma vez que é do ensino superior que sairão os futuros profissionais, os quais trarão progresso para a sociedade. A prática de pesquisa nas universidades, além de produzir conhecimento, respondendo às perguntas e solucionando dúvidas, também é uma ferramenta notável para a inovação dos conceitos e, por fim, para obter um pensamento racional e mais próximo da verdade.

Deveras, a pesquisa é elemento crucial na formação inicial e continuada de todo e qualquer profissional. Sendo assim, “pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo” (Demo, 2002, p. 16).

A narrativa de Mbizy desnuda a necessidade de legitimação da instituição, esclarecendo que só acontece quando consegue atender aos anseios da sociedade em que se insere, e que o tripé (ensino, pesquisa e extensão) é fundamento indissociável nas universidades. Da mesma forma que Mbizy, Vermelho percebe a inter-relação entre os três pilares do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão), assim como Nhunguè, Cabeça do Velho e Mambo.

Em sua narrativa, Cabeça do Velho informou que os três pilares podem alavancar o desenvolvimento da universidade. Para isso, são necessários investimentos. Por sua vez, Mambo reforçou a existência de poucos pesquisadores e da incipiência da pesquisa, e quanto ao ensino e à extensão, mencionou que primeiramente, precisa formar pessoas críticas, que tenham uma percepção ampliada da realidade, e que a extensão tem de permitir transformações nas comunidades. Só nessa perspectiva, de acordo com a narrativa de Mambo, a universidade pode desenvolver-se e, conseqüentemente, seus profissionais.

O interlocutor Mbizy associou o ensino e a pesquisa, colocando a responsabilidade do docente de ser um professor pesquisador para fundamentar a sua prática educativa, considerando-a necessária para a ampliação do conhecimento. Vermelho atrela, assim como Mbizy, a pesquisa ao ensino, tratando o professor como investigador e produtor do conhecimento para suporte à prática educativa, tornando-a mais rica.

Nas narrativas dos interlocutores da pesquisa, foi possível perceber que o ensino, a pesquisa e a extensão são pilares indissociáveis, distintos, mas inter-relacionados no contexto acadêmico universitário, ainda muito tênue na UniPúnguè.

Para sintetizar os achados desta subcategoria, apresentamos o quadro a seguir, com base nas ideias de organização e análise de dados de Bardin (2016), que traz as razões da atuação no ensino, pesquisa e extensão

Quadro 24 – Síntese da atuação no ensino, na pesquisa e na extensão

Atuação no ensino, pesquisa e extensão
Indissociabilidade dos três pilares: ensino, pesquisa e extensão no ensino superior
Pesquisa fator de desenvolvimento
Atender às necessidades do mercado
Atender às necessidades do contexto social

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras e as expressões recorrentes nas narrativas dos professores formadores na atuação no ensino, na pesquisa e na extensão fazem referência à indissociabilidade entre os três pilares do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão).

Indicam as narrativas dos professores formadores que a universidade é instrumento de desenvolvimento social, que busca atender às necessidades do mercado de trabalho, além de desenvolver pesquisas para atender às necessidades sociais.

A seguir, discutiremos a subcategoria 3.2 Mudanças na prática reflexiva dos professores formadores.

6.3.2 Subcategoria 3.2 Mudanças na prática reflexiva dos professores formadores

Para a análise desta subcategoria, partimos da premissa de que a prática reflexiva é uma das condições básicas para o desenvolvimento profissional do professor formador, com base em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), para quem a reflexão é uma atitude que capacita o profissional na tomada de decisão para a transformação da realidade educacional.

Nesse sentido, entendemos que o exercício de uma prática reflexiva oportuniza ao professor a análise de sua prática educativa, reconstruindo-a de maneira colaborativa com outros professores e com os próprios formandos, podendo esse movimento proporcionar ao professor formador uma visão ampla de seu papel como sujeito participante das questões profissionais, sociais e políticas.

Para Garcia (2009, p. 11), o professor formador é visto como um “prático reflexivo”, alguém que é detentor de conhecimento, quando ascende à profissão, e que vai produzindo mais conhecimentos por meio da prática reflexiva, com base em sua experiência. Assim, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em fomentar junto aos professores formadores a reflexão como base da ação, como subsídio para a produção do conhecimento e para a proposição de novas práticas educativas.

Quando envolve espaços colaborativos, ainda que possa ocorrer de forma isolada, os processos que promovem o desenvolvimento profissional são essenciais para a prática reflexiva e para o próprio contexto institucional, de acordo com Schön (1997). Os espaços colaborativos são oportunos para a troca de experiências, para a produção do conhecimento, para a sistematização das ações e, posteriormente, para a avaliação destas, com vistas à regulação das práticas educativas.

Para Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional envolve a transformação, seja de crenças, valores, práticas ou atitudes. No contexto educacional, para os formadores de professores, podem fomentar novas ideias sobre a profissão, o que pressupõe a transformação da prática educativa.

Portanto, a prática é um campo propício para a reflexão, pois nela é possível que o profissional problematize a realidade educativa, reflita e redirecione sua ação. Para análise das mudanças na prática educativa dos professores formadores, interlocutores do estudo, apresentamos os trechos das narrativas extraídas dos memoriais de formação e das cartas pedagógicas, como mostra o Quadro 25.

Quadro 25 – Mudanças na prática reflexiva dos professores formadores

[...] A minha abordagem, a minha prática, a minha reflexão acabou sendo modificada, sendo alterada por conta dessa nova experiência de formação que eu tive. O meu Mestrado contribuiu bastante no ponto de vista da minha maneira de ser, de estar dentro do contexto profissional. Eu vejo que agora tenho mais bagagem, tenho mais repertório do que eu achava antes, tenho mais visões, mais fundamentação daquilo que eu discuto com os meus estudantes, colegas e trago também novas estratégias pedagógicas para poder promover o processo de ensino e aprendizagem. Não resta dúvida de que o Mestrado contribuiu bastante para o melhoramento da minha ação pedagógica, minha reflexão do dia a dia. [...] olha, a forma que eu vejo os conceitos que eu discutia quando tinha o nível de licenciatura, a forma como eu descrevia e debatia, é diferente com o período atual que eu tenho uma outra formação, uma nova visão, eu tenho já o mestrado. [...] Então, nós temos refletido sobre nossa atuação profissional na área do ensino, refletindo sobre a nossa práxis educativa, será que nós estamos a ensinar os estudantes de acordo com aquilo que é os desafios da universidade? Será que o nosso ensino consegue responder as exigências atuais do mercado e da formação do homem, de um ser humano íntegro com valores na nossa humanidade? Refletindo sobre a qualidade do ensino, mas também refletimos sobre a nossa atuação na área de pesquisa e investigação, nós estamos em uma universidade, a universidade é feita de pesquisa e nós queremos a pesquisa para poder alimentar o ensino e nós temos sido de certa forma desafiado para poder fazer as pesquisas, publicar mais artigos, participar de mais congressos, conferências como forma de atender este lado da pesquisa, mas também temos o outro lado que é a extensão. Quanto as aprendizagens, competências e habilidades para o exercício profissional na minha prática educativa na inserção na docência contribuíram bastante na minha vida profissional, do ponto de vista das reflexões e no desenvolvimento da prática (Embondeiro – Memorial de formação e carta pedagógica).

[...] as instituições locais Moçambicanas devem potencializar este diamante que cada estudante, ou seja, esse conhecimento que foi adquirido no exterior para o desenvolvimento local de Moçambique. [...] o que eu penso é que, falando de forma mais crítica, mais cruel é que o desenvolvimento do País não está centrado na educação. Lógico está centrado em outras áreas, então a educação tem que mostrar como fazer grandes trabalhos para que a educação tenha créditos ao nível do governo, [...] para que o governo acredite que a educação é uma das bases principais para o desenvolvimento de um País. [...] percebo que tem razão, porque somos um País subdesenvolvido. Muitas das vezes não estamos preocupados com a educação, com o desenvolvimento de um País, podemos estar preocupados com necessidades básicas, por exemplo, comida, fome. Então, essa seria base do desenvolvimento de um País, primeiro erradicar a fome, depois são outras necessidades (Nhunguê – Memorial de formação).

O próprio desenvolvimento profissional docente começa naquilo que você reflete do que você faz, sempre que você dá uma aula sempre tem que refletir naquilo que você deu, sobre o que você acha que deve ser melhorado e isto vai lhe ajudando também a melhorar e mudar o que tiver que mudar, suas metodologias e refletindo exatamente naquilo que você faz dia a dia na sala de aula., garantindo o seu desenvolvimento profissional e isso ajuda bastante. [...] Então esse desenvolvimento profissional eu também uso os próprios estudantes, colegas, que também acabam me ajudando a mudar e a desenvolver profissionalmente. Como faço isso? as vezes eu posso produzir um inquérito e distribuo e os estudantes também vão dando o seu parecer sobre as metodologias, a maneira como eu avalio, dou aulas, se acham melhor ou se existe algo para melhorar por minha parte. Isso vai me ajudando e eu reflito sobre aquilo que eu faço no dia a dia na sala de aula e isso vai ajudando no desenvolvimento profissional (Mbizy – Memorial de formação e carta pedagógica).

Com os colegas do Curso do Mestrado os debates acesos que tivemos durante as aulas contribuíram em grande medida para o aprofundamento do aprendizado para a prática docente. Estes processos formativos iniciais e continuados contribuíram em grande medida na mudança reflexiva e no desenvolvimento da minha prática docente, tive mais aberturas e mais capacidade de reflexão sobre alguns fenômenos educativos e ajudaram na resolução de alguns problemas práticos na minha atividade docente (Cabeça do Velho – Memorial de formação)

e carta pedagógica).

A formação inicial e continuada contribuiu para a mudança reflexiva na prática, pois, cada formação adquire-se novos aprendizados e isso sem sombra de dúvida acaba mudando também a nossa actuação na docência. [...] houve mudança reflexiva no desenvolvimento da minha prática educativa, porque passei a actuar de forma diferente antes da formação contínua, logicamente tentando sempre inovando para fazer valer as aprendizagens e estratégia adquiridas (Mambo – Memorial de formação e carta pedagógica).

[...] houve uma mudança reflexiva na acção docente, no que diz respeito a utilização das metodologias autodidáticas na sala de aula (Vermelho – Carta pedagógica).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Com base nas ideias de Schön (1997), nos trechos das narrativas de Embondeiro, Mbizy, Cabeça do Velho, Mambo e Vermelho, percebemos claramente que os interlocutores estão se referindo às mudanças na prática reflexiva na/sobre a acção. Enfatizam que os processos formativos vivenciados no desenvolvimento profissional provocaram mudanças na prática reflexiva, seja no momento da aula, no dia a dia da atuação docente, para resolver situações desconhecidas, superando aquilo que estava planejado, bem como nos processos avaliativos da acção executada.

As narrativas demonstraram que os professores formadores pensam sobre o que fazer ao mesmo tempo que agem. Lidam diariamente com situações complexas em sala de aula, caracterizadas pela presença de conflitos, pela imprevisibilidade de acontecimentos que podem requerer regulações da prática educativa, por meio da reflexão acerca dos processos formativos.

Desse modo, a postura dos participantes enquadra-se na concepção de professor formador reflexivo, com base na perspectiva de Schön (2000, p. 32), que alerta para a necessidade de reflexão que surge da própria prática educativa, pois “[...] quando nos deparamos com alguma surpresa em meio a uma acção, somos impulsionados a refletir para chegar a um resultado”.

Para Alarcão (2005, p. 18), o professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante; tem de descobrir em si as potencialidades que detém; tem de conseguir buscar em seu passado aquilo que já sabe e que já é, e sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro; tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre a sua prática educativa, o que faz e sobre o que vê fazer.

Na ótica de Schön (2000), há outra dimensão na prática educativa que nos encaminha para a reflexão na acção: a incerteza. Embora o planejamento seja parte do trabalho do professor, a planificação dos processos pedagógicos não o isenta de acontecimentos inesperados, não previstos, que podem requerer alterações em sua prática educativa.

Esses acontecimentos imprevistos conduzem aos processos reflexivos, com vistas à regulação para a consecução dos objetivos educacionais. Nesse sentido, o teórico em epígrafe identifica quatro momentos na prática reflexiva, no caso dos acontecimentos imprevistos:

existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre o que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; [...]. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (Schön, 2002, p. 83).

Nesse processo reflexivo, busca compreender a realidade, como afirmou Embondeiro, em sua narrativa, tem mais visões, ou melhor, mais percepções da realidade e, com base nos aportes teóricos, toma decisões que vai testando, de acordo com as suas hipóteses, e refletindo até adequar os processos para o êxito pedagógico.

Freire (200, p. 46) discorre sobre isso:

uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica reflexiva é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Constatamos que o interlocutor reflete de modo não restrito à prática educativa, mas sobre os desafios de sua instituição em um contexto economicamente desfavorecido, para responder às exigências quanto à formação do cidadão, às condições de ensino, pesquisa e extensão universitária. Mbizy diz envolver tanto os seus pares quanto os estudantes nesses processos reflexivos. Por sua vez, Cabeça do Velho diz que os processos reflexivos favorecem a resolução de problemas oriundos da atividade docente.

Pelos aspectos analisados, coadunamos que os interlocutores pesquisados alteraram os processos reflexivos, entre outros aspectos da prática educativa, por intermédio da formação continuada, como verificamos nas narrativas de Embondeiro, Mbizy, Cabeça do Velho e Mambo.

Segundo Nóvoa (1997, p. 27), uma formação continuada que promova a reflexão sobre a prática, sobretudo de maneira sistematizada e coletiva, “pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”.

Continuando, com base no referido teórico, compreendemos que o desenvolvimento profissional do professor formador não acontece por acumulação, mas por meio de “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1997, p. 25).

Portanto, esse processo de pensar criticamente sobre uma ação favorece a reestruturação das estratégias, aprimora o trabalho e promove a produção de um novo conhecimento sobre a prática. Na narrativa de Embondeiro, dentre os avanços na prática educativa, promovidos pelos processos formativos no âmbito do desenvolvimento profissional, houve mudanças no nível de reflexão, sendo estes os conceitos mais descritos, e a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (curso de mestrado), essencial para essa mudança nos processos reflexivos, alterando sua forma de ser e estar na profissão.

Smyth (1992) argumenta que a reflexão dos professores deve ultrapassar as barreiras da sala de aula e alcançar um movimento que provoque mudanças institucionais. Assim, a reflexão sobre a prática ganha um sentido mais amplo: os professores formadores, longe de uma visão política neutra, questionam suas ações, suas condições de trabalho e buscam, junto com os estudantes e os colegas de trabalho, maior autonomia.

Nesse sentido, recorreremos à narrativa de Nhunguè, que desenvolve uma reflexão política acerca das próprias instituições moçambicanas, que não percebem a importância do investimento na educação do País e são imediatistas, preocupando-se apenas com as necessidades básicas. Não que estas não sejam importantes – pois a fome não pode esperar –, mas concentram suas energias apenas nessa área e esquecem de que a superação da realidade de pobreza do País passa pela educação.

Dessa forma, deixam de potencializar o conhecimento dos egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, realizados em outros Países, na solução de problemas locais para o desenvolvimento de Moçambique. Para sintetizar os achados desta subcategoria, apresentamos o Quadro 26, com base nas ideias de organização e análise de dados de Bardin (2016), que traz as razões da mudança na prática reflexiva dos professores formadores.

Quadro 26 – Síntese da mudança na prática reflexiva dos professores formadores

Mudança na prática reflexiva dos professores formadores
Modificações da prática pelas experiências de formação (ser/estar na profissão)
Ampliação da visão (percepção) de mundo e da fundamentação teórica
Novas estratégias pedagógicas
Reflexão sobre a prática (ensino/pesquisa/extensão)
Educação como base para o desenvolvimento do País
Alteração da capacidade reflexiva sobre os fenômenos educativos

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras e as expressões recorrentes nas narrativas dos professores formadores quanto à mudança na prática reflexiva revelam que os cursos de pós-graduação (mestrado/doutorado) contribuíram bastante, influenciando na forma de atuação na docência dos professores formadores, desnudando em suas narrativas as diferenças quando contavam apenas com a graduação, com a ampliação da percepção de mundo e uma consistente fundamentação teórica nos cursos de formação continuada.

Com o desenvolvimento profissional, novas estratégias de ensino foram introduzidas na prática educativa, além do exercício de reflexão sobre a prática e a compreensão da educação como base para o desenvolvimento do País, ampliando a capacidade reflexiva dos professores formadores sobre os fenômenos educativos.

As mudanças na prática reflexiva decorrem da atitude dos professores formadores na busca por novos caminhos para a resolução de questões antigas e difíceis do fazer docente, propondo uma possibilidade de aproximação entre teoria e prática, em uma proposta de formação para a reflexão. Parte-se, pois, do conhecimento da realidade, entendendo-a para poder transformar a prática educativa.

A seguir voltaremos o olhar para a última subcategoria de análise 3.3 Mudanças da prática educativa no desenvolvimento profissional nos processos formativos.

6.3.3 Subcategoria 3.3 Mudanças na prática educativa dos professores formadores

O itinerário para uma mudança do professor formador requer projetos que trilhem uma trajetória orientada para a transformação dos sujeitos envolvidos em um movimento de construir e reconstruir experiências, refletir criticamente sobre a realidade social e produzir espaço para a compreensão de sua prática educativa. As narrativas dos professores formadores descortinam suas transformações culturais, ideológicas, sociais, profissionais e estruturantes no campo do conhecimento.

Por essa razão, há uma preocupação com os processos formais pelos quais aprenderam e/ou aprendem ao longo de sua vida. O conteúdo teórico fundamenta o desenvolvimento profissional dos professores formadores com mudanças na prática educativa. Compreendemos que o desenvolvimento profissional dos professores formadores em sua prática educativa, com base em Garcia (2009), tem a ver com os processos de mudanças em sala de aula, nos resultados da aprendizagem dos formandos, nos valores e nas atitudes destes.

É na mudança da prática educativa que se constrói a difícil tarefa de ser professor, cujo papel vai além de ensinar conceitos ao estudante: suas ações práticas em sala de aula vão contribuir para despertar no discente o desejo de aprendizado contínuo, permitindo que seja capaz de entender que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 31).

Nessa perspectiva, buscamos na análise desta última subcategoria identificar o que os interlocutores relatam sobre a mudanças na prática educativa, no percurso da atuação dos professores formadores para o alcance do objetivo do estudo de caracterizar as mudanças nos processos de reflexão da prática educativa em razão das aprendizagens da docência, no desenvolvimento profissional docente.

Os fragmentos narrativos que usamos foram retirados da carta pedagógica, meio da qual os professores formadores refletiram sobre os contextos sociais para a mudança na prática educativa no desenvolvimento profissional, apesar das dificuldades e das limitações. As narrativas dos interlocutores do estudo estão descritas no Quadro 27.

Quadro 27 – Mudanças na prática educativa dos professores formadores

[..] Bom, de fato eu fazia por cada período do exercício da minha ação, sempre voltava para uma reflexão com vista a reconhecer minhas dificuldades e limitações, com a minha reflexão na prática educativa. Procurava encontrar quais os meus pontos fracos e quais os meus pontos fortes que precisavam ser mais explorados. Portanto, as minhas dificuldades é que me remetiam a um processo mais profundo de reflexão, para uma mudança na prática. [...] vejamos por exemplo uma das primeiras dificuldades que eu enfrentava é na supervisão do TCC (monografia), eu não tinha muita experiência em como supervisionar um trabalho monográfico, de como participar de uma banca e como promover uma educação mais construtivista por parte dos estudantes. E outro elemento, a práxis que me deixava na reflexão é de como fazer a actividade de extensão universitária, enquanto graduado e tinha que ter noções de como responder as questões de pesquisa, ensino e extensão universitária. [...] Isso me remetia a uma práxis, sobretudo eu olhava a minha formação inicial, não foi ela suficiente para poder entrar neste mundo e resolver os problemas do meu cotidiano. Eu refletia sobre a minha ação e prática educativa e profissional, eu olhava sempre a minha formação, nos três elementos: a ação na prática reflexiva pessoal, a prática sobre a atuação profissional e até mesmo a prática educativa para promover uma educação mais construtivista, que visa resolver os problemas da comunidade, entre outros (Embondeiro – Carta pedagógica).

Talvez não responda como deve ser. [...] eu reparo a reflexão daquilo que faço como docente, para uma mudança na prática educativa. O que tenho a dizer é que a reflexão como tal é uma das coisas que me caracteriza como um bom profissional, no meu desenvolvimento reflexivo, porque na verdade sem reflectir naquilo que você faz como docente, na prática educativa, você não está a fazer nada. Então, eu me vejo como alguém que está ao par dessa reflexão. [...] As reflexões na prática educativa, existem exatamente, naquilo que

eu faço dia a dia, as minhas reflexões em algum momento na verdade quando dou aula e vou avaliando, quando tenho alunos com muitas negativas, eu tenho que refletir a minha acção. Por quê? qual a razão desses estudantes terem essas negativas? Então, por meio dessa mudança, eu tento trazer uma outra metodologia para transmitir a mesma matéria e, depois disso tudo, eu volto de novo para reavaliar e isso acaba me ajudando e melhora o processo de aprendizagem. E sempre procuro outras maneiras, como técnicas para transmitir aquela mesma matéria. As reflexões na prática educativa me ajudam a avançar para frente e procuro maneiras de transmitir aquela matéria de uma outra forma para garantir que os estudantes tenham sucesso (Mbizy – Carta pedagógica).

[...] no meu olhar, os processos de formação inicial e continuada contribuíram em grande medida no desenvolvimento profissional, dando-me algumas visões e muitas habilidades na prática docente, como fazer e porque fazer dentro do processo da prática docente. Ajudou-me como estar dentro das atividades na sala de aulas, assim como no meio profissional onde me encontro e, principalmente, no ensino superior, onde se exige grandes responsabilidades em termos de transmissão e mediação de conteúdos aos estudantes. Contudo isto, desenvolveu a minha forma de ser e de estar na carreira docente (Cabeça do Velho – Carta pedagógica).

[...] houve sim o desenvolvimento profissional da prática educativa no contexto do ensino superior como professor, pois, com a formação continuada adquiri novas estratégias da actuação docente. [...] A reflexão é presente na minha prática educativa, a partir do momento que nas aulas sejam refletidos assuntos da realidade quotidiana ligados e/ou relacionados aos conteúdos que tratamos, mas sempre valorizando as ideias dos estudantes. [...] houve mudança reflexiva no desenvolvimento profissional da minha prática educativa, porque passei a actuar de forma diferente antes da formação contínua, logicamente tentando sempre inovando para fazer valer as aprendizagens e estratégia adquiridas (Mambo – Carta pedagógica).

Sabe o que eu sinto, é que a ação docente tem que ser feita sempre com base em reflexões, como disse a aprendizagem é praticamente o centro da nossa acção e que o que sinto também é que, sendo a aprendizagem o centro de toda a nossa acção, temos que, por exemplo, como docente que deparas com uma turma em que faz uma avaliação com ou sem consulta para as salas de aula ou em casa mas percebe-se que há muitas negativas, muitas notas baixas, é o momento em que o docente tem que parar para refletir sobre a sua prática, fazer uma autoavaliação, uma autocrítica do trabalho que desenvolve se o problema está com ele ou está com os estudantes. Se o problema está com ele ou com os estudantes, buscar também os campos de ruptura, de facto onde houve rupturas a ponto de o desempenho ter sido aquele. Sinto muitas vezes essa reflexão que venho fazendo está muito relacionada mesmo com a avaliação do nível da aprendizagem dos alunos, nesse processo formativo (Vermelho – Carta pedagógica).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Uma vez que refletir para uma mudança na prática educativa não é apenas o simples ato de pensar do professor formador, mas um processo intencional na busca de compreender sua ação, suas dificuldades, suas limitações e as consequências de sua ação pedagógica, segundo Liberali (2012), os interlocutores da pesquisa, no memorial de formação e na carta pedagógica, avaliaram as contribuições da formação do professor formador para que houvesse mudança no desenvolvimento da prática educativa.

Os interlocutores responderam positivamente, e percebemos que no exercício da reflexão, no âmbito da prática educativa, procuram os pontos fracos e os fortes da prática educativa que precisam ser alterados.

Com base nos estudos de Liberali (2008, p. 40), os professores formadores precisam desenvolver formas “[...] participativas de tomada de decisões que envolvam a contestação, o debate e a determinação da natureza dos fins para os quais suas ações em sala de aula e fora dela apontam”.

Essas situações, segundo a supracitada autora, permitem aos professores ações e reflexões que mostram suas manifestações como atores políticos atuando em uma ampla estrutura institucional, bem como problematizam a “[...] natureza das práticas naturalizadas historicamente” (Liberali, 2008, p. 40).

Fica claro, portanto, que teoria e prática não podem ser separadas no processo de reflexão sobre a prática educativa, já que ao fazê-lo, é bem provável que se perca a própria possibilidade de reflexão e de compreensão: “uma prática reflexiva leva a (re)construção de saberes, atenua a separação entre a teoria e prática educativa e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Alarção, 2005, p. 99).

Levando em consideração o conteúdo das narrativas, podemos observar que a reflexão na prática educativa que os interlocutores descrevem é aquela caracterizada por Schön (2000) como reflexão sobre a ação. O professor formador realiza uma reflexão sobre sua atividade docente em tempo posterior à sua prática, como podemos verificar nas falas de Mbizy e de Vermelho, respectivamente.

O primeiro, Mbizy, afirmou que reflete no dia a dia sobre o fazer docente, e quando os alunos apresentam resultados de aprendizagem insatisfatórios, avalia a sua prática para compreender as razões disso e, por fim, alterá-la. Vermelho ratificou que procede da mesma forma, pois a aprendizagem é o centro da ação docente, sendo necessário parar para refletir sobre a prática educativa desenvolvida quando as aprendizagens não são consolidadas.

Para Freire (1996, p. 99), “é preciso pensar criticamente a prática educativa de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Surge, assim, um professor prático reflexivo capaz de criar suas próprias ações, de administrar as complexidades reais e de resolver situações problemáticas por meio de integração inteligente entre a teoria, a técnica e os conhecimentos práticos adquiridos.

O interlocutor Embondeiro destacou, ainda, a reflexão para uma mudança educativa, reconhecendo as dificuldades e as limitações, os pontos fracos e os pontos fortes. Para o interlocutor e comento, as dificuldades remetem a um processo mais aprofundado de reflexão para que haja mudanças na prática educativa. Assim, fez uma reflexão sobre a sua formação inicial e a necessidade de continuidade da reflexão sobre a ação docente, como também sobre o desenvolvimento pessoal e profissional. A formação continuada apresenta-se como um espaço para o diálogo, a reflexão e a relação teoria-prática educativa.

Destarte, esse percurso formativo no processo de desenvolvimento profissional possibilita aos professores formadores a percepção sobre o vivido, em um movimento de pensar

e repensar a prática educativa, tendo em vista a transformação. Para Cabeça do Velho, houve mudanças na prática educativa, provocada pela alteração em suas concepções (na sua visão) e no desenvolvimento das habilidades nos processos de desenvolvimento profissional, ajudando-o na mediação pedagógica no ensino superior. Com isso, alterou a sua forma de ser e estar na profissão docente, isto é, a sua prática educativa.

Por sua vez, Mambo considera que houve reflexão para uma mudança na prática educativa por meio da formação continuada, como podemos perceber em sua narrativa. Na formação continuada, disse ter acesso a novas estratégias metodológicas, passando a adotar em sua prática educativa formas diferenciadas de abordagem de conteúdos e valorização das ideias dos estudantes, entre outras mudanças.

Concluiu dizendo que houve transformação de sua prática educativa, em uma perspectiva que classificamos, com base em Liberali (2008), como crítica. Nessa direção, apoiados em Formosinho (2009), compreendemos que houve a superação da concepção restrita da formação continuada, passando a apresentar um espaço de desenvolvimento profissional.

Essa formação enseja ao professor formador compreender os limites e as possibilidades de suas práticas. É preciso, portanto, que a formação continuada favoreça ao professor formador um momento de reflexão, na intenção de compreender as origens e os contextos que geram sua prática educativa.

Para corroborar a expressão apresentada, Day (1999, p. 4) aduz que o desenvolvimento profissional nos processos formativos consiste em,

todas as experiências de aprendizagem espontâneas e aquelas atividades conscientes e planejadas que se destinam a ser de benefício direto ou indireto para o indivíduo, grupo ou escola e que contribuem, por meio destes, para a qualidade da educação em sala de aula. É o processo pelo qual, individualmente ou com os pares, os professores revisam, renovam e ampliam seu compromisso como agentes de mudança para os propósitos morais do ensino; adquirem e desenvolvem criticamente os conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planejamento e prática com crianças, jovens e demais professores em cada fase de suas vidas docentes.

O professor formador desenvolve-se profissionalmente em níveis mais profundos quando há a modificação ou transformação de valores, de atitudes, de emoções e de percepções sobre a prática educativa, com mudança dos processos de tomada de decisão sempre em benefício destas.

Para Pimenta (2006, p. 20), o professor formador precisa mais do que teorias aprendidas na universidade quando chega à escola e encontra dilemas que deve resolver: “assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática educativa na formação dos

profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição”.

Na verdade, a formação continuada precisa ser um movimento de construção e de ressignificação de representações e de percepções dos sujeitos envolvidos, na perspectiva de uma trajetória formativa baseada no questionamento, na reflexão, nas expansões e nas recolocações, incluindo um eixo teórico que proporcione a superação de práticas dominadoras, naturalizadas, ou seja, que considere o compromisso com as transformações emancipatórias.

Esta subcategoria mostra que a formação continuada, no âmbito do desenvolvimento profissional, apresenta-se como um espaço que possibilita aos sujeitos envolvidos desenvolverem um olhar mais apurado sobre os princípios que fundamentam as práticas educativas que criam o agir e o pensar docente e as cristalizações do/sobre o trabalho docente.

Igualmente, permite criar situações de construção e de reconstrução das experiências, além de reflexões acerca dos processos formativos, na intenção de produzir uma autonomia profissional. Entendemos que deve se fundamentar em um terreno que propicie ao professor formador se perceber como um sujeito que sabe analisar e refletir sobre sua prática educativa.

Para sintetizar os achados desta subcategoria, apresentamos o Quadro 28, que traz as razões da mudanças na prática educativa dos professores formadores, com base nas ideias de organização e na análise de dados de Bardin (2016).

Quadro 28 – Síntese das mudanças na prática educativa dos professores formadores

Mudanças na prática educativa dos professores formadores
Reconhecimento das dificuldades e das limitações/pontos fracos e fortes
Na orientação dos TCCs
Como fazer a extensão universitária
Uso da reflexão na prática educativa
Visão de prática educativa (como fazer/por que fazer)
Desenvolvimento de habilidades para a prática educativa
Novas estratégias para a atuação docente
Autoavaliação/autocrítica

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2023).

As palavras e as expressões recorrentes nas narrativas dos professores formadores na mudança na prática educativa desvelam que há um processo profundo de reflexão que reconhece as dificuldades, as limitações, os pontos fracos e fortes. Dessa forma, a autoavaliação e a autocrítica estão presentes na prática educativa, promovendo transformações.

Assimilaram-se mudanças na prática quanto à orientação do TCC (monografia), na forma de supervisionar o desenvolvimento do trabalho monográfico, além de como ocorre a

participação em bancas de avaliação de trabalhos científicos. São alterações na prática que, sobretudo, ocorrem com base na reflexão, ampliando a visão de mundo.

A mudança na prática educativa dos professores formadores ocorre com o desenvolvimento de habilidades e o uso de novas estratégias, apropriadas no processo de aprendizagem da docência.

SEÇÃO VII

CONCLUSÃO: APONTAMENTOS FINAIS



7 APONTAMENTOS FINAIS

Chegamos ao percurso final desta pesquisa, que nos levou a outros questionamentos e a muitas reflexões sobre o objeto de estudo que elegemos. Esta pesquisa desenvolveu-se na perspectiva de discussão sobre a aprendizagem da docência dos professores formadores da UniPúnguè – Moçambique, visando a uma mudança na prática educativa com base na reflexão.

No percurso da investigação e da escrita desta tese, nossa história de vida entrelaçou-se com as histórias dos interlocutores nas narrativas produzidas nos dispositivos de produção dos dados empíricos (memorial de formação, entrevista narrativa e carta pedagógica), além de realizarmos leituras que reputamos importantes para fundamentar as reflexões sobre o ensino superior como vector para o nosso desenvolvimento profissional e para a nossa aprendizagem na docência, na condição de professores formadores, contribuindo para uma mudança reflexiva na prática educativa desenvolvida no contexto do ensino superior de Moçambique.

Assim, este estudo evidenciou o desenvolvimento profissional dos professores formadores para uma prática educativa em que a aprendizagem da docência ocorre no processo de formação inicial e continuada, com vistas à profissionalização e ao desenvolvimento profissional, a fim de que o desempenho das funções inerentes à docência seja imbuído de dignidade e de qualidade técnica, humana, política e social para a produção de uma prática de forma autônoma, crítica, criativa e reflexiva.

Como ser perfectível, o ser humano busca a qualidade, não sendo diferente no contexto educacional. Assim, a ação qualificada só se concretiza se houver desenvolvimento profissional que contemple, entre outros aspectos, a formação inicial e continuada. A qualidade é entendida como um processo de desenvolvimento profissional docente e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem da docência, da reflexão crítica, das experiências dos sujeitos. Portanto, abrange todas as áreas do saber: saber-saber; saber-fazer; saber-ser; e saber-estar.

Com base em vários autores, adotamos a ideia de aprendizagem da docência como um processo de desenvolvimento profissional. No presente estudo, abrangemos o professor formador, iniciando com a formação inicial e prosseguindo em sua totalidade, não apenas sob a dimensão profissional, mas também pessoal e cidadã. Nessa perspectiva, a formação não se restringe ao conhecimento, mas abrange a afetividade, o emocional, as competências, as habilidades humanas e profissionais, as atitudes, as crenças e os valores.

Partindo da ideia de aprendizagem da docência dos professores formadores associada ao processo de desenvolvimento profissional para uma mudança reflexiva na prática educativa, no processo de pesquisa na Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, à medida que produzimos os dados da investigação – procurando sempre fazer uma correlação entre o referencial teórico e as narrativas dos interlocutores, fundamentais para o alcance dos objetivos delineados previamente – fomos também nos desenvolvendo profissionalmente.

Outrossim, acreditamos que isso tenha ocorrido com os interlocutores no processo de investigação, para alcance do objetivo geral proposto, qual seja analisar os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional dos professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, quanto às mudanças na prática educativa com base na reflexão.

O interesse em estudar essa temática foi despertada por meio do pressuposto de que a aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional de professores formadores, como uma atividade reflexiva, possibilita a confrontação do pensamento e da prática educativa que favorece o processo de mudança no fazer pedagógico do docente.

É nesse sentido que a reflexão é tomada como ação coletiva, que desencadeia o reconhecimento de um problema e a busca conjunta de possíveis soluções, de modo que os diálogos e as trocas de experiências sirvam como elemento motivador para o desenvolvimento profissional, tanto individual quanto coletivo do corpo docente.

Foi despertado também pela possibilidade de oportunizar aos professores formadores da Universidade Púnguè um espaço por meio do qual pudessem rememorar o processo de desenvolvimento profissional e de produção de saberes na prática educativa, tomando consciência das mudanças em suas concepções e da produção de conhecimentos como vetores das aprendizagens sobre a temática.

Por oportuno, almejamos que as experiências vivenciadas pelos interlocutores da pesquisa tenham ampliado o desejo de trilhar novos caminhos, capazes de fortalecer suas práticas educativas e a continuidade de seu desenvolvimento pessoal e profissional, além de propiciar uma compreensão mais acurada do papel desempenhado por esses profissionais no cotidiano universitário.

Como metodologia para o estudo, tomamos as contribuições da pesquisa qualitativa narrativa, tendo o método autobiográfico como caminho percorrido, utilizando como dispositivos para a produção de dados o memorial de formação, a entrevista narrativa e a carta pedagógica.

Esses três instrumentos foram essenciais para o alcance dos objetivos da investigação. O memorial de formação serviu para traçar o perfil biográfico de professor formador dos interlocutores, além do atendimento ao objetivo de identificar os processos formativos inicial e continuado de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica.

Quanto ao perfil de formação dos professores formadores, dos seis profissionais participantes do estudo, todos têm graduação e pós-graduação em várias áreas, o que agrega fundamentos teóricos e metodológicos à formação dos professores.

Ressaltamos, ainda, que todos os interlocutores, independentemente do curso de formação inicial em nível de graduação e da pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e/ou de doutorado, beneficiam-se das capacitações e dos seminários na área da Psicopedagogia, importantes para os professores que não possuem cursos de formação inicial na área pedagógica.

Dentre os professores formadores do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè-Moçambique – Manica, quanto à faixa etária, cinco possuem entre 31 e 40 anos de idade, nomeadamente Embondeiro, Nhunguè, Mbizy, Mambo e Vermelho; e um entre 41 e 50 anos de idade (Cabeça do Velho), ou seja, são todos experientes, encontrando-se no estágio de diversificação e questionamento.

Os memoriais de formação permitiram que os interlocutores rememorassem sua trajetória pessoal e profissional, escrevendo de forma crítica e reflexiva sobre momentos significativos da formação acadêmica, das experiências de vida e da docência. Os dados produzidos revelaram as marcas de sua formação inicial e continuada, de vida profissional, os saberes e a prática educativa, bem como outros aspectos relacionados com o objeto de estudo, especificamente.

As narrativas, quer orais ou escritas, oriundas dos três dispositivos (memorial de formação, entrevista narrativa e carta pedagógica), fontes ricas de dados, permitiram o alcance dos objetivos específicos propostos: identificar os processos formativos inicial e continuado de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica; descrever os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional de professores formadores do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica; e caracterizar as mudanças em razão das aprendizagens da docência quanto aos processos de reflexão da prática educativa, no desenvolvimento profissional de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica.

Os dados revelaram que o desenvolvimento profissional dos professores formadores foi fundamental para a prática educativa, incluindo a formação inicial e continuada, com todas as experiências que os beneficiaram individual e/ou coletivamente, contribuindo para qualificar o ensino na instituição formadora. O desenvolvimento profissional dos professores formadores não ocorreu de modo isolado, e a reflexão é parte do trabalho docente, reafirmando a concepção de que a prática educativa deve ser constantemente questionada pelo professor formador, a fim de possibilitar a descoberta de novos caminhos para melhorar o trabalho por ele desenvolvido ao longo do processo formativo.

Para o desenvolvimento profissional dos professores formadores, a formação continuada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* apresenta-se como um elemento central, porém não único, pois há diversos fatores, como as condições de trabalho, a autonomia do professor formador, entre outros, que estão envolvidos na eficiência e na eficácia das práticas educativas.

Nessa direção, falamos, por exemplo, da reflexão crítica individual e coletiva sobre a prática docente para uma mudança como aspecto relevante nesse processo formativo. Por meio das narrativas dos interlocutores do estudo, foi possível definir as categorias e as subcategorias de análise, a seguir descritas.

Na primeira categoria, tratamos do ingresso na docência, com ênfase nos processos formativos: 1- Ingresso na docência e processos formativos, com quatro subcategorias de análise – 1.1 Opção pela docência; 1.2 Aprendendo a ser professor; 1.3 Formação inicial; 1.4 Formação continuada.

Evidenciam-se as narrativas produzidas pelos interlocutores da pesquisa na primeira categoria de análise, em que observamos que todos tiveram contato com profissionais da área antes do ingresso na formação inicial, mas outros processos contribuíram, como: experiência como estudante; motivação pessoal; convivência em família com profissionais da educação, amigos e professores. Ressaltamos que nos chamou a atenção nos relatos o modo particular e as circunstâncias que marcaram cada história de vida.

Com base nessa perspectiva narrada, compreendemos que a formação inicial de professores é concebida como um dos componentes da mudança, pois se inicia nesse espaço a busca pelos melhores percursos para a profissionalização. Portanto, o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge, por isso, (re)encontrar um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se de seus processos de formação inicial e dar um sentido ao quadro de suas histórias de vida.

Consideramos que o processo de aprendizagem da docência se inicia quando o estudante envolve no aspecto cognitivo e emocional a sua formação em diferentes contextos, construindo um conhecimento teórico e prático na interação com os outros e com o meio social.

O desenvolvimento profissional do docente formador tem características próprias, transformando a prática docente com a aquisição de conhecimento e de técnicas. Com a saída do isolamento e a promoção do coletivo com os seus pares, reforça a aprendizagem da docência. Assim, como reconstrutores de saber produzido no interior da profissão, na prática da formação de professores, tomam como referência a dimensão coletiva que contribui para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão como autônoma, na produção de seus saberes, de seus valores e de suas crenças.

Na segunda categoria, abordamos os processos de aprendizagem da docência do professor formador, com quatro subcategorias de análise: 2.1 Concepção de aprendizagem da docência; 2.2 Aprendizagem da docência em razão das exigências da instituição; 2.3 Aprendizagem da docência por razões pessoais; e 2.4 Aprendizagem da docência por razões da prática educativa.

Quando tratamos dos processos de aprendizagem da docência do professor formador, no tocante à segunda categoria, as narrativas apontaram que ocorrem por diversas razões, seja por exigência da instituição, por razões pessoais ou por razões da prática educativa.

As aprendizagens da docência ocorrem pela apropriação de conhecimentos, por meio da formação, das experiências e da própria prática educativa, visando a desenvolver ou a promover as aprendizagens. Evidenciam, inclusive, o desenvolvimento da prática educativa como um elemento que transcende a aprendizagem da docência, preocupada com a formação do ser humano integral, com respeito à sua cultura.

Os interlocutores informaram que a promoção da aprendizagem da docência possibilita uma ação transformadora, quando se renova tanto na teoria quanto na prática, na reflexão do dia a dia, que requer o necessário desenvolvimento da prática educativa, com consciência crítica e mudanças na forma de ver o mundo – seja por meio do processo de harmonização do grupo de disciplina; pelas interações com colegas de curso, que promovem grandes aprendizagens; na troca dos planos de aula de cada um; pelas aprendizagens vivenciados nos processos formativos continuados, oferecidos pela instituição relativos às questões pedagógicas.

Compreendemos que na aprendizagem da docência, desenvolvem-se competências, capacidades e habilidades de interação para a superação dos desafios enfrentados pelos formadores no ensino superior, assim como para a inovação, a exemplo do uso de métodos ativos e participativos na prática educativa.

Outro aspecto apresentado pelos interlocutores em suas narrativas trata da própria pesquisa como processo privilegiado de produção do conhecimento sobre a prática. É, por consequência, um processo que oportuniza o desenvolvimento profissional dos professores formadores, visto que se envolveram ativamente. Assim como a formação inicial, a formação continuada também é importante, conforme percebemos nas narrativas.

Na terceira categoria, tratamos de desenvolvimento profissional nos processos formativos, por meio de três subcategorias de análises: 3.1 Atuação no ensino, na pesquisa e na extensão; 3.2: Mudanças na prática reflexiva; e 3.3 Mudanças na prática educativa.

Quando tratamos de desenvolvimento profissional nos processos formativos dos professores formadores no Curso de Pedagogia, as narrativas dos interlocutores revelaram o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares no espaço universitário, os quais encerram desafios no contexto avaliado.

Quanto à pesquisa, a ideia dos interlocutores é de que quando uma instituição está inserida em um contexto social, deve responder aos diversos problemas do espaço em que se põe, compreendendo que a comunidade deve ter a instituição como referência para a busca de soluções referentes aos problemas sociais, ou seja, a pesquisa na UniPúnguè é compreendida como o fator de alavanca do contexto social.

O outro dado nas narrativas dos interlocutores diz respeito à questão dos processos de formação inicial e continuada, que contribuem em grande medida no desenvolvimento profissional, produzindo concepções e desenvolvendo competências e habilidades para a prática educativa, como fazer e por que fazer.

Segundo as narrativas, os processos formativos ajudaram por estar em consonância com as atividades desenvolvidas em sala de aulas, diante das responsabilidades, em termos de mediação pedagógica, dos conteúdos curriculares, desenvolvendo a forma de ser e de estar na carreira docente. Destacamos que as narrativas denotaram transformações no ensino de forma geral, legitimando o papel social da instituição, ao se envolver com atividades de ensino, pesquisa e extensão, tripé indissociável e obrigatório para as universidades.

Percebemos os traços de similaridade nas narrativas dos interlocutores, quanto a aspectos como: o reconhecimento da mudança na concepção de mundo; o desenvolvimento profissional com base nos processos formativos, contribuindo sobremaneira para a construção de sua prática educativa; a modificação de seu modo de ver o mundo; a demonstração do potencial de sua formação; a problematização da realidade; a tomada de decisão à luz do conhecimento teórico e prático, capacitando-os para além da reflexão na ação no momento da aula, no dia a dia da atuação docente, resolvendo situações desconhecidas que surgem,

independentemente do que estava planejado.

As narrativas demonstraram que os professores formadores possuem um planejamento flexível, modificando-o quando necessário, ao mesmo tempo que agem. A reflexão na ação para uma mudança educativa só se faz possível quando ancorada na formação continuada e na experiência, promovendo alteração nas metodologias em sala de aula e nas estratégias pedagógicas, visando ao aperfeiçoamento da prática.

Chegamos ao fim, na certeza da importância de destacar o ensino superior associado ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem da docência de professores formadores, com vistas a uma mudança reflexiva na prática educativa, reconhecendo o valor significativo que a produção de conhecimento dessa temática no contexto do ensino superior, em um tempo de mudanças profundas e de rápidas transformações.

Registramos nossa compreensão sobre a incompletude das análises realizadas, entendendo que outras reflexões e novos estudos sobre a prática educativa e a produção do conhecimento são necessários para discutir e desvelar as singularidades do desenvolvimento profissional docente.

Os dados revelaram que os participantes reconhecem que é fundamental o seu desenvolvimento profissional por meio da reflexão, para atender às necessidades da prática educativa, contribuindo para a aquisição de saberes docentes necessários à ação dos professores formadores.

Para os próximos estudos, podemos apontar alguns problemas que emergiram da pesquisa e que carecem de maior aprofundamento, tais como: a necessidade de análise mais profunda sobre o tipo de experiências vivenciadas pelos professores formadores, as quais promovem, realmente, a produção de conhecimento para o ensino superior; e a identificação do papel dos gestores pedagógicos do ensino superior no processo de desenvolvimento profissional docente.

Contudo, as reflexões apresentadas nesta pesquisa são de extrema importância como incentivo à implementação de políticas institucionais para a profissionalização docente. Quanto à tese que apresentamos inicialmente, de que a aprendizagem da docência para uma mudança reflexiva na prática educativa ocorre por intermédio da formação inicial e prossegue na formação continuada, no processo de desenvolvimento profissional do professor formador do ensino superior, com base nas condições objetivas e subjetivas, foi confirmada.

Essa confirmação evidencia-se nas narrativas dos professores formadores quando tratam de sua formação inicial, mostrando que foi um processo de apropriação das concepções, com importância para a inserção no espaço em que se produz a profissão docente, não só como

um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, mas como aspecto que favorece as aprendizagens da docência.

Também nos processos de formação continuada evidenciam a aprendizagem da docência, quando afirmam que ela produz mudanças na prática educativa, nos processos de apropriação sistemática da cultura profissional, no contexto da formação e no desenvolvimento profissional docente.

Podemos concluir que a aprendizagem da docência ocorreu por razões institucionais, pessoais e da própria prática educativa, promovendo uma mudança reflexiva dos professores formadores, embora as condições objetivas para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão universitária não sejam as ideais no espaço investigado.

Ressaltamos que a vivência no espaço universitário no Brasil contribuiu para a nossa formação pessoal e profissional, com a percepção da profissão docente como complexa e desafiadora e que, sem dúvidas, exige do profissional mais do que o domínio dos conteúdos, pois requer esforço para a superação da fragmentação e da reprodução do conhecimento com vistas a uma perspectiva sistêmica e de aproximação do sujeito/objeto (emoção/intuição aliada à razão), com base em Behrens (2010).

As experiências vivenciadas e as trocas de ideias com os pares e com os professores da instituição universitária contribuíram para mudança no nosso olhar quanto aos problemas presentes na educação moçambicana, e agregaram elementos para a proposição de encaminhamentos, que descrevemos a seguir.

A primeira proposição decorre da vivência cotidiana como estudante estrangeiro no contexto universitário brasileiro, fato que potencializou a nossa sensibilidade, mostrando a importância de ser ouvido pelos professores nas horas de angústia e nas necessidades objetivas e subjetivas. Com isso, ratificamos que é preciso que a instituição a que pertencemos implemente programas/projetos que acolham os estudantes, visto que vivemos em um contexto de enormes desigualdades sociais, o que faz com que haja um quantitativo significativo de evasão no ensino superior. Esse acolhimento pode fazer a diferença na vida dos estudantes moçambicanos.

Outra importante experiência vivenciada foi o estágio de docência, que se mostrou importante na articulação entre teoria e prática, tornando evidentes os desafios enfrentados na docência universitária, na relação professor-aluno-conhecimento. Essa prática modificou a nossa perspectiva quanto à forma de abordagem dos conteúdos, às relações estabelecidas com os estudantes, às metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem, e à compreensão das práticas de avaliação das aprendizagens, de forma a desconstruir algumas posturas

profissionais consolidadas. Portanto, levamos a proposição de introdução nas universidades de programas de estágios e de iniciação à docência para a graduação e para a pós-graduação.

Por último, queremos ressaltar que patenteamos ao longo desta pesquisa a importância da formação continuada para a aprendizagem da docência pelos profissionais da educação, e que, por meio da análise dos dados do estudo, comprovamos que a mudança na prática educativa só acontece quando há investimentos no desenvolvimento profissional dos professores.

Portanto, a nossa proposição é que haja incentivos para investimentos por parte dos professores e da própria instituição, que deve viabilizar o desenvolvimento profissional dos professores formadores, de modo que a reflexão crítica seja elemento norteador dos processos formativos de professores, tanto iniciais quanto continuados.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2007.

AGUERRONDO, I.; POGRÉ, P. **Laís instituciones de formación docente como centros de formación pedagógica**. Buenos Aires: Troquel, 2001.

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *In*: CAMPOS, B. (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto, 2001. p. 21-31.

ALARCÃO, I. (coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 2005.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto, 2000.

ALTET, M.; FABRE, M. Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. **Recherche et Formation**, v. 17, 1994.

ARDOINO, J. **A trajetória do desenvolvimento profissional docente**. Alguns conceitos para sua abordagem. Universidade de Paris VII, 2001. (Seminário de Doutorado).

AUGÉ, M. **Oú est passé l'avenir? Paris, Panamá, 2008**.

AVALOS, B. "El nuevo profesionalismo, formación docente inicial y continua", en El ofício del docente. Vocación, trabajo y profesión del siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI: IIPEUNESCO: Fundación OSDE, 2006.

AVALOS, B. "Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones". **Revista Colombiana de Educación**, v. 47, p. 13-29, 2004.

AVALOS, B.; AYLWIN, P. **A inserção de professores neófitos no sistema educacional, Concurso de Projetos Regulares Fondecyt 2002**. Santiago do Chile, 2007.

AVALOS, B. **Aperfeiçoamento da formação inicial de professores, conjunto de políticas nacionais e iniciativas institucionais**. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL A FORMAÇÃO DE FORMADORES DE JOVENS PARA O SÉCULO XXI. Uruguai: OEI: ANEP, 2001.

BALZAN, N, C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. *In*: VEIGA, I. P. CASTANHO, M. E. (org.). **Pesquisa universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

BARROSO, J. **Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. Formação e situações de trabalho**. Lisboa: Educação, 1997.

BEILLEROT, J. **La formación de formadores: entre lá teoría e lá práctica.** Universidade de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** Natal: EDUFRN, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social.** Buenos Aires: Siglo Veinteuno, 2003.

BRANDÃO, A. C. P. **Leitura e produção de textos na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: UNESCO, 2007.

BRASLAVSKY, C. Bases, diretrizes e critérios para o desenho de programas de formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Educação, Formação de Professores em Educação**, n. 19, OEI, abr. 1991.

BRITTON, E.; PAINE, L.; PIMM, D.; RAIZEN, S. **Indução abrangente de professores,** Dordrecht, Kluwer. Academic Publishers Group, 2003.

BUQUE, S. L. **Relato de experiência da Universidade Pedagógica na implementação de educação à distância na formação de professores do ensino secundário geral.** Maputo 2009.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam.** Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAMPOS, J. C.; CARVALHO, Hilza A. **A Psicologia do desenvolvimento: influência da família.** São Paulo: EDICOM, 2002.

CANÁRIO, R. Centros de Formação das Associações de Escolas. Que futuro? *In:* AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (org.). **Escolas e mudança: o papel dos Centros de Formação.** Lisboa: Educa, 1994.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico.** Porto: Porto, 2002.

CARLINI, A.; TARCIA, R. M. **20% a distância: e agora? Orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância.** São Paulo: Pearson, 2010.

CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; FILHO, D. B. F.; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. bras. Estud. Pedagógica** (*on-line*), Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.

CARRILHO, M. F. *et al.* **Diretrizes para a elaboração do memorial de formação. Metodologia do trabalho científico.** Natal: IFP: URRN, 1997. Mímeo.

CAU, M. M. **Motivações, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional de professores:** um estudo nas escolas secundárias do município de Matola, Moçambique, 409, p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, FCSEA, Instituto de Educação, Lisboa, 2017.

CALDEIRA, A. M. S. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber.** Barcelona: Universidad de Barcelona, 1993. 347 p. (Tese de doutorado).

CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge structures and comprehension processes. *In:* CALDERHEAD, J.; CALFEE, R. C. eds. **Exploring teachers' thinking.** New York: Macmillan, 1996. p.709-725.

CELANI, M. A. (org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CHARLIER, E.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais.** Porto Alegre: Armado, 2001.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, M. Learning, and unlearning: the education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, p. 5-28, 2003.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. **Inside/outside:** teacher research and knowledge. Nova York: Teachers College Press, 1993.

COLL, C. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula:** aproximações ao estudo do discurso educacional. São Paulo: Editora S.A., 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge at Bay Street school. *In:* HALKES, R.; OLSON, J. (org.). **Teacher thinking:** a new perspective on persisting problems in education. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1995. p. 134-148.

COSTA, F. J.; SOUZA, S. C. T. de; SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-graduação – RBPG**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 823-852, set. 2014.

- COSTA, J. S. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? **Caderno discente do Instituto Superior de Educação**, Aparecida de Goiânia, ano 2, n. 2, p. 41-61, 2008.
- COSTA, M. B. O processo de docência no ensino superior brasileiro. *In: VII CONEDU (online)*. **Anais** [...]. Realize, 2020.
- COSTA, P.; MENDONÇA, L. O uso da plataforma moodle como apoio ao ensino presencial. Diversa Prática. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 2, n. 1, 1º sem. 2014. ISSN 2317-0751. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- CUNHA, M. T. S. **Na plataforma do escrito: cartas entre professoras**. Florianópolis: Udesc, 2008.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. *In: CUNHA, M. I. (org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Junqueira & Marin, 2010. p. 19-34.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. et al. (ed.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.
- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.
- CUNHA, M. I. Pesquisa e qualidade do ensino: aprendizagens e possibilidade na educação superior. *In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (org.). Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- DARLING-HAMMOND, L. **El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos**. Barcelona: Ariel, 2001.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Portugal, 2001.
- DAY, C. **Developing teachers. The challenges off lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.
- DEBESSE, M. Um problema clave de la educación escolar contemporânea. *In: DEBESSE, M.; MIALARETY, G. (ed.) La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau, 1982. p. 13-34.
- DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *In: Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 02, p. 359-370, maio/ago. 2006.

DEMO, P. **Conhecer & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: 2000.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DEWEY, J. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process. Boston: D. C. Heath, 1993.

DOMINGUES, I. **O/a coordenador/a pedagógico/a e a formação contínua do/a docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINICÉ, P. **La formation continue est aussi un reglement de compte avec sa escolarité**. Paris: Educacion et Recherche, 1986.

DONANCIANO, B. **A formação de professores primários em Moçambique. Desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no modelo 10^a+1+1**. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.

DUARTE, N.; FERREIRA, N. B. P **A individualidade para si**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUBET, F. **L'expérience sociologique**. Paris: La Découverte, 2007.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2002.

DURHAN, E. R. **A autonomia universitária**: o princípio constitucional e suas implicações. NUPES e Departamento de Antropologia – FFLCH, Universidade de São Paulo, 1989. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs./dt8909.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

ELBAZ, F. **Teacher thinking**: a study of practical knowledge. Londres: Croom Helm, 1983.

ESTEVE, J. M. **Identidad y desafíos de la condición docente, en Tenti Fanfani, E. (comp.), el oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI: IPE-UNESCO: Fundación OSDE, 2006.

ESTEVE, J. M. Identidad y desafíos de la condición docente. **En El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: UNESCO-IPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores. 2006.

ESTEVE, J. M. **La tercera revolución educativa**. La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós, 2003.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 37-48, 2009.

ESTEVES, M. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 7, p. 101-110, 2008. ISSN 1649-4990. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/28240672_Para_a_excelencia_pedagogica_do_ensino_superior. Acesso em: 13 jul. 2019.

FANFANI, E. T. **Culturas juvenis y cultura escolar. Documento apresentado no Seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

FEIMAN-NEMSER, S. Y.; PARKER, M. Mentoring in context: a comparison of two U.S. programs for beginning teachers. **International Journal of Educational Research**, v. 19, n. 8, p. 699-717, 1993.

FELÍCIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1/articles/felicio-possani.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional docentes universitários. **Universidade e sociedade**, Brasília, 2008, p. 117-131.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, J. de L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, J. de L. (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 33-49.

FIGUEIREDO, M. **Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância**. 2013. Tese (Doutorado em Didática e Desenvolvimento Curricular) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.

FLORES, M. **Profissionalismo e liderança dos professores**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014.

FORMOSINHO, J. **Dilemas e tensões da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIDSON, E. **Professionalism reborn: theory, prophecy, and policy**. Chicago: Chicago University, 1994.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. RJ: Paz e Terra, 1992. p. 105- 136.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUGA, V. **Eu não sabia. Um estudo sobre a tomada da consciência**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua), PUC-SP, 2003.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. MEC e SESu: 2001.

GALVIN, I. La profesión docente en España, retos de futuro. Una perspectiva sindical, en Tenti Fanfani, E. (comp.), El oficio de docente. **Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, Avellaneda: Siglo XXI, p. 303-327, 2006.

GALVIN, I. “**La profesión docente en España, retos de futuro**. Una perspectiva sindical”, en Tenti Fanfani, E. (comp.), El oficio de docente. **Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, pp. 303-327, Avellaneda, Siglo XXI. 2006.

GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**, p. 109-131, 2009b. Disponível em: <http://formacao.docente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 de dez. de 2017.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, 1991.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: INIJUI, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, J. Os “inventores” da educação e como nós a apreendemos. *In*: CARBONELL, P. (org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-24.

GINSBURG, M. B.; SPATIG, L. **Proletarianization of the professoriate**: the case of producing a competency - base teacher education program. 1991.

GÓMEZ, A. P. “Comentarios al documento”, en Vaillant, D. Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Taller “Docentes en Latinoamérica,

hacia una radiografía de la profesión”, Bogotá, Corpoeducación, PREAL y Fundación Compartir, 2005.

GOODSON, I. **Conhecimento e vida profissional**: estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto, 2008.

GUSKEY, T. R. **The characteristics of effective professional development. A synthesis of lists**. ERIC ED 478380, 2003.

GUSKEY, T. R.; SPARKS, D. **Linking professional development to improvements in student learning. Annual meeting of the American Educational Research Association**. ERIC ED 464112, 2002.

HABERMAS, J. **La technique et la science comme «idéologie»**. Paris: Gallimard, 1973.

HATTION, N.; SMYTH, D. **Reflection in teacher education**: towards definition and implementation. The University of Sydney: School of Teaching and Curriculum studies, 1995. Disponível em: <http://www.2.edface.usyd.edu.au/LocalResource/Study/hattonart.html>. Acesso em: 13 August 2014.

HARGREAVES, A. Introduction. *In*: CLARK, C. M. (ed.). **Thoughtful teaching**. Wellington: Cassel, 1995.

HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; GOODSON, I.; HOPKINS, D. **International Handbook of Educational Change**. New York: Kluwer, 1998.

HARGREAVES, D. The knowledge-creating school. **British Journal of Educational Studies**, v. 47, n. 2, p. 122-144, 1999.

HAWLEY, W.; VALLI, L. The essentials of effective professional development. A new consensus. *In*: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (ed.). **Teaching as learning profession. Handbook of policy and practice**. S. Francisco: Jossey-Bass, 1998.

HUBERBAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre, 2007.

IMBERNÓN, F. Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. *In*: FERRERRE, V.; IMBERNÓN, F. **Formación y actualización para la funaction pedagógica**. Madrid: Síntesis, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Venezuela São Paulo: Cortez, 2009.

INGVARSON, L.; MEIERS, M.; BEAVIS, A. Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. **Educational Policy Analysis Archives**, v. 13, n. 10, 2005.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Aprendizagem docente no ensino superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 29, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2012.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo aprendizagem docente. **Imagens da educação**, v. 1, n. 1, p. 37-47, 2011.

ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. **Desafios à docência superior**: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Docência na educação superior**. INEP, 2006. p. 65-86, v. 5. (Coleção Educação Superior em Debate).

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 2, p. 237.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

JOBERT, G. **A profissionalização**: entre competências e reconhecimento social. A profissionalização dos professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 90-113.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teacher's eyes**: experiences through narrative and inquiry. New York: McMillan College Publishing Co, 1994.

LABAREE, D. F. **Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza**: genealogia del movimiento por la profesionalidad docente. Política, Investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

LABAREE, D. F. **Formação do pensamento prático**. Madrid: Akal, 2008.

LANDIM, C. **Educação à distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro, 1997.

LE BOTERF, G. **Construire les compétences individuelles et collectives**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 2001.

LE BOTERF, G. **De la compétence á la navegation professionnelle**. Paris: Ed. d'Organisation, 1977.

LEITE, D. B. C. Pedagogia universitária. *In*: MOROSINE, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS: RIES, 2003. p. 310. v. 1.

LEMOSSE, M. Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais. **Recherche et Formation**, v. 6, p. 55-66, 1989.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores, comparação entre o Quebec e o Canada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FAE: UFMG, n. 44, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria das atividades. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola, teoria e prática**. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIBERALI, F. As linguagens da reflexão. *In*: MAGALHAES, M. C. C. (org.) **A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LIBERALI, F. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, F.; ZYNGIER, S. **Caderno de reflexões para os orientadores e monitores do CLAC**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

LIMA, A. C. R. E. **A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores universitários**. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LITTLE, J. W. Looking at student work in the United States, a case of competing impulses in professional development. *In*: DAY, C. (org.). **International handbook on the continuing Professional Development of Teachers**, Berkshire: McGraw-Hill Education, p. 94-118, 2004.

LUCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜDKE, M. “El trabajo y el saber del docente, nuevos y viejos desafíos”, en Tenti Fanfani, E. (comp.), **El ofício de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, p. 187-207, Avellaneda, Siglo XXI, 2006.

MACHADO, N. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

MANTOAN, T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCELO, G. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MARCELO, G. C.; VAILLANT, D. **Quem vai educar os educadores? Montevidéu: ANEP: AECI: Presidência da República, 2017.**

MARCELO, G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 22. jan./abr. 2009.

MARCELO, G. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

MARCELO, G. (org.). **Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional**. Madrid: MEC: CIDE, 1996.

MARCELO, G. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARCHESI, A. **Cambios sociales, emociones** y los valores de los docentes, en Tenti Fanfani, E. (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

MARCHESI, A. **Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes**. In: TENTI FANFANI, E. (Comp.). *Nuevos tiempos y temas de la agenda de política educativa*. Siglo XXI, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIA R. T. Importancia de considerar al profesor como persona en los programas de inserción a la docencia. *In: I CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA*. **Anais [...]**. Sevilla, 2004.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Miriam/Downloads/Martins_-_Ensino_-_Pesquisa_-_Extensa771o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Miriam/Downloads/Martins_-_Ensino_-_Pesquisa_-_Extensa771o%20(1).pdf). Acesso em: 29 jul. 2019.

MASETTO, M. T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores Associados, 2002.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. 8. ed. Campinas. SP: Papyrus, 1998.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.

MAYOR RUIZ, C. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. *In: MARCELO GARCIA, C. (org.). El profesorado principiante. Inserción a la docência*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 1997. p. 177-210.

MEDEIROS, M. A. **As três faces da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 44-63, 2019.

MENEZES, C. C. O.; SILVA, V. L. R. Formação continuada de professores da educação básica a luz do estado do conhecimento. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, p. 41-54, 2021.

MESQUITA, D.; FLORES, M. A.; LIMA, R. M. Marinho-classroom-based practices. **Journal of Engineer**

ring Education, v. 94, n. 1, p. 87-101, 2018.

MIALARET, G. **A formação dos professores**. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a16.pdf>. Acesso em: 7 out. 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência. *In*: EGGERTT, E. *et al.* (org.). **Trajetória e processo de ensino e aprender**: didática e formação de professores: livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. *In*: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, A. Profissionalidade e suas refracções. **Mediações**, v. 1, n. 2, p. 5-11, 2010. Disponível em: http://mediacoes.es.eip.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/file/31/pdf_6. Acesso em: 2 mar. 2017.

MONTEIRO, A. **Qualidade, profissionalidade e deontologia em educação**. Porto: Porto, 2008.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução de Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORAES, M. C. **Pensamento ecossistêmico – Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, jan.1998.

MORAIS, A. M. Os **formadores essenciais**. Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes.html>. Acesso em: 26 ago. 2011.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORENO, J. Onde e como investir para alcançar a qualidade na educação. *In: SEMINÁRIO ALIANÇA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO MÉXICO. Anais [...]*. Washington DC: Banco Mundial, 2008.

MORIN, E. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e o desafio da realidade nacional. *In: MOROSINI, M. S. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NIQUICE, A. F. **Competência e criatividade na construção do currículo de formação de professores primários – Curso do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique**. Tese (Doutorado em Educação/Currículo) – PUC, São Paulo, 2002.

NIAS, J. "**Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self**". In *Educational Research and Evaluation* (ed. R. Burgess). Lewes: The Falmer Press, 1991.

NOBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teóricas-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NOGUEIRA, E. G. D. *et al.* A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. *In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (org.). Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quarteto: FAPERJ, 2008.

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

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr.2019.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro e presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

NÓVOA, António. **Le temps des professeurs**: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^a-XX^a siècle). v. 1-2. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NUNES, A. L. de P. F.; SILVA, M. B. da C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-estar e sociedade**, Barbacena, ano IV, n. 7, p. 119-133, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/malestar/article/view/60/89>. Acesso em: 2 ago. 2019.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 2 mar. 2017.

OLIVEIRA, S. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, E. C. **Formadores de professores de língua inglesa**: uma experiência de colaboração e reflexão. Belo Horizonte, 2008, 233 f. Tese (Doutorado em Linguística? Conferido) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AIRR-7DDQV3> Acesso em: 10 ago. 2011.

OCDE. **Société du Savoie et gestion des connaissances**. Paris: OCDE, 2000.

PACHANE, G. G. **A universidade vivida**: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno. 1998. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p.39-56, dez. 2010.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPURS, 2006. p. 203-218.

PASSMORE, J. O conceito de ensino. *In*: PASSMORE, J. **The philosophy of teaching**. Londres: Duckworth, 1980. p. 19-33.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas e profissão docente: 3 facetas. *In*: PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote: IIE, 1994.

PÉREZ, C. L. V. **Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras**. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação educacional, 1992. p. 95-114.

PEREIRA, E. M. de A. Implicações da pós-modernidade para a universidade. **Avaliação**, Campinas, SP, ano 7, v. 7, n. 1, 2002.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2001.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: FVC, 2011. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita).

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015. v. 1, p. 9-24.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. Edições Loyola: São Paulo, 2003.

POCHARD, M. **Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant**. Paris: La Documentation Française, 2008.

PONTUSCHKA, N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

POPKEWITZ, T. La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants: notes sur son histoire, son idéologie et son potentiel. **Recherche et Formation**, The State University of New York Press, p. 61-81, 1993.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POZO, J. I.; MONEREO, C. Y CASTELLÓ M. El uso estratégico del conocimiento. In: Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (ed.) **Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación**. Madri: Alianza psicológica, 1993. p. 211-233.

PRYJMA, M. F. O professor do ensino superior e a pesquisa. In: SEMINÁRIO REDESTRADO - NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2008. n. 7.

PÚNGUÈ. **Regulamento Geral Interno**. Moçambique: Universidade Púnguè, 2019.

QUEZADA, J. **Antologia de poesia e prosa de Gabriela Mistral**. Santiago do Chile: Fondo de Cultura Económica, 1997.

RAMALHO, B. L. **Formar o professor, profissionalizar o ensino, perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. **Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente**. São Paulo: Mercado da Letras; Natal: UFRN, 2014.

RAYS, O. A. Ensino-pesquisa-extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 71-85, mar. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034>. Acesso em: 1 ago. 2019.

REIMERS, F.; JACABS, J. E. **Leer (comprender y aprender) y escribir para Comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. Documento básico**. Madri: Santillana, 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf>. Acesso em: 2 set. 2011.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 4/2019**: Universidade Púnguè, abreviadamente designada por UniPúnguè. Maputo, 2019.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta, 2002.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, p. 105- 126, 2005.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

ROLDÃO, M. C. **Um currículo de currículos**. Santarém: Edições Cosmos, 2011.

RÚBIO, J. **Política educacional e ensino superior no México. 1995-2006**. Um Balanço, FCE, set. 2006.

RUBIO, J. **La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance/coord.** de Júlio Rubio Oca. FCE, SEP. 2007. Conferido este.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, G. S; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

SAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**, v. 29, n. 02, p. 121-133, 2004.

SÁNCHEZ, E. El asesoramiento psicopedagógico, un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. **Infância y Aprendizaje**, n. 91, 1998.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, C. M. Os primeiros passos da pós-graduação no país: a questão da dependência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 37, p. 479-492, out/dez. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v10n37/v10n37a05.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2013.

SANTOS, E. A. G. dos; FIGHERA, A. C. M. A formação docente no ensino superior: processos formativos e aprendizagem da docência. *In*: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. **Anais [...]**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2647/977>. Acesso em: 26 fev. 2015.

SANTOS, J. H. de; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão universitária e formação no ensino superior. **Revista Brasileira De Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087>. Acesso em: 2 ago. 2019.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A. (org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: UNESP, 1996. p. 45-59.

SCHAIE, K. W.; WILLIS, S. L. **Psicologia de lá edad adulta y lá vejez**. 5. ed. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (ed.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 84.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professional think in action. New York: Basic Books, 1997.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 8, 2008. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em: 17 jun. 2012.

SEVERINO, A. J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 120-128, mar. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/540>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SHULMAN, L. How and what teachers learn: a shifting perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>

SHULMAN, L. Knowledge, and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

SHULMAN, L. Those who understand knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X015002004>

SILVA, G. M.; RIVAS, N. P. P.; MARQUES, M. A. de R; CONTE, K, de M. A pós-graduação como *locus* da formação docente para o ensino superior: diálogos entre didática e currículo. **Rev Port Pedagogia**, v. 49, n. 2, p. 55-74, 2015. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/2741/1919> Acesso em: 13 jul. 2019.

SILVA, V. L. R. da. **Docentes universitários em início de profissão**: movimentos e experiências da docência universitária. CRV, 2019.

SMYTH, E. **Labour market structures and women's employment in Ireland**. University College Dublin, 1994.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992. Disponível em: <https://books.google.com.sa/books>. Acesso em: 17 maio. 2024.

SÔNEGO, A. Os desafios da universidade no século XXI e algumas reflexões sobre a posição docente frente a este processo. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 30-35, jun. 2015. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/822>. Acesso em: 9 jul. 2019.

SOUZA, A. E. **Concepções, práticas e desafios da pesquisa de professores do ensino superior de tecnologia**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau: FURB, 2016.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas o itinerário escolar e a formação de professores**. 2004. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, RJ: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, J. C. A.; BONELA, L. A. **A importância do estágio supervisionado na formação do profissional de educação física: uma visão docente e discente**, 2005.

TANCREDI, B. Cursos baseados na web. **Princípios teórico-práticos para a elaboração de cursos**. México: Debulha, 2009.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? *In*: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 185-210.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (org.). **Formation des maitres et contextes sociaux**. Paris: PUF, 1998.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73. dez. 2000.

TEDESCO, J. C. “A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente”, en Tenti Fanfani, E. (comp.), El ofício de docente. **Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**, p. 329-338, Avellaneda, Siglo XXI, 2006.

TENTI FANFANI, E. **La escuela y la cuestión social**. Ensayos de sociología de la educación, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VÁZQUEZ, B.; JIMENEZ, R.; MELLADO, V. El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la compelidas. **Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 4, n. 3 p. 372-393, 2007.

VEIGA, I. P. A. Desenvolvimento profissional docente da educação superior: um processo evolutivo e compartilhado. *In*: VEIGA, I. P. A. *et al.* (org.). **Docência, currículo e avaliação: territórios referenciais para a formação docente**. Curitiba: CRV, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. [s.l] [s.d]. Disponível em: http://www.umcpous.com.br/centraldoaluno/arquivos/26_11_2012_218/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf. Acesso em 30 abr 2013.

VAILLANT, D. **Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates**. [Construction of the teaching profession in Latin America: trends, issues, and debates]. Santiago de Chile: PREAL, 2003. (Series Document, n. 31).

VAILLANT, D. “Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates”. PREAL. Serie Documentos n. 31. Diciembre 2004. Santiago de Chile: PREAL: Disponível em: <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>, Vaillant, Denise y Rossel, Cecilia. Documento de Estado de situación sobre los docentes en América Latina. GTD-PREAL-ORT. Montevideo, agosto 2004. <http://www.preal.org/GTD/docs/estadoprimeraparte.PDF>, <http://www.preal.org/GTD/docs/estadosegundaparte.pd..>

VAILLANT, D. **Formación de formadores. Estado de la práctica**. Santiago de Chile: PREAL, 2002. n. 25.

VAN MANEN, M. **Linking was of knowing with ways of being practical**. Curriculum Inquiry 6, 1977.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuição para a formação de professores universitários: relatos de experiências. *In*: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VICENTINI, A. A. F; FARIAS. M. N. de O; SADALLA, A. M. F. de A; PRADO, G. do V. T. (org.). **Professor-formador: histórias contadas & cotidianos vividos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

VIEIRA, H. M. M. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

VIRNO, P. **El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WIELEWICKI, H. G. Prática de ensino e formação docente. *In*: LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. (org.). **Inovações e pedagogia universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, M. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, Artmed, 1994.

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

ZARAGOZA, F. M. **O habitat cultural do homem do século XXI**. *In*: SILVA, J.; NEVES, J. (coord.). **EMRC. Um contributo essencial aos desafios educativos**. Lisboa: SNEC, 2001. (1º Congresso de Professores de EMRC).

YUS, R. **Educação integral – Uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Aprendizagem da docência dos professores formadores da Unipúnguè - Moçambique: há mudança na prática educativa com base na reflexão?

Pesquisador responsável: Prof.^a. Dr^a Josania Lima Portela Carvalhêdo

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação

Pesquisador Participante: Júlio Laissonne Maquissene

E-mail: laymaquissene@gmail.com

Telefone para contato: (86) 998114744

Local da coleta de dados: Universidade Púnguè de Moçambique- Manica

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a), você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, desta pesquisa. Antes de sua decisão quanto a participação neste estudo, é essencial que você entenda todas as informações escrita neste documento. Leia atentamente o que se segue e pergunte aos pesquisadores responsáveis pelo estudo dúvida que tiver. Após ser elucidado (a) suas dúvidas e caso deseje fazer parte desta pesquisa, assine, o termo de consentimento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra do pesquisador. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade. A pesquisa tem como objetivo geral: analisar os processos de aprendizagem da docência, no desenvolvimento profissional dos professores formadores do Ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, quanto as mudanças na prática educativa com base na reflexão. E como objetivos específicos: identificar os processos formativos inicial e continuado de professores formadores do Ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica; descrever os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional de professores formadores do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica e caracterizar as mudanças em razão das aprendizagens da docência quanto aos processos de reflexão da prática educativa, no desenvolvimento profissional de professores formadores do Ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá na entrevista narrativa, uma escrita de memorial de formação e carta pedagógica, sobre o tema da pesquisa que serão registados e gravados em áudios com sua devida autorização, sendo posteriormente transcritas as falas dos professores (a) e analisadas para a melhor compreensão do tema em estudo. A cada momento do encontro terá a duração de duas horas, no local onde os interlocutores da pesquisa

trabalham, nas datas e horas agendados em conformidade com a disponibilidade de cada participante.

Riscos: Serão mínimos todos os riscos, podendo ocorrer algum tipo de sentimento ou desconforto ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática em estudo. Se de fato você sentir algum tipo de constrangimento ou incomodado em qualquer fase da pesquisa, você terá plena decisão ou liberdade para ausentar ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização do estudo, será garantido assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

Benefícios: Serão indiretos, tendo em vista que os resultados da pesquisa poderão contribuir para se refletir sobre a temática em estudo, podendo apresentar novos direcionamentos que proporcionem implicações significativas para o desenvolvimento do trabalho docente, assim como, ao processo de formação continuada.

Sigilo: No concernente aos participantes serão identificados por meio de pseudônimos escolhidos pelos próprios interlocutores, sendo garantido pelos pesquisadores responsáveis a privacidade das informações fornecidas. Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (divulgação em revistas e eventos científicos) de modo que os pesquisadores responsáveis se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução 466/2012 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

Autonomia: Você terá livre acesso a todas informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você pode recusar ou retirar o seu consentimento de sua participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar.

Remuneração e Ressarcimento: A pesquisa será voluntária, sem remuneração e isenta de custos para o participante. Se você tiver qualquer gasto financeiro em virtude da participação neste estudo, haverá ressarcimento em dinheiro dos valores conforme sejam apresentadas as notas das despesas aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

As páginas deste documento, serão rubricadas pela pesquisadora responsável legal e pelo aluno participante delegado pela pesquisadora legalmente responsável.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____ CPF nº _____

_____ RG nº _____,

Abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: Ensino superior: desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência de professores formadores, como voluntário (a).

Declaro que li e entendi todas as informações presentes deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo com

os pesquisadores responsáveis. Compreendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Fui orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo entendido o objetivo do estudo, os procedimentos a serem realizados, manifesto meu livre consentimento na participação do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de participar da pesquisa.

Os pesquisadores responsáveis estão autorizados, ao uso da minha imagem e/ou do áudio para fins da pesquisa e produção da dissertação do mestrado.

Teresina, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante

Nomes e assinaturas dos pesquisadores:

Josania Lima Portela Carvalhêdo - CPF: 226.798.393-15

Júlio Laissonne Maquissene - CPF: 094.916.011-30

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ – CEP 64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-2332 – e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE B: CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Teresina,/ /2021

Prof^a. Dr^a Josania Lima Portela Carvalhêdo

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezada Professora

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado: “Aprendizagem da docência dos professores formadores da Unipúnguê - Moçambique”: há mudança na prática educativa com base na reflexão? para a apreciação por este comitê. *Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/2012 do CNS e das resoluções complementares à mesma (24/97, 251/97, 292/99 e 340/2004.*

Confirmo também:

- 1- Que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- 2- Que não há participação estrangeira nesta pesquisa;
- 3- Que comunicarei ao CEP – UFPI os eventos adversos corridos com o voluntário;
- 4- Que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP – UFPI;
- 5- Que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP – UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura: _____

Nome: Josania Lima Portela Carvalhêdo

CPF: 226.798.393-15

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Educação

Departamento: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED.



APÊNDICE C: DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Nós, Josania Lima Portela Carvalhêdo e Júlio Laissonne Maquissene, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada “Aprendizagem da docência dos professores formadores da Unipúnguè - Moçambique: há mudança na prática educativa com base na reflexão?”, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções N° 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e N° 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004);
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da professora Josania Lima Portela Carvalhêdo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso eles não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP – UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP – UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

Teresina, ___ de _____ 2021.

Josania Lima Portela Carvalhêdo – CPF: 226.798.393-15

Júlio Laissonne Maquissene – CPF: 094.916.011-30

APÊNDICE D: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOURORADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Aprendizagem da docência dos professores formadores da Unipúnguè
- Moçambique: há mudança na prática educativa com base na reflexão?

Pesquisador responsável: Prof^{ra}. Dr^a Josania Lima Portela Carvalhêdo

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação.

Telefone para contato: (86) 99003904

Local da coleta de dados: Universidade Púnguè, de Moçambique -Manica

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio da Entrevista narrativa, Memorial de Formação e Carta Pedagógica, com gravações de voz realizadas com os Professores da Universidade Púnguè, de Moçambique Manica (UP), que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI por um período de 5 (cinco) anos sob a responsabilidade da Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, ____ de _____ 2021.

Profa. Dra. *Josania Lima Portela Carvalhêdo*
CPF: 226.798.393-15
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE E: ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TÍTULO DA PESQUISA: Aprendizagem da docência dos professores formadores da Unipúnguè - Moçambique: há mudança na prática educativa com base na reflexão?

DOUTORANDO: Júlio Laissonne Maquissene

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Analisar os processos de aprendizagem da docência, no desenvolvimento profissional dos professores formadores do Ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, quanto as mudanças na prática educativa com base na reflexão.

ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Prezado (a) Professor (a) formador (a),

O memorial de formação oportuniza revisitar o percurso formativo, sendo possível reconstruir a trajetória de vida pessoal e profissional, em que você assume a condição de sujeito da sua própria história, podendo por meio das narrativas escritas, de forma reflexiva crítica, como afirma Carrilho (1997), trazer à tona aspetos significativos da formação e os reflexos na aprendizagem da docência que contribuíram para a sua condição atual como professor (a) formador (a) da Universidade Púnguè, de Moçambique- Manica, contribuindo para uma mudança na prática educativa com base na reflexão.

Dessa forma, o Memorial de Formação consiste em um dispositivo de produção de dados empíricos na pesquisa qualitativa em que você apresenta um relato de sua vida, de suas recordações, em um processo de reflexão do processo formativo inicial e continuado, ou seja, sobre os caminhos percorridos no processo de desenvolvimento profissional que contribuíram para ser professor formador hoje, possibilitando com a aprendizagem da docência mudança reflexiva na sua prática educativa.

Neste estudo, o Memorial de Formação atende ao objetivo do estudo de identificar os processos formativos inicial e continuado de professores formadores do Ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica, exceto na primeira parte do dispositivo em que solicitamos dados do perfil do participante.

Assim, convidamos a você a compartilhar sua história de vida pessoal e profissional, suas experiências formativas de aprendizagem da docência, desde os primeiros contatos com a profissão até os dias atuais. Procure lembrar e refletir sobre as experiências vivenciadas nos processos formativos que marcaram sua trajetória como pessoa e como profissional e provocaram uma mudança reflexiva na sua prática educativa. Para orientar a escrita do memorial, elaboramos alguns tópicos que nortearão a redação de uma narrativa. Deste modo, destacamos que o texto deve ser produzido em forma de narrativa de vida.

1. PERFIL BIOGRÁFICO DO PROFESSOR (A) FORMADOR (A) DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE PÚNGUÈ DE MOÇAMBIQUE – MANICA.

PSEUDÔNIMO: _____

1.1 DADOS PESSOAIS

SEXO: Masculino Feminino

IDADE: Até 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos
 51 a 60 anos Acima de 60 anos.

1.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1.2.1 FORMAÇÃO INICIAL:

Área de Graduação: _____

Instituição: _____

Curso: _____

Licenciatura em: _____

Bacharelado em: _____

1.2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA:

1.2.2.1 Cursos de Atualização/aperfeiçoamento:

1.2.2.2 Pós-Graduação:

Especialista /Área: _____

Instituição: _____

Mestrado/Área: _____

Instituição: _____

Doutorado/Área: _____

Instituição: _____

1.3 TEMPO DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:

1.3.1 No magistério do ensino básico:

0 a 3 anos 4 a 6 anos 7 a 14 anos 15 a 25 anos Mais de 25 anos

1.3.2 No ensino superior:

0 a 3 anos 4 a 6 anos 7 a 14 anos 15 a 25 anos Mais de 25 anos

2. 1.3.2 No Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica.

0 a 3 anos 4 a 6 anos 7 a 14 anos 15 a 25 anos Mais de 25 anos

2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADO PARA A DOCÊNCIA

Para começar a escrita do seu memorial de formação para a docência, elabore uma narrativa descrevendo:

- aspectos da sua trajetória de vida pessoal que influenciaram a sua opção pela docência;
- momentos marcantes da sua vida pessoal que firmaram a sua opção profissional pela docência.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL

- Descreva o seu processo de formação inicial para a docência, quanto:
 - a instituição/ instituições formadoras,
 - o curso de formação inicial,
 - os espaços de interação e aprendizagens no curso,
 - as aprendizagens resultantes das interações com os professores e com os colegas de curso,
 - o estágio supervisionado e
 - as aprendizagens, quanto as competências e habilidades para o exercício profissional, que fundamentaram a sua prática educativa na inserção na docência;
 - se houveram aprendizagens que contribuíram para o exercício da reflexão no desenvolvimento da prática educativa.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

- Descreva a sua formação continuada para a docência, refletindo acerca:
 - dos processos de formação continuada na docência vivenciados;
 - como a prática educativa, desenvolvida como professor formador, impulsionou a busca pela formação continuada;
 - dos espaços/instituições formadoras;
 - dos cursos de atualização, aprofundamento e/ou pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado) e a aprendizagem da docência;
 - como as interações com os colegas de curso promoveram aprendizagens da docência,
 - as aprendizagens da docência vivenciados nos processos formativos continuados oportunizados pela instituição no espaço de atuação profissional,
 - as aprendizagens adquiridas e a relação com a prática educativa.
 - Se os processos formativos (inicial/continuado) contribuíram para uma mudança reflexiva na prática educativa.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- Reflita acerca de como os processos de formação inicial e continuado para a docência contribuíram para o:
 - seu desenvolvimento profissional, desde a sua inserção na profissão à condição atual de professor formador;
 - desenvolvimento da prática educativa no contexto do ensino superior como professor formador;
 - para uma mudança reflexiva no desenvolvimento da sua prática educativa.

Ao tempo em que agradecemos a sua disponibilidade em participar desta investigação, contribuindo com a produção de dados narrativos acerca dos processos formativos (inicial/continuado) vivenciados na aprendizagem da docência, solicitamos que conclua a sua narrativa se posicionado acerca das suas necessidades formativas para atuação na docência do ensino superior como professor formador e de como elas foram ou estão sendo atendidas pelos processos formativos vivenciados no processo de desenvolvimento profissional.

APÊNDICE F: ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TÍTULO DA PESQUISA: Aprendizagem da docência dos professores formadores da Unipúnguè - Moçambique: há mudança na prática educativa com base na reflexão?

DOUTORANDO: Júlio Laissonne Maquissene

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Analisar os processos de aprendizagem da docência, no desenvolvimento profissional dos professores formadores do Ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, quanto as mudanças na prática educativa com base na reflexão.

QUESTÃO NARRATIVA:

O desenvolvimento deste estudo objetiva investigar os processos de aprendizagem da docência, no Desenvolvimento Profissional dos professores formadores do Ensino superior, para uma mudança reflexiva na prática educativa. Entendemos que o desenvolvimento da prática educativa, de forma intencional e sistemática, no contexto do ensino superior, proporciona oportunidades de aprendizagem da docência e contribui para a mudanças nos processos reflexivos, seja a partir dos estudos realizados para a fundamentação teórica da prática, ou nos processos de organização pedagógica e de ensino, ou de interação com os pares, com os próprios estudantes e com a comunidade, ou de avaliação da aprendizagem dos estudantes; além nos processos de pesquisa, de extensão universitária e/ou de gestão, entre outros. Considerando o seu processo de desenvolvimento profissional como professor formador no Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, narre sobre as suas aprendizagens da docência no desenvolvimento da prática educativa e os processos reflexivos vivenciados no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão universitária.

APÊNDICE G: ROTEIRO DA CARTA PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TÍTULO DA PESQUISA: Aprendizagem da docência dos professores formadores da Unipúnguè - Moçambique: há mudança na prática educativa com base na reflexão?

DOUTORANDO: Júlio Laissonne Maquissene

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: analisar os processos de aprendizagem da docência, no desenvolvimento profissional dos professores formadores do Ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, quanto as mudanças na prática educativa com base na reflexão.

Prezado(a) Professor(a) do Ensino superior,

Agradecemos a sua colaboração na produção do memorial de formação e a participação na entrevista narrativa. Agora, para concluir a produção de dados da investigação intitulada *Aprendizagem da docência dos professores formadores da Unipúnguè – Moçambique há mudança na prática educativa com base na reflexão?* solicitamos a escrita de uma carta, que denominamos de carta pedagógica.

Esse dispositivo de produção de dados na pesquisa qualitativa narrativa, consiste em um gênero discursivo que se constitui com intenções comunicativas pessoais, interativas e a distância e se impõe em um determinado momento do estudo. Portanto, bem apropriado para as condições de distanciamento que estamos vivenciando no presente momento.

Assim, as Cartas Pedagógicas são textos escritos pelos próprios professores que compartilham as lições aprendidas, a partir de experiências construídas na aprendizagem da docência acerca das reflexões sobre a própria prática. São, portanto, de acordo com Soligo (2007), narrativas autobiográficas. Para escrevê-la, observe os seguintes pontos:

1. Inicie colocando as suas impressões quanto ao lugar que ocupa a reflexão no processo de Aprendizagem da docência, no seu desenvolvimento profissional?
2. Rememore o seu processo de aprendizagem da docência, descrevendo aspectos da sua trajetória de vida pessoal, e profissional que proporcionaram reflexões importantes para o seu desenvolvimento profissional na condição de professor formador do Ensino superior.
3. Sabemos que refletir não é “[...] um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências, conforme Liberali (2012, p. 25). Com base nesse pressuposto, descreva situações em que a reflexão esteve presente na sua prática educativa, quais ponderações foram feitas e que decisões foram tomadas.

4. A reflexão acerca da prática educativa, como exercício que contribui para o desenvolvimento profissional docente, envolve diferentes perspectivas de reflexão, ou seja:
- a. a reflexão pode estar relacionada a aplicação técnica centrada no uso das teorias e das técnicas científicas;
 - b. pode envolver situações práticas em que se busca encontrar soluções para os problemas da ação pedagógica na análise da realidade em que se desenvolve; e/ou,
 - c. pode ocorrer de forma crítica em que se busca, a partir da análise da prática educativa, a transformação da ação, ou seja, a transformação da realidade.

Descreva situações em que você desenvolve reflexões na sua prática educativa no contexto do Ensino superior, reconhecendo a perspectiva de reflexão adotada.

5. Por último, fique à vontade para concluir sua carta avaliando se houve mudanças nos processos reflexivos na sua prática educativa, ou seja, rememore a sua trajetória profissional e identifique quais as mudanças ocorreram quanto aos processos reflexivos ao longo do seu desenvolvimento profissional e quais as razões que provocaram essas mudanças.

Obrigado (a) pela disponibilidade para responder esse instrumento de produção de dados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROF^a. DRA. JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO
PESQUISADOR: JÚLIO LAISSONE MAQUISSENE

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES
FORMADORES DA UNIPUNGUÊ - MOÇAMBIQUE: HÁ
MUDANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM BASE NA
REFLEXÃO?**

MEMORIAL DE FORMAÇÃO



“O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem sua história.”

Walter Benjamin

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-(PPGED)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES DA
UPÚNGUÊ - MOÇAMBIQUE: HÁ MUDANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM
BASE NA REFLEXÃO?

OBJETO DE ESTUDO: é a aprendizagem da docência ao longo do desenvolvimento profissional docente de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia, da Universidade Púnguê – Moçambique/Manica, com base em fundamentos teóricos-metodológicos dos processos formativos inicial e continuado, que promovem a capacidade reflexiva, crítica e criativa para uma mudança na prática educativa.

TESE PROPOSTA: a aprendizagem da docência para uma mudança na prática educativa baseada na reflexão, ocorre a partir da formação inicial e prossegue na formação continuada no processo de desenvolvimento profissional do professor formador do Ensino Superior, com base nas condições objetivas e subjetivas.

QUESTÃO-PROBLEMA: como ocorre a aprendizagem da docência, nos processos formativos inicial e continuado, no desenvolvimento profissional de professores formadores do Ensino Superior, do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguê de Moçambique-Manica, para uma mudança na prática educativa com base na reflexão?

OBJETIVO GERAL: analisar os processos de aprendizagem da docência, no desenvolvimento profissional dos professores formadores do Ensino Superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguê de Moçambique-Manica, quanto as mudanças na prática educativa com base na reflexão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

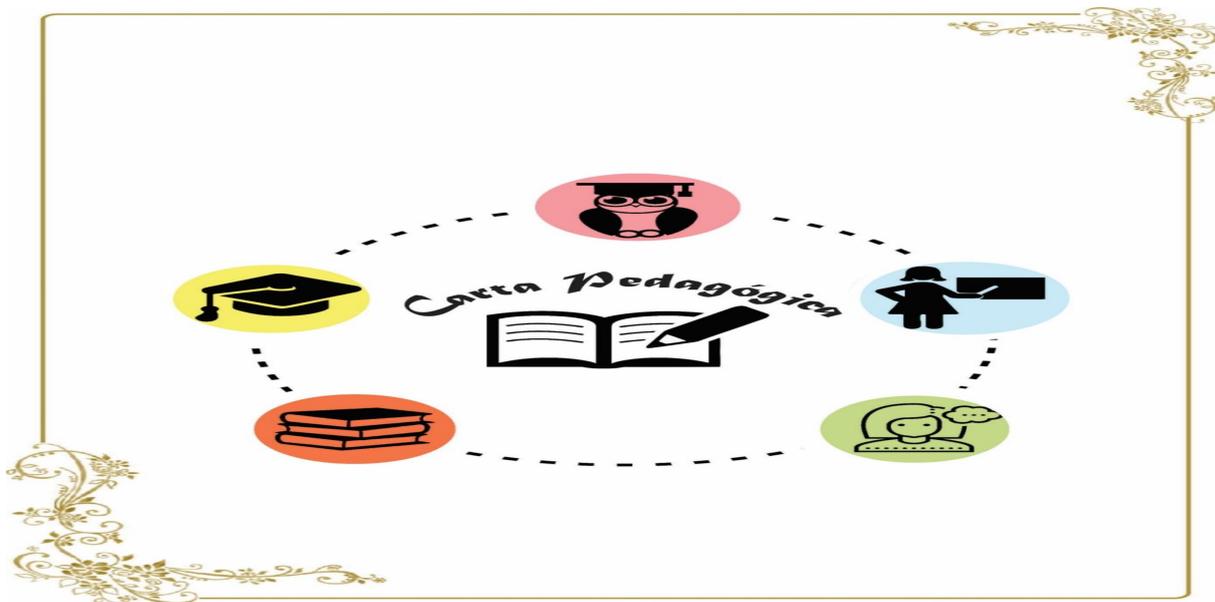
- ☛ identificar os processos formativos inicial e continuado de professores formadores do Ensino Superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguê de Moçambique – Manica;
- ☛ descrever os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional de professores formadores do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguê de Moçambique – Manica;
- ☛ caracterizar as mudanças em razão das aprendizagens da docência quanto aos processos de reflexão da prática educativa, no desenvolvimento profissional de professores formadores do Ensino Superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguê de Moçambique – Manica.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES
FORMADORES DA UPÚNGUÊ - MOÇAMBIQUE:
HÁ MUDANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM
BASE NA REFLEXÃO?

ORIENTANDO: JÚLIO LAISSONE MAQUISSENE
ORIENTADORA: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo



Roteiro da carta pedagógica



[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, provocando este diálogo pedagógico, a mudança da prática educativa reflexiva, (Camini, 2012, p. 35).

Para escrevê-la, os interlocutores devem observar as seguintes orientações:

1. inicie colocando as suas impressões quanto ao lugar que ocupa a reflexão no processo de aprendizagem na docência em seu desenvolvimento profissional;
2. rememore o seu processo de aprendizagem da docência, descrevendo aspectos de sua trajetória de vida pessoal e profissional que proporcionaram reflexões importantes para o seu desenvolvimento profissional na condição de professor formador do ensino superior;
3. sabemos que refletir não é “[...] um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências, conforme Liberali (2012, p. 25). Com base nesse pressuposto, descreva situações em que a reflexão esteve presente em sua prática educativa, quais ponderações foram feitas e que decisões foram tomadas;
4. a reflexão acerca da prática educativa como exercício que contribui para o desenvolvimento profissional docente envolve diferentes perspectivas de reflexão, ou seja: a) a reflexão pode estar relacionada à aplicação técnica centrada no uso das teorias e das técnicas científicas; b) pode envolver situações práticas em que se busca encontrar soluções para os problemas da ação pedagógica na análise da realidade em que se desenvolve; c) pode ocorrer de forma crítica, em que se busca, por meio da análise da prática educativa, a transformação da ação, ou seja, a transformação da realidade. Descreva situações em que você desenvolve reflexões em sua prática educativa, no contexto do ensino superior, reconhecendo a perspectiva de reflexão adotada;
5. por último, fique à vontade para concluir sua carta avaliando se houve mudanças nos processos reflexivos em sua prática educativa, ou seja, rememore a sua trajetória profissional e identifique quais mudanças ocorreram quanto aos processos reflexivos ao longo do seu desenvolvimento profissional e quais as razões provocaram essas mudanças.



**UNIVERSIDADE PÚNGUÊ
GABINETE DO REITOR**

À
Universidade Federal do
PIAUI- PPGED
(Profª Doutora Josania Lima
Portela Carvalhêdo)

=Brasil=

INFORMAÇÃO Nº/UnP/GR/21
Assunto: Comunicação de despacho

Chimoio, aos 29/10/2021

ÚNICO: Em resposta a carta de Vossa Excelência através da qual solicita a autorização para desenvolver uma pesquisa na Universidade Púnguê, do estudante **Júlio Laissonne Maquissene**, pós-graduando do Curso de Doutoramento em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, a Magnífica Reitora exarou o seguinte despacho:

“Autorizo, com o princípio de a participação ser voluntária”.

Chimoio, ao 28 de Outubro de 2021.

Assinatura: Profª. Catedrática, Emília Afonso Nhalevilo

Cc. Director de Recursos Humanos

Júlio Laissonne Maquissene

Cordiais saudações

O Director do Gabinete

Mestre, Nazário Thennesse José
(Técnico Superior de N1)

Quadro 1: Busca a partir dos descritores “ensino superior e desenvolvimento profissional docente”.

Trabalhos	Ano	Instituto de Ensino	Autor
Impactos de programas de formação continuada na prática docente e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior (Tese)	2021	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	SCHOTTEN
Representações sociais sobre o processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde (Dissertação)	2021	Faculdades Pequenas Príncipe	FURTADO
Professor Voluntário: o ciclo da longedocência no ensino superior (Tese)	2019	Universidade Federal de Santa Maria	RHODEN

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Catálogo de Tese e Dissertação- Capes (2022).

Quadro 2: Busca a partir dos descritores “*desenvolvimento profissional docente e professor formador*”.

Trabalho	Ano	Instituição de Ensino	Autor
Configuração identitária do professor formador de docentes. (Tese)	2019	Universidade Estadual de Ponta Grossa	MENDES
Formação continuada exitosa: efeitos no desenvolvimento profissional docente. (Dissertação Profissional)	2019	Universidade de Taubaté	SANTOS
O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no ensino superior: uma análise das dissertações e Teses. (Tese)	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	GONÇALVES

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Catálogo de Teses e Dissertações- Capes (2022).

Quadro 3: Busca a partir dos descritores “*desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência*”.

Trabalho	Ano	Instituição de ensino	Autor
Programa de Formação <i>On-line</i> de Mentores da UFSCAR: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes (Tese)	2020	Universidade Federal de São Carlos.	GRIZZO

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Catálogo de Teses e Dissertações-Capes (2022).

JÚLIO LAISSONE MAQUISSENE

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES DA
UPÚNGUÈ-MOÇAMBIQUE: HÁ MUDANÇA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM
BASE NA REFLEXÃO?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI - Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência - para obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal do Piauí.

Aprovação em 20.06.2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO
Data: 26/06/2024 18:46:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI
Presidente

Documento assinado digitalmente



ANTONIA EDNA BRITO
Data: 01/07/2024 10:02:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Antonia Edna Brito - UFPI
Membro Interno

Prof.^a Dra. Neide Cavalcante Guedes - UFPI
Membro Interno

Assinado por : **Maria Teresa Ribeiro Pessôa**

Prof.^a Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessôa - UFPI
Membro Externo

Num. de Identificação: 04131134
Data: 2024.07.03 09:43:29+01'00'

Documento assinado digitalmente



LELIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES
Data: 27/06/2024 03:28:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Prof.^a Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes – UFMA
Membro Externo

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

M297a Maquissene, Júlio Laisone.
Aprendizagem da docência dos professores formadores da
UPÚNGUÊ-Moçambique : há mudança na prática educativa com
base na reflexão? / Júlio Laisone Maquissene. -- 2024.
291 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo”.

1. Aprendizagem da docência. 2. Desenvolvimento profissional.
3. Professor formador. 4. Ensino superior. I. Carvalhêdo, Josania
Lima Portela. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

MAQUISSENE, Júlio Laisson. **Aprendizagem da docência dos professores formadores da UPÚNGUÊ-Moçambique: há mudança na prática educativa com base na reflexão?** 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

RESUMO

O objeto de estudo foi a aprendizagem da docência ao longo do desenvolvimento profissional docente de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Púnguè – Moçambique/Manica, ancorada em fundamentos teóricos-metodológicos atinentes aos processos formativos inicial e continuado que promovem a capacidade reflexiva para uma mudança na prática educativa. A tese proposta é que a aprendizagem da docência com vistas a uma mudança na prática educativa, baseada na reflexão, ocorre por meio da formação inicial e prossegue na formação continuada no processo de desenvolvimento profissional do professor formador do ensino superior, mediada por condições objetivas e subjetivas. Para esta investigação, partiu-se da seguinte questão-problema: como ocorre a aprendizagem da docência nos processos formativos inicial e continuado durante o desenvolvimento profissional de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, para uma mudança na prática educativa com base na reflexão? Estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa analisar os processos de aprendizagem da docência ao longo do desenvolvimento profissional dos professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique-Manica, quanto às mudanças na prática educativa, com base na reflexão. Para o alcance do objetivo proposto, elencaram-se como objetivos específicos: identificar os processos formativos inicial e continuado de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica; descrever os processos de aprendizagem da docência no desenvolvimento profissional de professores formadores do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica; e caracterizar as mudanças em razão das aprendizagens da docência, quanto aos processos de reflexão da prática educativa, durante o desenvolvimento profissional de professores formadores do ensino superior do Curso de Pedagogia na Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica. As discussões sobre ensino superior, desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência dos professores formadores respaldou-se nos estudos de Anastasiou (2008), Costa (2008), Cunha (2002), Day (2001), Garcia, (1999), Gómez (1992), Hargreaves (1999), Imbernón, (2011), Martins (2019), Masetto (1998, 2003), Morosini (2000), Nóvoa, (2009), Ramalho (2004), Roldão (2005), Shulman (1996), Schon (2000), Veiga (2012), Zabalza (2004), entre outros. A fundamentação metodológica baseou-se em Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (2015), entre outros teóricos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa narrativa, com base no método autobiográfico, desenvolvida com seis professores formadores da Universidade Púnguè, de Moçambique – Manica. Para a produção de dados, lançou-se mão da entrevista narrativa, do memorial de formação e da carta pedagógica. Organizaram-se os dados empíricos produzidos em categorias e subcategorias, cujas análises se basearam nas proposições de Souza (2014) e de Bardin (2016). Os resultados evidenciaram que os professores formadores, em seu processo formativo inicial e continuado, foram construindo vários conhecimentos no processo de desenvolvimento profissional, contribuindo para uma atuação mais segura, para a tomada de decisões no cotidiano, para

uma prática educativa mais inovadora, refletindo qualitativamente no processo de ensino aprendizagem dos educandos no ensino superior. Logo, o desenvolvimento profissional dos professores formadores subsidia a construção e a reconstrução de experiências, mediante reflexões acerca dos processos formativos, na perspectiva de produzir uma autonomia profissional que se fundamente em um terreno capaz de oportunizar ao professor formador se perceber como um sujeito que sabe analisar as condições objetivas nem sempre favoráveis à prática educativa, assumindo um compromisso com a qualidade de sua ação no ensino, na pesquisa e na extensão, como elemento basilar para a transformação da realidade.

Palavras-chave: aprendizagem da docência; desenvolvimento profissional; professor formador; ensino superior.

MAQUISSENE, Júlio Laissone. **Teaching learning of Teacher Trainers at UPÚNGUÈ-Mozambique: Is There a Change in Educational Practice Based on Reflection?** 292 p. Thesis (PhD in Education) - Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of PiauÍ, 2024.

ABSTRACT

The object of study was the learning of teaching throughout the professional development of higher education teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University - Mozambique/Manica, anchored in theoretical-methodological foundations related to initial and continuing formative processes that promote reflective capacity for a change in educational practice. The proposed thesis is that the learning of teaching aimed at a change in educational practice, based on reflection, occurs through initial training and continues in continuing education in the professional development process of higher education teacher trainers, mediated by objective and subjective conditions. For this research, the following problem question was posed: how does the learning of teaching occur in initial and continuing formative processes during the professional development of higher education teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University, Mozambique-Manica, for a change in educational practice based on reflection? The general objective of the research was to analyze the processes of teaching learning throughout the professional development of higher education teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University, Mozambique-Manica, regarding changes in educational practice based on reflection. To achieve the proposed objective, the following specific objectives were outlined: to identify the initial and continuing formative processes of higher education teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University, Mozambique-Manica; to describe the processes of teaching learning in the professional development of teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University, Mozambique-Manica; and to characterize the changes due to teaching learning, regarding the processes of reflection on educational practice, during the professional development of higher education teacher trainers from the Pedagogy Course at Púnguè University, Mozambique-Manica. Discussions on higher education, professional development, and teaching learning of teacher trainers were supported by studies by Anastasiou (2008), Costa (2008), Cunha (2002), Day (2001), Garcia (1999), Gómez (1992), Hargreaves (1999), Imbernón (2011), Martins (2019), Masetto (1998, 2003), Morosini (2000), Nóvoa (2009), Ramalho (2004), Roldão (2005), Shulman (1996), Schon (2000), Veiga (2012), Zabalza (2004), among others. The methodological foundation was based on Bertaux (2010), Clandinin and Connelly (2015), among other theorists. This is a qualitative narrative research, based on the autobiographical method, developed with six teacher trainers from Púnguè University, Mozambique-Manica. For data production, narrative interviews, training memoranda, and pedagogical letters were used. The empirical data produced were organized into categories and subcategories, whose analysis was based on the propositions of Souza (2014) and Bardin (2016). The results showed that teacher trainers, in their initial and continuing formative process, constructed various knowledge in the process of professional development, contributing to a more confident performance, to decision-making in daily life, to a more innovative educational practice, qualitatively reflecting on the teaching-learning process of students in higher education. Therefore, the professional development of teacher trainers supports the construction and reconstruction of experiences through reflections on formative processes, aiming to produce a professional autonomy based on a ground capable of enabling the teacher trainer to perceive themselves as a subject who knows how to analyze

objective conditions not always favorable to educational practice, assuming a commitment to the quality of their action in teaching, research, and extension, as a fundamental element for the transformation of reality.

Keywords: teaching and learning; professional development; teacher educator; higher education.

MAQUISSENE, Júlio Laissone. **Aprendizaje de la docencia de los profesores formadores de UPÚNGUÈ-Mozambique: ¿hay un cambio en la práctica educativa basado en la reflexión?** 292 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de PiauÍ, 2024.

RESUMEN

El objeto de estudio fue el aprendizaje de la docencia a lo largo del desarrollo profesional de los profesores formadores de educación superior del Curso de Pedagogía de la Universidad Púnguè - Mozambique/Manica, fundamentado en fundamentos teórico-metodológicos relacionados con los procesos formativos inicial y continuo que promueven la capacidad reflexiva para un cambio en la práctica educativa. La tesis propuesta es que el aprendizaje de la docencia con miras a un cambio en la práctica educativa, basado en la reflexión, ocurre a través de la formación inicial y continúa en la formación continua en el proceso de desarrollo profesional del profesor formador de educación superior, mediada por condiciones objetivas y subjetivas. Para esta investigación, se partió de la siguiente pregunta-problema: ¿cómo ocurre el aprendizaje de la docencia en los procesos formativos inicial y continuo durante el desarrollo profesional de los profesores formadores de educación superior del Curso de Pedagogía en la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica, para un cambio en la práctica educativa basado en la reflexión? El objetivo general de la investigación fue analizar los procesos de aprendizaje de la docencia a lo largo del desarrollo profesional de los profesores formadores de educación superior del Curso de Pedagogía en la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica, en cuanto a los cambios en la práctica educativa, basados en la reflexión. Para lograr el objetivo propuesto, se enumeraron los siguientes objetivos específicos: identificar los procesos formativos inicial y continuo de los profesores formadores de educación superior del Curso de Pedagogía en la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica; describir los procesos de aprendizaje de la docencia en el desarrollo profesional de los profesores formadores del Curso de Pedagogía en la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica; y caracterizar los cambios en función del aprendizaje de la docencia, en cuanto a los procesos de reflexión de la práctica educativa, durante el desarrollo profesional de los profesores formadores de educación superior del Curso de Pedagogía en la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica. Las discusiones sobre la educación superior, el desarrollo profesional y el aprendizaje de la docencia de los profesores formadores se respaldaron en los estudios de Anastasiou (2008), Costa (2008), Cunha (2002), Day (2001), García (1999), Gómez (1992), Hargreaves (1999), Imbernón (2011), Martins (2019), Masetto (1998, 2003), Morosini (2000), Nóvoa (2009), Ramalho (2004), Roldão (2005), Shulman (1996), Schon (2000), Veiga (2012), Zabalza (2004), entre otros. La fundamentación metodológica se basó en Bertaux (2010), Clandinin y Connelly (2015), entre otros teóricos. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo narrativo, basada en el método autobiográfico, desarrollada con seis profesores formadores de la Universidad Púnguè, de Mozambique-Manica. Para la producción de datos, se utilizaron la entrevista narrativa, el memorial de formación y la carta pedagógica. Los datos empíricos producidos se organizaron en categorías y subcategorías, cuyos análisis se basaron en las propuestas de Souza (2014) y Bardin (2016). Los resultados evidenciaron que los profesores formadores, en su proceso formativo inicial y continuo, fueron construyendo varios conocimientos en el proceso de desarrollo profesional, contribuyendo a una actuación más segura, a la toma de decisiones en el día a día, a una práctica educativa más innovadora, reflejando cualitativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos en la educación superior. Por lo

tanto, el desarrollo profesional de los profesores formadores subsidia la construcción y reconstrucción de experiencias, mediante reflexiones sobre los procesos formativos, con la perspectiva de producir una autonomía profesional que se fundamente en un terreno capaz de permitir al profesor formador percibirse como un sujeto que sabe analizar las condiciones objetivas no siempre favorables a la práctica educativa, asumiendo un compromiso con la calidad de su acción en la enseñanza, la investigación y la extensión, como elemento fundamental para la transformación de la realidad.

Palabras clave: aprendizaje de la docencia; desarrollo profesional; profesor formador; educación superior.